

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET ÉDUCATIVES

Unité de recherche et de formation
doctorale sciences humaines, sociales



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

Doctoral research unit for social sciences

**FORMATION DU MUSICIEN ET ACQUISITION DES
COMPETENCES D'ELABORATION D'UNE PARTITION DE
BIKUTSI**

*Mémoire présenté et soutenu le 30 juillet 2022 en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Psychologie*

Spécialisé: Psychologie sociale

Par :

MBEKETH Marc Rodrigue

Licencié en Psychologie



JURY

<u>Qualité</u>	<u>Noms et prénoms</u>	<u>Université</u>
Président	NOUMBISSIE Claude Désiré , MC	Yaoundé I
Rapporteur	EBALE MONEZE Chandel , Pr	Yaoundé I
Examineur	BITOGO Joseph Blaise , CC	Yaoundé I

Juillet 2022

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET CLARIFICATION DES CONCEPTS	4
CHAPITRE 2 : LITTERATURE SUR LA PRATIQUE MUSICALE.....	22
CHAPITRE 3 : APPROCHE THEORIQUE : L'INFLUENCE SOCIALE	52
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	78
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES DONNÉES, ANALYSE, INTERPRETATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	94
CONCLUSION GENERALE	116
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXES	138
TABLE DE MATIERES.....	149

« Quand on veut promouvoir une langue, une culture, un savoir, on la/le met à l'école. Quand on veut tuer une langue, une culture, un savoir, on l'exclut de l'école. Enseigner la langue, la civilisation, le savoir des autres dans nos écoles et en exclure les nôtres, c'est promouvoir l'autre et mourir en lui, pire, c'est disparaître tout simplement pour céder le pas à d'autres ».

Tchegho, J. M.

À

Mon père MVOGO Antoine Depadoué, ma grand-mère NDJAMA MASSONGO Augustine
Michelle et ses sœurs MBONG Anne, NSEM Régine.

REMERCIEMENTS

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien d'un grand nombre de personnes que je tiens à remercier ici.

En premier lieu, je remercie le Pr Ebale Moneze Chandel qui a accepté de prendre la direction de ce mémoire. Je lui suis reconnaissant pour son soutien et la confiance qu'il m'a accordée dans ma recherche, ainsi que pour ses remarques et observations avisées.

J'adresse un remerciement particulier au Pr Mbede Raymond pour les précieux conseils.

Mes remerciements vont également à tous les enseignants du département de Psychologie qui m'ont entretenu durant ma formation depuis la première année universitaire. Il s'agit de : Pr Ebale Moneze Chandel, Pr Tsala Tsala Jacques Philippe, Pr Mbede Raymond, Pr Emtcheu André, de regretté mémoire, Pr Fonkeng Epah Georges, Pr Evola Robert, de regretté mémoire, Pr Mayi Marc Bruno, Pr Mvessomba Edouard Adrien, Dr Ondoua Julienne, Dr Onambele Ngono Lucine, Pr Noumbissie Claude Désiré, Pr Ketcha Wanda Germain, de regretté mémoire, Pr Nyock Illouga Samuel, Dr Mboe Georges, Pr Njengoue Ngamaleu Rodrigue, M. Maboul Ebanga Eustache, de regretté mémoire.

J'exprime également toute ma reconnaissance à mes camarades et amis pour ces précieux moments de partage et d'encouragements. Il s'agit de : Mouliom Adeline, Makouegha Fotsing Michelle, Nama Cyrille, Ngoumou Mbarga Vitus, Dr Mbame Jean Pierre, Kanse Angéline, Boyomo Assama Sylvère, Levodo Pierre, Edikin Félicité, Njama Boyock Martin.

Je me dois également d'adresser des remerciements aux membres de la famille : Dr Fouda Omgba-Nsi François pour son soutien moral et financier, Popoko John, Mvondo Cyrille et son épouse pour leurs encouragements et leur permission d'utiliser à volonté leur outil Internet.

Je remercie les musiciens Eba Bertrand, mon oncle et artiste-musicien Nsizo Joseph Marie « Minsi », de regretté mémoire, Mbe Francis d'avoir facilité la participation des musiciens à répondre aux questions issues du questionnaire.

Enfin, je désire exprimer ma reconnaissance à tous ceux/celles que je ne pourrais pas tous nommer ici, et qui n'ont cessé de nous apporter un quelconque soutien dans la réalisation de ce travail. Je vous témoigne ma profonde gratitude.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CD	: Disque Compact
Ddl	: Degré de Liberté
DVD	: disque vidéo digital
FESPAM	: Festival Panafricain de Musique
H_a	: Hypothèse alternative
HG	: Hypothèse générale
H_o	: Hypothèse nulle
HR	: Hypothèse de recherche
HR₁	: Hypothèse de recherche 1
HR₂	: Hypothèse de recherche 2
IRM	: Imagerie par Résonance Magnétique
IVI	: Index de validité de l'instrument
K-TEA	: Kaufman Test of Educational Achievement
n	: Taille de l'échantillon
OUA (UA)	: Organisation de l'Unité Africaine
QS1	: Question spécifique 1
QS2	: Question spécifique 2
SEP	: Sentiment d'efficacité personnelle
SOCINADA	: Société Civile Nationale des Droits d'Auteurs
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
VD	: Variable dépendante
VI	: Variable indépendante

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 2.1 transcription d'un conte africain	37
Figure 2.2 : Modèle du développement musical de Swanwick et Tillmann	45
Figure 3-1. La théorie du Drive (Zajonc, 1965).....	62
Tableau 2.1 : Similitudes des éléments en apprentissage de la musique et de la lecture	35
Tableau 2.2 Seuil d'acuité auditive de Sheashore (1919) et orientation musicale d'après (Teplov, 1966).....	39
Tableau 2.3 Stades préparatoires et phases développementales.....	47
Tableau 4.1: Tableau récapitulatif de l'hypothèse générale (HG), variables, facteurs et indicateurs.	84
Tableau 4.2 : Plan expérimental	85
Tableau 4.3: tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs.....	86
Tableau 5.1 Distribution des enquêtés selon leur genre	94
Tableau 5.2 Distribution des enquêtés selon leur statut artistique	95
Tableau 5.3 Distribution des enquêtés selon leur niveau d'instruction.....	95
Tableau 5.4 Distribution des enquêtés selon le nombre d'albums produits.....	96
Tableau 5.5 Distribution des enquêtés selon leur formation musicale d'origine	96
Tableau 5.7 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris la lecture des rythmes	98
Tableau 5.8 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris à représenter les sons sur une portée musicale.....	98
Tableau 5.9 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont été soumis aux dictées musicales	99

Tableau 5.10 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris la musique en regardant les autres pratiquer.....	99
Tableau 5.11 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont utilisé les partitions de musique comme support.	100
Tableau 5.12 Distribution des enquêtés selon qu'ils écrivaient les notes de musique des chansons interprétées.....	100
Tableau 5.13 Distribution des enquêtés selon qu'ils s'inspiraient d'un modèle pour écrire des chansons.	101
Tableau 5.14 Distribution des enquêtés selon la forme protégée légale des œuvres musicales dans une société de droits d'auteurs.	102
Tableau 5.15 Distribution des enquêtés selon la promotion du « Bikutsi » par l'utilisation de la partition musicale.	102
Tableau 5.16 Distribution des enquêtés selon l'exigence de la transcription du « Bikutsi » sur partition musicale.	103
Tableau 5.17 Distribution des enquêtés selon la difficulté à déchiffrer une partition musicale.	103
Tableau 5.18 Distribution des enquêtés selon la nécessité pour un musicien de savoir écrire des partitions musicales.....	104
5-5 Régression linéaire multiple ou multivariée	104
Tableau 5.19 Corrélation entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »	106

RÉSUMÉ

Notre travail s'intitule : « Formation du musicien et Acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi ». L'intérêt manifesté par cette étude provient d'une observation faite sur la pratique musicale auprès des artistes-musiciens camerounais. Toutefois, parmi leurs œuvres, on dénombre des vidéo-clips, des CD, des spectacles. Malgré les mesures prises par l'Etat pour encourager la valorisation de la musique camerounaise dans le monde, les artistes-musiciens camerounais en général et particulièrement ceux du style « Bikutsi », n'élaborent pas de partitions musicales de leurs productions. Or, la partition apparaît comme l'un des moyens de transmission et de pérennisation de l'œuvre musicale. Elle permet à l'interprète de n'importe quel coin du monde, de traduire l'intention du compositeur. C'est en quelque sorte un langage, un support de communication basé sur les symboles d'écriture. Aussi importe-t-il de voir une relation de dépendance entre la formation du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » ? La question de recherche issue de ce travail s'énonce comme suit : La formation du musicien facilite-t-elle l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » ? La réponse provisoire à cette question s'énonce comme suit : La formation du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Deux hypothèses de recherche ont été opérationnalisées à partir de cette réponse provisoire. Un questionnaire d'enquête à items fermés a été administré à un échantillon de 150 artistes-musiciens du style « Bikutsi » dans la ville de Yaoundé, à partir de la technique d'échantillonnage aléatoire simple. Les données recueillies ont été analysées par le logiciel SPSS 20.0 avec l'application du coefficient de corrélation de Bravais Pearson et la régression linéaire multiple. Les résultats montrent que l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », $r(128) = 0.311$, ($p < 0.001$) en HR1 ; l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », $r(128) = 0.235$, ($p < 0.001$) en HR2. Ces résultats nous permettent d'affirmer que HR1, HR2 ont été confirmées. Cependant, il y a une différence entre les deux formations. Il en ressort que l'individu se retrouve toujours dans une situation de comparaison, dans laquelle il choisit entre deux faits ou événements, celui qui lui prendra moins de temps et lui évitera de se mettre dans un état d'inconfort.

Mots clés : Formation, Musicien, Acquisition, Compétence, Élaboration, Partition musicale, Bikutsi.

ABSTRACT

Our work is entitled: "*Formation of musicians and the acquisition of the elaboration of competences of the Bikutsi musical score*". The interest shown by this study stems from an observation made on musical practice with Cameroonian artist-musicians. However, among their production, we can enumerate video clips, CDs, shows. Despite the measures taken by the State to encourage the promotion of Cameroonian music in the world, Cameroonian artists-musicians in general and particularly those of the "Bikutsi" style, do not elaborate musical score of their productions. Meanwhile the musical score appears as one of the means of transmission and sustainability of the musical works. It permits the musical interpreter in any part of the world to translate the intention of the composer. In other words, it is a language, a communication support based on the symbols of writing. So is it important to see a relation of dependence between the formation of musicians and the acquisition of the elaboration of competences of the Bikutsi musical score? The research question from this work therefore comes out follows: Does the formation of musicians facilitate the acquisition of the elaborate of competences of the Bikutsi musical score? The provisional response to this question is as follows: Formation of musicians facilitates the acquisition of the elaboration of competences of the Bikutsi musical score. From the above, it follows two research hypothesis from this provisional response. The questionnaire of our closed-item survey was administered to a sample of 150 artist-musicians of the "*Bikutsi*" style in the city of Yaounde, using the simple random sampling technique. The data collected were analyzed by the SPSS 20.0 software with the application of the Bravais Pearson correlation coefficient and multiple linear regression. The results show that the normative influence of the musician's formal training facilitates the acquisition of the elaboration of competences of the Bikutsi musical score, $r(128) = 0.311$, ($p < 0.001$) in HR1; the informational influence of the musician's informal training facilitates the acquisition of the elaboration of competences of the Bikutsi musical score, $r(128) = 0.235$, ($p < 0.001$) in HR2. These results permit us to affirm that HR1, HR2 were confirmed. However, there is a difference between the two trainings. It emerges that the individual always finds himself in a situation of comparison, in which he chooses between two facts or events, the one which will take him less time and will prevent him from putting himself in a state of discomfort.

Keywords: Formation, Musician, Acquisition, Competence, Elaboration, Musical score, Bikutsi

INTRODUCTION GENERALE

La musique est une production qui interagit avec l'être humain au quotidien. Répondant à un type de consommation spécifique, elle constitue un produit culturel et un support à travers lequel se raconte un système de valeurs, une identité, une conception du monde. Elle s'avère être pour l'individu comme pour les collectivités, un vecteur identitaire. Pour un artiste comme pour un public, la musique est à la fois un moyen d'exprimer son identité à travers l'invention d'un style spécifique, et simultanément un moyen de rendre visible cette identité au sein de l'espace social. Les musiques et particulièrement les styles musicaux constituent des productions culturelles qui s'inscrivent dans un contexte social et temporel. En cela, ils rendent compte d'une époque, de la manière dont une communauté s'inscrit dans la culture de cette époque. Ils rendent compte de l'identité d'un groupe, d'une génération.

Il est important de noter que la pratique musicale concerne toutes les civilisations, elle a toujours existé dans différentes cultures, à travers différentes époques de par le monde, a toujours suscité de nombreuses curiosités dans la communauté scientifique. Plusieurs études se sont focalisées sur la problématique des habiletés musicales. Dans ce mémoire, elles ne seront pas toutes évoquées.

En effet, plusieurs études empiriques révèlent que de nombreuses aptitudes ou capacités émergent et se consolident au cours de premières années de vie (Gordon, 2003 ; Radocy et Boyle, 2003). Pour certains chercheurs, l'intelligence musicale serait influencée par le capital biologique (Llari, 2002 ; Lecanuet, 1995 ; Papousek, 1995). Pour d'autres, cette intelligence serait influencée par la richesse et la variété des activités proposées en contexte familial et éducatif (Legendre, 2005 ; Hargreaves, 1995). Cela signifie que certaines positions extrêmes semblent nier l'influence de prédispositions génétiques (Sloboda, 1985). D'autres considèrent que seuls la pratique et un environnement approprié conduirait au génie musical (Suzuki, 1960). C'est dans cette position, que les chercheuses Peretz et Lidji (2006) affirment qu'il n'y a que la production musicale qui puisse demander un apprentissage formel et explicite. C'est cet apprentissage qui permet de qualifier un individu de musicien. S'agissant de la pratique musicale, Fayole (2004, p. 19) s'interrogeait déjà : « pourrions-nous comprendre l'évolution de la musique de Jean-Sébastien Bach à Félix Mendelssohn si nous

n'avions pas entre les mains des partitions qui témoignent de leurs musiques ? Aurions-nous pu comprendre l'évolution des premières chansons polyphoniques à la musique de Jean-Sébastien Bach si nous ne disposions de partitions comme indice ? Pourrions-nous, par le seul moyen de la transmission orale des savoirs, conserver toutes ces précieuses indications ? » C'est pourquoi dans les écoles de musique, l'enseignement des signes musicaux (notes, rythmes, nuances, silences, altérations, etc.) est nécessaire pour rendre visible la production musicale.

Ainsi, pour des raisons de praticabilité, de lisibilité et de facilité d'exécution, l'utilisation de la partition a une fonction plus prescriptive car, la partition indique ce qui doit être joué, comment cela doit être joué, l'ordre et la position temporelle à respecter ; elle donne des informations sur la structure musicale d'une œuvre de l'esprit ; l'objectif de base à l'école de musique, est souvent d'assurer la reconnaissance/compréhension des principaux signes musicaux, et permettre la notation/écriture éventuelle de partitions ; c'est le niveau requis mais suffisant pour une pratique standard de la musique (Tostivint, 2016). Donc, pour que le musicien atteigne un certain niveau, il lui faut une base et une maîtrise des acquisitions des compétences de conception, d'utilisation ou d'élaboration d'une partition musicale. La partition est le moyen privilégié pour partager la musique entre musiciens. D'ailleurs, Ribac (2005) relevait que la partition fût tout d'abord très prosaïquement un moyen de gagner de l'argent en faisant de la musique ; les premiers éditeurs de partition ont été les compositeurs eux-mêmes. Cette élaboration de partitions permettait de faire jouer des œuvres musicales dans tous les coins du monde.

Au niveau du Cameroun, la politique culturelle est un vaste chantier qui a démarré au lendemain des indépendances. Plusieurs jeunes camerounais vont bénéficier de bourses pour se former et acquérir des habiletés à l'étranger dans les domaines artistiques. Ainsi, au niveau musical, les sociétés africaines en général et camerounaises en particulier dont le mode de transmission des savoirs et des traditions repose sur l'oralité, vont éprouver le besoin de graver et d'enregistrer par le biais de l'image et du son, les développements de leur oralité afin de matérialiser les idées et de sauvegarder leur mémoire musicale. L'on voit alors la prolifération de la musique sous diverses formes. Ce sont des disques vinyles, des cassettes audio, des disques compacts (CD), des disques vidéo compacts (DVD), etc.

Il s'avère qu'au Cameroun, on trouve différents styles musicaux et de nombreux artistes-musiciens. Cependant, malgré la pluralité des moyens de formation musicale, l'élaboration des partitions de ces styles musicaux est quasi inexistante. On observe une non-

prise en compte de l'élaboration des partitions chez les musiciens camerounais. Dans cette optique, une recherche sur « la formation du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition musicale de « Bikutsi », ne peut qu'être intéressante pour la psychologie en général et pour la psychologie sociale en particulier. La problématique des acquisitions des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » accorde une priorité en psychologie sociale aux travaux sur l'influence sociale et sur le sentiment d'efficacité personnelle issue de la théorie sociocognitive de Bandura.

Plusieurs disciplines de la cognition s'intéressant à la musique, ont orienté leurs recherches sur l'émotion, l'apprentissage, la perception, le langage. Dans le cadre de la présente recherche, ce qui importe ce sont l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition musicale en tant qu'activité humaine du point de vue de sa production. Ainsi, le plan de présentation de notre travail se présente comme suit : le chapitre 1 formule la problématique de l'étude autour des objectifs, des questions de recherche, le but et intérêts, ainsi que les limites et le type d'étude ; la clarification des concepts. Le chapitre 2 élabore la recension des écrits sur ce qui a déjà été dit sur le sujet ; Le chapitre 3 s'intéresse aux théories explicatives de l'étude. Le chapitre 4 aborde le cadre méthodologique. Le chapitre 5 présente les données, rend compte des résultats inférentiels, ainsi que des suggestions faites aux pouvoirs publics et aux artistes-musiciens en tant que population cible de l'étude.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET CLARIFICATION DES CONCEPTS

1-1 Problématique

Dans le cadre de notre étude, le chapitre problématique aborde tour à tour le contexte empirique, le problème de l'étude, l'appropriation du sujet, les objectifs, les questions de recherche, le but et intérêt de l'étude et enfin, les limites et le type d'étude.

1-1-1 Contexte empirique de l'étude

Depuis les années 2000, la dimension culturelle des sociétés tout particulièrement les pratiques musicales, sont influencées par une mutation technologique sur la création, la diffusion, la circulation et la conservation des musiques. L'on voit alors de par le monde, des supports de circulation et de stockage d'œuvres musicales tels que le téléchargement, les cartes mémoires de téléphones portables, les clés USB, les compacts disques(CD), les digital vidéo disques(DVD) et les partitions. La musique apparaît de ce fait, comme une sorte de langage grâce auquel les êtres humains peuvent s'exprimer comme ils le font par la poésie ou la peinture, c'est-à-dire un langage artistique (Bernard et al., 1972). Elle est apprise et pratiquée dans le monde entier, selon les politiques culturelles de chaque société.

Au niveau du continent africain, des initiatives sont prises pour valoriser la pratique de la musique. C'est ainsi que va naître le Festival Panafricain de Musique (FESPAM) qui a pour objectifs originels de promouvoir la musique africaine, de pérenniser la réflexion sur la musique africaine, d'aider à la création d'un marché de musique africaine (rencontre des producteurs, musiciens, distributeurs), de créer une émulation entre les musiciens africains. Déjà, le secrétariat général de l'OUA avait donné pour missions au FESPAM de sauvegarder les éléments constitutifs du patrimoine musical africain ; de contribuer à réorganiser les espaces culturels ; d'être le lieu de rencontre et d'échanges intra africains susceptibles de renforcer l'unité et la connaissance mutuelle des peuples ; de contribuer à la promotion des industries culturelles de développement (Mediaf, 2014).

Selon l'Institut national de Statistique (2010), le Cameroun en 2006 compte 1124 artistes-musiciens (702 artistes masculins et 422 artistes féminins) repartis par région, dont

l'Adamaoua représente 1,42% ; le Centre 40,03% ; l'Est 1,77% ; l'Extrême-Nord 0,88% ; le Littoral 43,59% ; le Nord 2,22% ; le Nord-Ouest 1,51% ; l'Ouest 3,29% ; le Sud 3,20% et le Sud-ouest 2,04%. Selon le MINCULT (2003), un compte d'affectation spécial pour le soutien à la politique culturelle créée par décret n° 2001/389 du 05 décembre 2001, doté d'une enveloppe initiale de 1.000.000.000 F CFA (un milliard de F CFA) est mis à la disposition des acteurs culturels. Cet instrument public de financement du secteur culturel permet à l'Etat d'encourager l'excellence dans la création, la production et la diffusion des œuvres de l'esprit ; d'encourager la sauvegarde et la valorisation de la promotion culturelle nationale ; d'aider à la création ou à la modernisation des organismes de gestion collective ; de décerner des prix aux meilleures œuvres à l'issue des concours organisés dans les différents genres de création. A cela, il faut ajouter les dispositions pertinentes de la loi n° 2020/011 du 20 juillet 2020 régissant les associations artistiques et culturelles au Cameroun dont l'article 2 dispose que : le Ministre chargé de la culture reconnaît la qualité d'association déclarée dont la mission consiste en la promotion de l'esprit de créativité de ses membres, en la diffusion de la culture et la pérennisation du patrimoine culturel national et universel.

Selon l'ex Société Civile des Droits d'Auteurs (SOCINADA), avant qu'une œuvre musicale ne soit éditée, fixée sur un support exploité et qu'elle ne soit inscrite au répertoire d'une société d'auteurs, une période plus ou moins longue peut s'écouler durant laquelle l'auteur va être amené à remettre des exemplaires de celle-ci auprès d'éventuels éditeurs, producteurs ou diffuseurs. De ce fait, toutes les œuvres de l'esprit protégées par le code de la propriété intellectuelle sont susceptibles de faire l'objet d'un dépôt. Pour que cela soit effectif, l'artiste doit fournir des outils conventionnels tels que les textes (paroles de chansons, livrets d'œuvres dramatico-musicales, les méthodes et exercices de musique ou de chants,) ; les musiques (compositions musicales et arrangements de compositions musicales) quels qu'en soient le genre, le mérite et la destination (variétés, cinéma, télévision, radio, générique, publicité, etc.).

Or, Mbede (2003) constatait déjà au niveau musical camerounais que la récurrence des situations induisant des mécanismes de blocage relevait d'une faute de relais de communication adéquat entre les camerounais. Dans le même sens, Vanier (1994) relevait que chaque communauté est appelée à trouver et à approfondir son identité, ce qu'elle est, ce qu'elle peut apporter aux autres. Elle est appelée à s'ouvrir aux autres, à collaborer avec d'autres à travers un langage commun. Dans cette optique, sachant que, comme tout langage,

la musique est une communication (Leroux, 2005), la notation musicale, quelle que soit la langue utilisée, semble être une voie appropriée à longue durée.

En France par exemple, les textes officiels de l'éducation tels que le Schéma Directeur de 1991/1992 préconise que l'élève doit apprendre à nommer, lire et écrire les signes musicaux, à les organiser pour comprendre, inventer et interpréter. Dans la même lancée, le Schéma Directeur de 1996 s'appuyant sur la question d'écriture, insiste sur un dosage harmonieux de l'oralité musicale (écoute, mémoire...) et du maniement du langage écrit au travers de l'écoute d'œuvres, de l'étude des partitions appropriées et des activités d'invention (Opillard, 2008).

Au Cameroun, grâce aux autorisations accordées par l'État, des écoles associatives de musique sont créés de part et d'autre, des programmes officiels de l'enseignement, des curricula sont mis en place dans les écoles maternelles et primaires, dans les écoles normales d'instituteurs. Au niveau 2 de l'école primaire par exemple, les objectifs spécifiques en éducation musicale visent à amener les apprenants à reconnaître une portée musicale, l'ordre des lignes et des interlignes, l'usage des lignes supplémentaires, la forme des notes (ronde, blanche, noire, croche, etc.), l'usage de la clé musicale et les noms des notes de musique sur une portée pour marquer la hauteur des sons, lire et solfier les notes sur une portée, savoir battre les mesures en marquant les temps forts et les temps faibles, respecter quelques nuances (forte, fortissimo, crescendo, decrescendo, etc.) (Ministère de l'Education Nationale, n.d.).

Quel que soit le style de musique pratiqué en chantant ou en jouant d'un instrument, l'artiste-musicien doit s'appuyer sur l'utilisation de la partition musicale (notation musicale). Quel que soit le contexte dans lequel il s'est formé, le musicien doit acquérir des compétences nécessaires à l'élaboration d'une partition musicale. D'ailleurs, les musiciens tels que Mozart, Beethoven, Chopin, Manu Dibango, Richard Bona l'ont fait. L'on a remarqué la nécessité de certains fondamentaux dans des professions à l'instar de l'infirmier qui doit s'appuyer sur le thermomètre pour prendre la température du patient, la couturière qui a besoin de se servir du mètre-ruban pour prendre les mesures des modèles d'habillement, ou encore l'élève de l'école primaire qui ne peut résoudre des opérations de calcul sans faire recours à la table de multiplication. Or, au Cameroun, nous avons constaté que la majorité des artistes-musiciens, surtout ceux qui ont connu beaucoup de succès quel que soit le style musical (Makossa, Bikutsi, Assiko, etc.) tels que Nkotti François, Messi Martin, Les têtes brûlées, Dina Bell, Jean Bikoko Aladin, Longuè Longuè, San Fan Thomas, Lady Ponce, Grace Decca, etc. n'utilisent pas de partitions musicales, et ne savent pas parfois ce que c'est. Ces artistes-

musiciens s'appuieraient le plus souvent sur le don, l'hérédité ou l'apprentissage vicariant pour justifier leur pratique musicale. Mais, est-ce que le don, l'hérédité ou l'apprentissage vicariant sont suffisants pour une production qui entre dans les normes universelles ?

1-1-2 Le problème de l'étude

De tout ce qui précède, le problème de notre étude est relatif à la faible acquisition des compétences d'élaboration de la partition musicale chez les artistes-musiciens au Cameroun. Dans ce sens, certains auteurs tels que Gordon (2003), dont les travaux sont axés sur les modes cognitifs d'acquisition de la musique, affirment que les acquis se font au travers de l'oreille, par le développement de la pensée musicale qu'il nomme « audiation » et non par un conditionnement intellectuel. D'autres auteurs par contre tels que Bosseur (2005) et Borio (2006), favorisant l'importance de la pratique de la notation musicale, soutiennent que l'écriture devient un modèle qui se réitère et s'installe dans la mémoire pour assurer la survie de l'œuvre dans le temps. De ce fait, Goodman (1990) soutenait que la musique tient au fait qu'elle repose sur le système notationnel qu'est la partition. Cette dernière apparaît comme étant un système de signes ou symboles représentant les sons musicaux, en tentant de rendre en représentation concrète la forme abstraite sonore ou orale. C'est pourquoi, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qu'elles soient musicales ou scripturales, exige un enseignement rigoureux, car l'apprenant doit développer des habiletés complexes pour maîtriser le code graphique ou les signes conventionnels (Sloboda, 1985). Selon Rigod (1997), c'est le fait d'adultes, et de jeunes proches de l'âge adulte sachant très mal, voire presque pas lire, écrire ou calculer. Allant dans ce sens, Mbede (2003) définissant l'illettrisme comme étant l'état d'une personne « sans lettres » ou encore, qui ne maîtrise ni la lecture ni l'écriture d'une langue, peut s'exprimer correctement dans cette langue à condition que le milieu ambiant le lui permette (famille, société...). Il semble dire ici qu'il y a un problème d'influence sociale voire de socialisation. Cette socialisation désignerait le processus par lequel l'individu acquiert et incorpore les normes, les valeurs et les rôles qui régissent la vie sociale, en construisant ainsi leur identité psychologique et sociale. Sur le plan psychosocial, cela permet de favoriser l'adaptation sociale des individus en leur donnant les moyens de se comporter de façon conforme aux attentes du groupe.

Malgré les mesures prises par l'État pour encourager la valorisation de la musique camerounaise dans le monde, les artistes-musiciens camerounais en général et

particulièrement ceux du style « Bikutsi » ne prennent pas en compte l'élaboration des partitions dans leurs productions musicales. Francès (1958) pour établir une différence, définissait d'ailleurs les non-musiciens comme des musiciens illettrés en soutenant qu'apprendre, c'est s'aider du langage et des théories pour voir et penser à la fois ses actions et ses pensées.

1-1-3 Appropriation du sujet

Les récents travaux menés en éducation et en psychologie ressortent l'importance de l'apprentissage de la musique dans le développement des jeunes enfants (Hallam, Cross et Thaut, 2008 ; Mcpherson, 2006). De ce fait, certaines études empiriques révèlent que de nombreuses aptitudes émergent et se consolident au cours de premières années de vie (Gordon, 2003 ; Llari, 2002 ; Radocy et Boyle, 2003). Pour ces chercheurs, l'intelligence musicale serait influencée par le capital biologique (facteur inné). Pour d'autres par contre, cette intelligence serait influencée par la richesse et la variété des activités proposées en contextes familial et éducatif (facteur environnement) (Legendre, 2005 ; Hargreaves, 1995 ; Gordon, 1988, 2003 ; Vygotsky, 1978).

Des recherches développementales réalisées en psychologie, ont permis d'établir certaines tendances dans le développement des habiletés musicales. Les travaux de Piaget (1977, 1984), ont révélé que la perception précède la conceptualisation. C'est grâce aux informations prélevées par ses sens, que l'individu parviendrait à représenter une action ou à décrire un phénomène. Ainsi, sur le plan musical, cela signifie que l'individu percevrait d'abord l'information sonore et la symboliserait ensuite à l'aide de mouvements, de paroles, de chants ou de gestes graphiques (notations musicales). Il semblerait que le développement des capacités perceptives et le développement des capacités productives en période préscolaire par exemple, soient étroitement liés l'un à l'autre (Dowling, 1999 ; Miroudot, 2001 ; Sloboda, 2005).

La découverte de la musique serait une expérience multisensorielle pour tous les jeunes apprenants, puisqu'elle sollicite autant d'habiletés perceptives : reconnaissance, comparaison, discrimination, que productives : chant, imitation, création (Francès, 1985). Des études révèlent du point de vue socioaffectif, que l'éducation musicale faciliterait l'émergence de capacités relatives à la communication et qu'elle rehausserait l'estime de soi (Hughes, Robbins, McKenzie et Roob, 1990). D'autres études indiquent que la musique contribuerait

également au développement des capacités kinesthésiques (Gilbert, 1981 ; Sidnell, 1986) et des capacités cognitives au cours de la petite enfance et de l'enfance (Hetland, 2000; Rauscher *et al.*, 1997; Rauscher et Zupan, 2000; Taetle, 1999). Dans ses travaux sur les intelligences multiples, Gardner (1994, 2001) définit d'ailleurs l'intelligence musicale comme l'aptitude à produire et apprécier un rythme, à reconnaître et à comprendre des sons et des mélodies, à s'exprimer par la musique.

De nos jours, l'écoute de la musique est omniprésente dans nos vies et toutes les couches de la population y ont accès. Cependant, il peut paraître étonnant que peu de personnes aient, en fin de compte, la capacité de développer un haut niveau de pratique musicale. Il existe des individus incapables de développer certaines habiletés musicales (Peretz, Cummings et Dube, 2001). Cette condition neuro-génétique affecte environ 4% de la population générale et se nomme amusie congénitale. C'est un trouble neuro-génétique caractérisé par une difficulté à percevoir les fines vibrations de hauteurs pouvant compromettre la perception ainsi que la production musicale (Kalmus et Fry, 1980). Selon Péretz et al. (2001), elle désigne n'importe quel trouble dans les habiletés musicales d'origine neurologique. Ces troubles sont très variés et peuvent concerner de façon indépendante ou simultanée différents aspects de la compétence musicale : impossibilité de reconnaître une mélodie, impossibilité de la reproduire, mauvaise perception du rythme, insensibilité ou aversion pour la musique.

Or, les sujets de notre étude sont bien différents des amusiques. Ils produisent des œuvres musicales, en utilisant des moyens tels que les compacts disques, les disques vidéo compacts, les vidéos clips, les spectacles, les affiches, mais accordent moins d'importance à l'élaboration de la partition musicale. Une telle conduite des artistes, laisse transparaitre une volonté manifeste de faire recours à certains moyens au détriment d'autres, pour parvenir à un résultat qui les satisferait.

De nombreuses études dans le domaine de la musique et en psychologie sociale ont été faites pour expliquer la production d'une telle conduite. Les travaux les plus convoqués sont ceux de la théorie de l'influence sociale (Tarde, (1890) ; Spence, 1956 ; Zajong, 1965 ; Cottrell, 1972). Cette théorie part du fait qu'en présence d'un individu ou d'un groupe, un sujet assimile mieux les réponses les plus familières et les moins originales (Mvessomba, 2008). Ce qui justifierait que les artistes-musiciens dans l'attente d'une récompense, s'appréhenderaient à être évalués par les spectateurs, les auditeurs, les médias, les promoteurs culturels, les artistes ; produiraient une réponse (CD, DVD, vidéo-clips, textes littéraires,

cassettes, spectacles) qui a plus la probabilité de se produire dans un contexte donné, au détriment d'une autre (partition musicale).

Ainsi donc, la formation va permettre d'acquérir des compétences quelles qu'elles soient, formelles ou informelles. Toutefois, lorsqu'elle est formelle, ces compétences s'exprimeront beaucoup plus intensément qu'elle ne le ferait lorsqu'elle est informelle. La non-élaboration de partitions semble tenir à une absence de formation musicale. Or, dans le contexte camerounais, la plupart des musiciens ne produisent pas de partitions pour leurs œuvres. N'ont-ils pas suivi une formation musicale ? La formation musicale facilite-t-elle l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » ?

1-1-4 Objectifs de l'étude

Notre étude présente un objectif général et des objectifs spécifiques.

Objectif général

L'objectif général de notre étude est de vérifier si la formation du musicien facilite les acquisitions des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Objectifs spécifiques

Notre objectif général nous a permis de dégager deux objectifs spécifiques :

- Vérifier si l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».
- Vérifier si l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Les objectifs que nous nous sommes fixés, nous ont amené à nous poser des questions.

1-1-5 Questions de recherche de l'étude

Pour bien mener notre investigation, nous avons posé la question principale suivante : La formation du musicien facilite-t-elle l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi ?

Afin que cette question soit claire, faisable et pertinente, nous avons jugé utile de l'éclater en deux questions spécifiques de recherche à savoir :

QS1 : L'influence normative de la formation formelle du musicien facilite-t-elle l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi ?

QS2 : L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite-t-elle l'acquisition d'élaboration d'une partition de Bikutsi ?

1-1-6 But et intérêt de l'étude

Le but de cette étude est de susciter chez les artistes-musiciens africains/camerounais l'attitude à pérenniser la culture africaine/camerounaise dans le temps, en particulier l'art musical par l'utilisation de la partition, qui semble être le langage commun de tous les musiciens du globe terrestre. En d'autres termes, la partition semble être aussi un des moyens d'expression relatif à la communication entre acteurs et apprenants de l'art musical. Notre étude constitue ainsi une base de données pour les recherches ultérieures sur les habiletés musicales et plus précisément sur l'élaboration de la partition, comme moyen d'expression du soi à autrui.

L'intérêt de notre étude repose sur trois niveaux :

- **Au niveau scientifique**, de nombreuses études ont été menées sur la pratique musicale. Il s'agit notamment des sciences de l'éducation, de la psychologie du développement, de la psychologie de la musique, des sciences cognitives de la musique, des neurosciences de la musique, mais pas en psychologie sociale. De ce fait, cette étude nous permettra en psychologie sociale de vérifier si les théories de l'influence sociale et du sentiment d'efficacité personnelle issues des théories cognitives de Bandura, trouvent une validité sur la pratique musicale dans le contexte camerounais. Elle pourrait servir de référence à d'autres recherches ou encore, aux musiciens-éducateurs désireux de contribuer au développement de la culture musicale camerounaise. Cela constituera notre modeste contribution à la compréhension de la pertinence des styles musicaux du Cameroun.
- **Au niveau didactique**, dans le but d'accomplir des tâches que l'on attend d'un étudiant universitaire, cette première étude nous permettra d'assurer la communication des connaissances théoriques acquises durant notre formation, dans le milieu professionnel. Elle nous permettra également de nous accommoder avec la recherche, afin de développer en nous l'habileté à produire des travaux pouvant contribuer au développement de la science et à l'épanouissement de l'humanité.

- **Au niveau social**, cette étude s'intéresse à la pratique de la musique chez les musiciens camerounais, du fait qu'ils sont en constante interaction dans un environnement social. La non prise en compte de la partition musicale peut créer un décalage entre les musiques écrites et les musiques strictement auditives des styles camerounais. Et par là même, biaiser la valorisation et la pérennisation des œuvres musicales dans le temps. Cette recherche pourrait aider les décideurs des institutions telles que les ministères des arts et de la culture ; de l'éducation de base ; de la formation professionnelle et de l'emploi ; de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur à mettre un accent particulier sur la formation et la pratique de la musique, afin d'accorder plus de valeur aux styles musicaux du Cameroun dans l'ensemble du territoire et partout dans le monde.

1-1-7 limites et type d'étude

Compte tenu du fait que le Cameroun est composé environ de 237 communautés culturelles, pour des raisons de moyens, de coûts et de logistique, nous nous sommes limités à une étude de cas. Nous avons souhaité ainsi travailler avec les musiciens de la ville de Yaoundé évoluant dans le style musical nommé « Bikutsi ».

Selon les objectifs poursuivis, cette étude est de type descriptif et corrélationnel, car elle permet d'une part de décrire de façon claire et systématique les habiletés musicales des artistes camerounais sur la base des faits observables ; et d'autre part, d'examiner les relations probables entre les variables de notre étude (Formation du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi) telles que les variations sont liées. Selon la méthode de collecte des données empiriques, cette étude est une enquête par questionnaire. Selon la nature et la quantité des données collectées, cette recherche se situe sur la trace de l'approche quantitative du fait qu'elle utilise des outils descriptifs et des procédures d'inférence statistique. Ce qui nous permettra de voir le test et la vérification de nos hypothèses.

1-2 Clarification des concepts

Les concepts constituent des représentations mentales qu'il importe d'organiser afin d'arriver à cerner leur présence dans la réalité et comprendre un phénomène. Afin de mieux appréhender notre étude et rendre le contenu de notre travail accessible à tous, nous avons procédé à la clarification de certains concepts clés :

Formation

Selon le Larousse électronique, c'est l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. C'est l'action de donner à quelqu'un, à un groupe, les connaissances nécessaires à l'exercice d'une activité.

Formation formelle

Elle désigne un apprentissage dispensé dans un contexte organisé et structuré (par exemple un établissement d'enseignement ou de formation) et explicitement désigné comme apprentissage (en termes d'objectifs, de temps, ou de ressources). Elle est intentionnelle de la part de l'apprenant ; elle débouche généralement sur la certification.

Formation informelle

C'est un apprentissage découlant des activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille et aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). Il possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de l'apprenant. Il ne débouche habituellement pas sur la certification. En d'autres termes, c'est toute forme d'acquisition de connaissances fortuite effectuée au gré des expériences personnelles ou réalisées dans la vie de tous les jours.

Musicien

Selon le Grand Robert (2005), le musicien désigne une personne qui est douée pour la musique ; en connaît l'art, est capable d'apprécier la musique. C'est aussi une personne dont la profession est d'exécuter, de diriger ou de composer de la musique. Dès cet instant, le musicien peut être un artiste, un arrangeur, un compositeur, un exécutant, un interprète, un chanteur, un choriste, un instrumentiste, etc.

Le musicien est considéré comme étant un professionnel qui, durant sa formation, a développé des habiletés cognitives musicales. Il est de ce fait, doté d'une intelligence musicale, lui attribuant ainsi la capacité de penser en rythmes et mélodies, de reconnaître des modèles musicaux, de les mémoriser, de les interpréter, d'en créer, d'être sensible à la musicalité des mots et des phrases (Gardner, 1999, cité par Armstrong, 1999). Dans ses travaux sur les intelligences multiples, Gardner (1994, 2001) définira l'intelligence musicale en tant qu'aptitude à produire et apprécier un rythme, à reconnaître et à comprendre des sons et des mélodies et à s'exprimer par la musique. En d'autres termes, le musicien est celui qui a développé des capacités perceptives et productives musicales.

En Psychologie sociale, le musicien peut désigner un individu qui appartient à un groupe social dans lequel il existe des interactions en lien avec la pratique de la musique. Ce groupe peut servir de référence à ceux ou celles qui aspirent à la profession de musicien.

Musique

Étymologiquement du latin *musica* et du grec *musikê*, la musique se définit dès le XIX^{ème} comme étant l'art des sons, du rythme, du mouvement et de l'expression (Danhauser, 1994). Ici, le rythme renvoie à l'ordre dans lequel se présentent les différentes durées des notes musicales. Le mouvement concerne le degré de lenteur ou de vitesse dans lequel un morceau de musique doit être exécuté. Il existe une grande variété de mouvements depuis le plus lent (*largo*, *largetto*, *lento*), à modéré (*adagio*, *andante*, *moderato*), jusqu'aux mouvements gais, vifs et rapides (*allegro*, *vivace* et *presto*). L'altération du mouvement indique que la marche de ce mouvement doit être accélérée (*animato*, *accelerando*) ou ralentie (*rallentando*, *ritardando*). L'expression quant à elle, permet d'animer, de timbrer, de colorer et de donner vie à l'œuvre par des signes dynamiques tels que :

- Le phrasé qui exprime l'observation exacte de la ponctuation du discours musical, qui met en évidence des phrases composées de dessins mélodiques dont la réunion doit former un tout complet ;
- L'accentuation qui exprime une inflexion particulière (*legato* à *staccato*) ;
- Les nuances qui indiquent les différents degrés d'intensité (*pianissimo* à *fortissimo*) ou des augmentations (*crescendo*) et des diminutions d'intensité (*diminuendo*) ;
- Le caractère qui exprime la teinte générale d'un morceau de musique en termes d'émotions comme l'amabilité (*amabile*), la douleur (*doloroso*), la tristesse (*mesto*), la furie (*furioso*), la joie (*giocoso*), etc.

Pour Combarieux (1917, p.33), la musique est « l'art de combiner les sons de manière agréable à l'oreille », ce qui engendre un phénomène d'acculturation tonale (Francès, 1968 ; Tillmann et al. ,2005) chez les individus qui y sont exposés et qui partagent cette même culture. Dès lors, la perception auditive de la musique se caractérise par un encodage des hauteurs de notes de musique successives, des assemblages de notes (intervalles, accords) ou des juxtapositions de voix (la polyphonie), dans un contexte mélodique, harmonique et

stylistique particulier qui lui confèrent une signification (Dowling, 1989), dès lors qu'elle crée un phénomène d'anticipation chez l'auditeur (Gordon, 1989 ; Zanetti, 1973). La perception de la musique opère de ce fait par son rythme, son mouvement et son expression codifiés par les signes conventionnels ; signes édictés par la théorie de la musique (Bosseur, 2005).

En d'autres termes, la musique désigne un langage et une production de sons dans un but artistique. C'est l'art de penser avec des sons. Comme le disait Papousek (1995, p. 45) : « la musicalité joue un rôle dans l'autogenèse de la communication ». Il est important de le développer aussi pour pouvoir communiquer. Comme le dit Papousek (1995, p.45), « la musique est en liaison avec l'émotionnel. Qu'elle soit perceptive ou productive, l'expérience musicale est une médiation des sentiments humains.

Œuvre musicale

Une œuvre musicale désigne une production, une composition, un ensemble organisé de signes et de matériaux propres à l'art musical, mis en forme par l'esprit créateur ou le compositeur. C'est une œuvre d'art composée de sons et de rythmes, respectant le plus souvent une forme musicale (Harnoncourt, 1985 ; Fantapié, 2009). Pour eux, l'œuvre musicale est donc le projet d'une composition musicale, car elle implique une spécialisation qui divise les musiciens en deux classes : d'un côté, les créateurs appelés compositeurs, et de l'autre, les exécutants appelés interprètes ; s'adressant, chacun à leur manière à des auditeurs. De ce fait, ces deux classes de musiciens doivent être régies par un langage musical commun.

Partition musicale

La partition musicale est un document (en papier, en parchemin ou en format électronique) qui porte la transcription d'une œuvre musicale. De ce fait, elle utilise un certain type de notation musicale, celle-ci combinant des signes, des notes, des silences, des nuances, des signes de dynamique, destinés à traduire pour l'interprète l'intention du compositeur ou du créateur (Fantapié, 2009). Selon Ribac (2005), la partition fût tout d'abord très prosaïquement un moyen de gagner de l'argent en faisant de la musique. Les premiers éditeurs de partition ont été les compositeurs eux-mêmes et que ce moyen permettait de faire jouer des œuvres dans tous les coins du monde. En d'autres termes, la partition apparaît comme l'un des moyens de transmission et pérennisation de l'œuvre musicale.

Notation musicale

La notation musicale est la représentation des sons, de leur valeur, de leur durée ; de tous les éléments et caractères d'une musique par l'utilisation du système de symboles musicaux (Pryer, 1988). C'est avec cette notation que le musicien (compositeur) concevra son œuvre de manière à ce qu'elle corresponde à l'expression de sa pensée à travers le monde. Elle désigne en quelque sorte l'écriture de la musique pour permettre de la reproduire.

Acquisition

Selon le Grand Robert (2005), l'acquisition désigne un processus cognitif d'appropriation ou d'assimilation de compétences et de connaissances. C'est le fait d'obtenir quelque chose de recherché. C'est un bien acquis.

Selon Mendelsohn (1987), l'acquisition désigne tous les processus par lesquels l'individu est susceptible de modifier ses cognitions ou ses comportements, généralement, dans le sens d'une amélioration. De l'avis de cet auteur, le processus renvoie à l'accroissement des connaissances et des modifications du comportement au cours du développement. Ce processus s'applique de manière générale à des compétences, des connaissances, des habiletés qu'une personne obtient au cours de son existence. L'individu modifie son comportement grâce à l'expérience.

Cependant, pour lui, l'acquisition a une connotation beaucoup plus générale, plus informelle et plus naturelle que le terme « apprentissage » qui renvoie à des conditions spécifiques de contrôle, à des théories et à des modèles. Le processus d'acquisition est dû aussi à des facteurs de maturation et de développement qu'à la répétition d'actes moteurs fins, de réactions conditionnées ou de comportements obtenus après de nombreuses séances d'apprentissage.

Habilité

Étymologiquement du latin *habilitas*, l'habileté désigne l'aptitude, la capacité, le don ou le savoir-faire. En d'autres termes, c'est la maîtrise d'une activité physique ou intellectuelle. Elle peut donc être innée ou acquise.

Selon Bloch et al. (2007), l'habileté désigne un savoir-faire acquis conduisant à des niveaux de performance élevés dans une tâche ou une catégorie de tâches. De même, Durand (1987) définit l'habileté comme la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis.

Cependant, ce concept a fait l'objet de plusieurs orientations dont nous pouvons en citer quelques-unes :

Les habiletés sociales qui sont habituellement définies comme étant la capacité de démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes comme à la maison, à l'école, au travail et dans la société en général (Brown, 2003). Michelson et al. (1986) cités par Douaire (2008, p.11) intégrant les composantes des habiletés sociales, disait que :

1) les habiletés sociales sont principalement développées par apprentissage (par exemple via l'observation, le modelage) ; 2) les habiletés sociales comprennent des comportements spécifiques et discrets, verbaux et non verbaux ; 3) les habiletés sociales se composent d'initiations et de réponses appropriées et efficaces ; 4) les habiletés sociales maximisent les renforcements sociaux ; 5) les habiletés sociales sont de nature interactive et impliquent des réactions efficaces et appropriées (par exemple un timing d'un comportement spécifique, une réciprocité) ; 6) les déficits et excès dans le fonctionnement social peuvent être spécifiés et représenter les cibles d'une intervention.

Les habiletés motrices et cognitives

Les habiletés motrices et les habiletés cognitives sont généralement considérées comme deux catégories distinctes de conduites. Bartlett (1958) avait suggéré d'appeler la pensée une habileté de forme avancée, distinguant les habiletés corporelles et les habiletés mentales. Paraphrasant Bartlett, Weimer (1977) considère les processus sous-jacents à la connaissance comme des actions habiles. Dans le même sens, Gelman et Gallistel (1978) parlent d'habileté à compter ou à classifier.

Pour Mounoud (1986), une *habileté motrice* peut être considérée comme la capacité à organiser les aspects spatio-temporels et physiques d'un mouvement et de ses différentes composantes (parties, unités) en relation (ou en correspondance) avec les aspects spatio-temporels et physiques d'une situation donnée. En d'autres termes, une habileté motrice est une séquence de mouvement coordonnés afin de produire un mouvement efficace lors de l'accomplissement d'une tâche (marcher, courir, prendre un objet, déplacer une table, jouer d'un instrument de musique, écrire, etc.). Les habiletés motrices sont à la base des mouvements humains. Elles nous permettent d'explorer les aspects de notre environnement, de nous y adapter et d'interagir avec notre entourage.

Les *habiletés cognitives* quant à elles, se définissent comme la capacité à organiser des relations (spatiales, causales, logiques, etc.) entre les objets relativement à leurs différentes

dimensions ou comme la capacité à organiser des relations que l'individu entretient avec les situations auxquelles il est confronté (Mounoud, 1986). De ce fait, les habiletés cognitives évoquent nécessairement les habiletés dites perceptives.

En somme, dans le domaine musical, les habiletés motrices et les habiletés cognitives sont liées du fait qu'on trouve plusieurs habiletés liées à la motricité (jouer d'un instrument de musique, exécuter des séquences rythmiques ou exprimer des émotions par le mouvement) et à l'intelligence (décoder, lire, inventer, mémoriser, synthétiser). Sheashore (1967) affirmait à propos, qu'un esprit-musicien doit être capable de percevoir les sons, de mémoriser ces sons afin de les reproduire ou d'en faire une nouvelle création, d'être touché émotionnellement, d'être capable de développer des pensées correspondant à ces expériences, d'être capable d'exprimer cet imaginaire musical sous formes d'activités musicales (instrumentale, vocale) ou de création musicale (composition). En d'autres termes, l'habileté est le produit de l'apprentissage. Selon Durand (1987), c'est la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif précis.

L'aptitude

Selon Reuchlin (1990), l'aptitude peut être assimilée à un caractère constitutionnel, inné et difficilement modifiable. Dans le même sens, Piéron (1949) affirme que les individus diffèrent les uns des autres quant à des aptitudes nombreuses dont les racines sont génétiques. Mais, l'éducation vient transformer ces aptitudes en capacité. Pour cela, il affirmait que :

L'aptitude est un substrat constitutionnel d'une capacité préexistante à celle-ci [la capacité] dépend du développement naturel de l'aptitude, de la formation éducative, éventuellement de l'exercice ; la capacité seule peut être objet d'évaluation direct, l'aptitude étant une virtualité. [...] la capacité est définie comme la possibilité de réussite dans l'exécution d'une tâche, ou l'exercice d'une profession (cité par Reuchlin, 1990, p. 682).

Piéron (1949) considérait donc que les virtualités innées qui n'ont pas trouvé l'occasion de s'exercer dans les six ou sept premières années de vie, ont peu de chance d'être en état de s'actualiser plus tard.

De ce fait, en plus de l'habileté innée, l'habileté acquise à produire une œuvre musicale devient une nécessité fonctionnelle pour un individu qui veut évoluer dans le monde professionnel de l'art musical.

Compétence

Selon Jonnaert et al. (2005), cité par Basque (2015), la compétence est la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation.

D'après Lasnier (2000), la compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et des connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun.

Selon Perrenoud (1998) cité par Brossard (1999), la compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes.

Bikutsi

Le « Bikutsi » est un style musical des régions du centre et sud du Cameroun, qui tire ses origines chez la femme des peuples « Beti » (Noah, 2004). Bikutsi viendrait de la langue Beti « Bia kut si » qui signifie « nous frappons le sol ». Ce nom est dû au fait que par le passé, il était interdit strictement aux femmes d'élever le ton au milieu des dignitaires ou notables, soit pour prendre part aux causeries. Les rixes aussi étaient prohibées. Il fallait donc trouver un moyen par lequel elles pouvaient exprimer leurs joies, leurs peines et leurs frustrations. Pour ce faire, elles attendaient les jours de marchés, et après avoir réalisé leur vente et fait les courses, au chemin du retour, elles formaient un cercle. Toute femme frustrée ou provoquée par une autre, venait au milieu du cercle et exprimait son mécontentement sous forme d'un monologue chansonnier et soliste en fredonnant et en trépignant. Le cercle reprenant en chœur, exprimait à son tour son opinion et surtout sa sentence, son jugement, en claquant les mains et en trépignant. Tout était sur « à qui le tour ? » (Culture vive, 2009).

C'est donc sur le fait de danser en frappant le sol avec ses pieds que le nom et le rythme « Bikutsi » deviendront une propriété des peuples Béti du Cameroun. Nous nous intéressons à ce concept, parce que nous avons choisi mener notre investigation avec les artiste-musiciens évoluant dans ce style musical.

Symbole

Selon le Grand Robert (2005), c'est ce qui, en vertu d'une convention arbitraire, correspond à une chose ou à une opération qu'il désigne (algorithme, notation, signe).

Symboles musicaux

Ils désignent un ensemble de signes conventionnels servant à écrire la musique ou à représenter les sons sur une portée musicale.

Selon Suter (2011), la musique comme le langage peut être décomposée en deux types de traits structuraux :

- D'abord les traits segmentaux qui sont les caractéristiques acoustiques des sons du chant ou des instruments. Ces caractéristiques désignent la *hauteur* qui dépend de la fréquence des notes de musique, l'*intensité* ou volume sonore est liée à l'amplitude du son (Kolb et Wishaw (2008), le *timbre* qui permet de reconnaître un son particulier par rapport à d'autres sons de même ton et de même intensité et enfin la *durée* qui indique un temps pendant lequel un son ou un silence doit être entendu.
- Puis les traits suprasegmentaux correspondant aux changements de configuration du son dans le temps. Selon Looi (2008), Drennan et Rubinstein (2008), ces traits sont matérialisés principalement par la *mélodie* qui correspond aux variations de fréquences dans le temps. C'est l'aspect horizontal de la musique. Détecter la mélodie, c'est donc repérer l'organisation séquentielle et temporelle d'un morceau, en percevant les variations de contours et d'intervalles de notes ; ensuite par le *tempo* plus régulier qui a trait à la vitesse d'exécution et enfin le *rythme* qui désigne l'organisation des sons dans le temps fondé sur trois principaux critères : l'ordre des sons, leur proportion (durée longue, brève) et la périodicité de leur accent (faible, fort). Ce sont ces symboles qui caractérisent la musique et lui accorde un langage propre et original.

Style

Selon le Larousse électronique, c'est la façon personnelle d'exprimer ses sensations, ses pensées, ses émotions.

Style musical

Selon le Larousse électronique, c'est l'ensemble des caractères qui sont propres à un compositeur, une époque, un courant esthétique, une manière d'interpréter, un mode de jeu instrumental, etc., et qui les distingue des autres. En d'autres termes, il désigne un caractère ayant une conception, une destination, une fonction commune qui peut s'appliquer à l'ensemble des créations partageant les mêmes procédés d'écriture.

CHAPITRE 2 : LITTÉRATURE SUR LA PRATIQUE MUSICALE

Dans ce chapitre, il consiste pour le chercheur de recenser ou de faire l'inventaire de ce qui a déjà été fait dans un domaine de recherche donné. Cela permet de présenter « l'état des connaissances sur un sujet » (Aktouf, 1987, p. 55). L'accès à la formation musicale vise le développement de compétences relatives à la maîtrise des habiletés requises pour lire la musique, l'écrire, l'analyser, la comprendre, l'apprécier, l'interpréter ou la créer. Cette compétence revêt une importance fondamentale dans la formation d'un musicien (Rogers, 1984).

2-1 La pratique musicale

Selon Rônez (2007), la pratique musicale a toujours existé dans différentes cultures, à travers différentes époques. Il a cité quelques-unes à savoir :

- La musique fonctionnelle : qui accompagne les différents moments de la journée (en Afrique par exemple), comme le travail, le lever et le coucher du soleil...
- La musique religieuse pour célébrer un événement de foi (fêtes qui suivent le calendrier religieux), de famille (naissance, baptême, mariage). Une musique organisée selon un rite, autour de cérémonies, de prières, de méditations.
- La musique comme lien social pour revendiquer une idée, une position politique, un regroupement.
- La musique de célébration de fêtes profanes : événements familiaux (mariages, repas de retrouvailles), fêtes de village, événements nationaux (révolution, fin de guerre).
- La musique au sein de la famille, dans des moments de retrouvailles, de convivialité qui permet de créer un lien entre les aîeuls et les jeunes.
- La musique de transe pour échapper au quotidien, à la réalité, pour se perdre, pour oublier.
- La musique comme faisant partie des valeurs éducatives d'une famille : utilisée pour éveiller un enfant (par exemple les mélodies enfantines, les comptines).

Pour Rônez (2007), toutes ces pratiques musicales ont un sens ou une fonction pour les individus qui y participent : une fonction sociale et une fonction psychologique.

2-1-1 La fonction sociale des pratiques musicales

La pratique musicale a un aspect social parce qu'il y a une relation, une interaction entre les individus.

a) La pratique musicale comme moyen de regroupement :

Elle peut se prêter à une volonté de socialisation, c'est-à-dire de constitution d'un groupe autour d'un événement ou pour la recherche d'un moment de convivialité, de plaisir partagé. Elle peut apparaître comme un prétexte, une occasion de se réunir ou de se retrouver autour d'un intérêt commun.

b) La pratique musicale comme moyen de cadrage, d'organisation :

Elle peut ordonner, régir de manière temporelle le rythme de vie d'un groupe d'appartenance. Certaines coutumes, religions font appel à la pratique musicale pour définir différents moments de la vie du groupe d'appartenance, pour délimiter un cadre temporel. Il apparaît donc que l'être humain vit selon une organisation, selon un cadre. Cette régulation ne se manifeste pas de la même manière chez chacun, à la même intensité ou même échelle, selon les cultures.

c) La pratique musicale comme moyen d'expression commune :

Elle peut permettre d'exprimer un ralliement, une appartenance à des valeurs, à un groupe ou d'exprimer un sentiment commun, une idée commune à plusieurs individus. L'homme rencontre, échange, se regroupe, cherche une identité, cherche des valeurs, exprime ses croyances, ses idées à travers des moments musicaux communs. La spécificité de l'activité musicale, est qu'elle participe à la construction identitaire ainsi qu'à la socialisation (Aebischer et Oberlé, 1990).

d) La pratique musicale comme moyen d'ouverture sur le monde :

Avoir une sensibilité artistique, connaître, entrer en contact avec des œuvres d'art, comprendre les interrogations que les artistes portent sur le monde, donne à l'existence une autre dimension : plus de richesse, plus d'ouverture, d'imagination, de possibles.

e) La pratique musicale comme moyen éducatif :

Certains pédagogues pensent que l'éducation artistique n'est pas un supplément d'âme, un luxe. Il s'agit d'une dimension fondamentale du développement et de la formation de l'individu, nécessaire à chacun pour mener sa vie. Kodaly (1970) rappelait déjà la place qu'occupait la musique dans l'école de la Grèce antique au vue du développement harmonieux du corps et de l'esprit. Selon lui, la musique est nécessaire à l'évolution de l'homme, elle fait partie de son éducation et n'est pas seulement un objet de loisir. La pratique musicale constitue un moyen d'éveiller un enfant par exemple, de développer ses sens, de lui faire découvrir le monde et sa diversité. Elle peut l'aider à grandir puisqu'elle agit à différents niveaux : prise de conscience de son corps, de ses sens, autre perception du monde grâce à la distance que crée la pratique, par les apprentissages qu'elle peut engendrer ; ainsi que le développement de ses facultés relationnelles, à travers la pratique collective, le rapport au groupe, à l'éducateur et à soi au sein du groupe.

2-1-2 la fonction psychologique des pratiques musicales

La pratique musicale peut avoir un impact psychologique sur l'individu.

a) La pratique musicale dans son rôle psychosocial :

Zenatti (1994) disait :

Ce qui relève de la psychologie sociale joue un rôle dans les relations entre un individu et les divers groupes auxquels il appartient, avec les effets liés à l'autorité que le leader exerce sur le groupe et avec l'action du groupe sur les membres qui le constituent. Cette action est particulièrement importante dans le domaine musical [...]. Selon l'âge et la personnalité des individus, le goût musical et les réactions affectives dépendent plus ou moins des effets de groupe.

De ce qui précède, deux éléments sont relatés :

- L'impact de la pratique musicale en groupe sur le développement social de l'individu par rapport au groupe, au leader ou au maître.
- Le poids du groupe, qui peut agir sur le développement du goût, qui peut déclencher des intérêts.

b) La pratique musicale comme moyen d'expression personnelle :

Elle permet l'expression de choses diverses : sentiments (tristesse, joie), ferveur, croyances, excitation, énergie. Elle peut être un moyen, ou un outil d'extériorisation. Elle peut renforcer ou procurer des émotions. Elle peut être exutoire si l'individu qui la pratique s'est approprié son langage. La pratique musicale nous permet d'exprimer nos sentiments à l'aide d'un code, lequel permet de prendre de la distance avec soi, de s'exprimer sans que ce soit vraiment soi mais un rôle qu'on se donne.

c) La pratique musicale en tant que terrain de recherche, de créativité :

Le pédagogue Dalcroze (1865-1950) cité par Rônez (2007) dès le début du XXe siècle, montrait déjà que tout processus d'appropriation des connaissances musicales impliquait une articulation, une rencontre entre la nécessaire acquisition des codes culturels et le développement de l'imagination créatrice.

Ainsi, la pratique musicale permet de développer une activité sous la forme d'explorations, de jeux, d'improvisations. L'expression et l'épanouissement de ces conduites soutiennent la dynamique des appropriations culturelles et participent au processus d'auto construction de l'individu. La pratique musicale dans sa créativité peut être un moyen de laisser aller son imaginaire, de créer son monde, son univers, son rêve.

d) La pratique musicale comme moyen d'évasion :

Elle peut être une échappatoire, une façon de rêver, de laisser la réalité de côté. Elle peut permettre de vivre un moment où le quotidien est oublié, une évasion pour mieux prendre de la distance et s'y replonger plus sereinement.

e) La pratique musicale comme moyen d'appréciation de soi :

En pratique artistique, on apprend à s'accepter, à s'aimer parce que les efforts fournis pour une réalisation musicale, par exemple, nous contentent dans l'émotion procurée, dans le plaisir d'avoir joué ensemble et d'être satisfaits d'un accord commun. La pratique musicale participe au développement de l'individu, à la construction de soi. Elle peut demander parfois des efforts, un challenge vis-à-vis de soi-même.

La pratique musicale implique des interactions qui peuvent générer des conflits, des demandes de choix, des discussions. Toutes ces relations sont une transposition, à l'échelle de

l'art, des différents rapports aux autres que l'on est amené à entretenir tout au long de sa vie, dans un univers personnel, affectif, amical ou professionnel.

En somme, la pratique musicale à travers son aspect social, implique une construction psychologique de l'individu, générée par les rapports qu'il entretient avec le groupe et avec lui-même au sein du groupe. Tout ce qui précède montre que la pratique de la musique renvoie à une profession. Une profession se construit, s'identifie et se transmet par des savoirs dont le langage permet de comprendre la construction, les fondements et la validité ou, en d'autres termes, la méthode (Guirard, 2000). Cela exige dans toute profession, l'acquisition des habiletés appropriées. De ce fait, la musique semble spécifique aux êtres humains.

2-2 La spécificité de la musique

Selon Suter (2011), l'homme est naturellement attiré par les stimuli organisés. L'efficacité de son système cognitif lui permet d'en extraire les régularités, et ainsi de créer et stocker une multitude d'informations utiles à son fonctionnement et son développement. Or, la musique est par définition l'art consistant à arranger et à ordonner les sons et les silences au cours du temps : elle est donc l'une de ces stimulations qui séduisent l'oreille humaine, comme l'est le langage. Écouter de la musique, ce n'est pas seulement analyser une somme de constituants physiques, c'est surtout comprendre un message. Mais celui-ci est différent du message langagier : il relève encore plus de l'affectif que de la raison, encore plus de l'émotion que de l'information. D'ailleurs, dès la naissance, l'enfant préfère la voix chantée de sa mère que sa voix parlée. De ce fait, des études ont été faites pour connaître l'environnement sonore du fœtus. Elles ont révélé que l'utérus était un endroit relativement bruyant. Les micros posés dans l'utérus ou à l'entrée de celui-ci ont détecté des bruits internes (respiration, cœur, système digestif) mais aussi externes comme des voix ou de la musique. Les sons graves étaient moins filtrés que les aigus, mais tous deux restaient audibles et reconnaissables (Lecanuet, 1995). Lorsqu'un bébé dans le ventre de sa mère, a entendu plusieurs fois soit une voix, une histoire, une langue, un son quelconque ou une musique, le nouveau-né exprimera une préférence (soit par un ralentissement du rythme cardiaque, soit par des mimiques faciales positives, soit d'autres comportements) pour ce qu'il a déjà entendu. Plus il aura entendu quelque chose durant le stade prénatal (par exemple un morceau de jazz), plus ceci aura une influence tranquillisante et rassurante pour le nouveau-né. Un nouveau-né préfère donc ce qu'il connaît (Lecanuet, 1995). Il est à signaler que le nourrisson par exemple, a des prédispositions naturelles pour l'écoute de la musique. Il différencie la

hauteur, le timbre, l'intensité, le tempo, le rythme et la courbe mélodique d'une musique dès la naissance (Papousek, 1995). Selon Decasper et Spence (1986), l'ouïe est le premier sens qui se développe à l'état utérin. Ainsi, les premières expériences musicales du fœtus sont les battements rythmiques du cœur de sa maman (20 à 30 semaines de gestation). L'enfant qui grandit est prédisposé et sensible au rythme de la musique. Il est naturel pour lui de bouger en suivant une cadence. De ce fait, la musique exige une collaboration constante des deux hémisphères du cerveau. Par ses fonctions logiques et symboliques, par son système organisationnel, c'est-à-dire les notes, le rythme, le tempo et l'harmonie, elle fait appel au cerveau gauche de l'individu. De la même façon, soit dans l'écoute ou l'exécution, elle fait appel au cerveau droit dans ses dimensions affectives et non-verbal de la communication, dans la créativité et l'imagination (Vincent, 2004). Plusieurs observations nous montrent que la musique a un statut à part :

D'abord, elle semble spécifique à l'être humain. Dans la revue de Mc Dermott et Hauser parue en 2005, des auteurs sur le point de vue de la production musicale, soutiennent la thèse d'une fonction purement sociale du chant d'animaux tels que les oiseaux, les gibbons et les baleines. Leur musicalité aurait une fonction principale de survie et de reproduction, ce qui est différent de la musique humaine. Nous pourrions théoriquement nous passer de musique, quand les animaux qui utilisent le chant seraient socialement handicapés par sa perte. Ce serait donc l'oreille humaine par ressemblances structurelles, qui accorderait une forme musicale à ce qui relève davantage d'un moyen de communication organisé. En outre, il semble que certains animaux présentent des capacités de perception musicale. Par exemple, il est possible pour des oiseaux ou des singes de différencier une musique dissonante d'une musique consonante, ce qui suppose une détection des changements de la hauteur des notes. Mais, la majorité des études dépendent fortement de l'entraînement des animaux, qui semblent réussir des tâches proposées en se basant sur des indices qui ne sont pas les mêmes que nous utilisons. Dans les expériences menées, la formation des représentations musicales chez l'animal se fait moins facilement et moins systématiquement que chez l'enfant.

De ce fait, la musique est un art compris par tous (ou presque, voire les travaux sur l'amusie congénitale de Peretz). Il n'y a que la production musicale qui puisse demander un apprentissage formel et explicite (Peretz et Lidji, 2006). C'est cet apprentissage qui permet de qualifier un individu de musicien. La musique fait partie indéniablement de notre culture. Dans les sociétés occidentales voire africaines, c'est une puissance commerciale : elle est un objet de commerce, qui se vend et un objet pour le commerce qui sert à vendre. L'Homme lui

consacre donc du temps et de l'énergie, car elle est une forme de communication développée par l'individu et un facteur de cohésion sociale. Elle répond généralement à des règles de composition quasi-universelles. C'est un moyen d'expression car elle est d'abord perçue avant d'être produite. Expression personnelle d'un état intérieur ou traduction sonore d'une réalité socioculturelle, elle livre un message structuré selon un système de codes qui permet d'exprimer des sentiments et des émotions.

Cependant, selon Harnoncourt (1985), il fut un temps où le compositeur d'une œuvre musicale et le musicien exécutant ne faisaient qu'un. Mais, avec l'avènement de la société moderne, les rôles de l'interprète et du compositeur se sont progressivement délimités. Cité par Gauliat-Pitois (2005, p.2), Harnoncourt (1985) déclare :

La distance entre ces deux pôles le compositeur et l'exécutant s'est creusée peu à peu, en raison des possibilités qu'offrait la notation pour fixer les compositions, et du désir qu'avaient les compositeurs de donner à leurs œuvres une forme définitive, pour aboutir finalement, avant longtemps, à une séparation absolue : le musicien d'aujourd'hui ne joue normalement aucun rôle dans la composition, sa relation avec le texte musical, qu'il reçoit du compositeur, est quasiment servile. Son devoir consiste simplement à rendre les compositions d'autrui le plus parfaitement possible, du point de vue technique et expressif.

Créer une œuvre musicale, c'est recourir au langage (son et ses paramètres), aux règles (procédés de composition et formes musicales) et les outils (la voix et les instruments propres à la musique) pour donner une forme concrète et intentionnelle à une idée, à des sensations ou à des émotions. De ce fait, le sens d'une œuvre musicale se manifeste par l'interprète. Selon Harnoncourt (1985), interpréter une œuvre musicale, c'est lui redonner vie en la jouant avec l'intention d'exprimer ou de communiquer des sentiments, des émotions, des sensations ou des idées, que ce soit les siens ou ceux des autres.

2-3 Musique et cognition

2-3-1 Musique et intelligence

Des études montrant une influence de l'expérience musicale sur les capacités cognitives ont été faites. Schellenberg (2004, 2006) s'intéressant au score de QI obtenu après un enseignement musical, a mené plusieurs recherches expérimentales auprès d'enfants. Dans son travail, Schellenberg (2004) a recruté des enfants de six ans et les a répartis en quatre groupes. Trois groupes d'enfants suivirent un enseignement particulier pendant un an : clavier, chant ou théâtre, tandis que le quatrième groupe ne recevait pas d'enseignement

particulier. Cette étude a montré que le QI (calculé avec le *WISC III*, Wechsler, 1991) augmentait sensiblement chez les enfants ayant suivi une formation musicale, et non chez les enfants des trois autres groupes. Les résultats étaient améliorés de manière homogène, à travers les différents subtests du *WISC*. Une corrélation positive entre un enseignement musical et une mesure standardisée de réussite scolaire a par ailleurs été mise en évidence (*K-TEA : Kaufman Test of Educational Achievement*, Kaufman et Kaufman, 1985).

De même, une étude réalisée dans un lycée Hongrois (Kodaly, 1970) a mis en évidence une amélioration de l'intelligence et des résultats scolaires à la suite d'une formation musicale, basée sur l'écoute et la pratique musicales. Les habiletés cognitives suivantes étaient particulièrement améliorées : la mémoire immédiate des chiffres, la lecture de mots complexes, la sensibilité aux changements de hauteur dans la parole, les habiletés temporo-spatiales, les mathématiques, la lecture, la prosodie de la parole et la mémoire verbale. Des chercheurs de l'université de Yale dont les travaux sont publiés dans la revue *PLOS ONE*, ont étudié les mécanismes cérébraux du développement cognitif au moyen de l'imagerie par résonance magnétique (IRM). Pour eux, l'apprentissage de la musique chez les enfants et les adultes, favoriserait le développement des fonctions cognitives dites exécutives. Ils définissent les fonctions exécutives comme étant des processus cognitifs de haut niveau qui permettent de traiter et de conserver des informations, réguler les comportements, faire des choix, résoudre des problèmes, planifier et s'adapter aux exigences mentales changeantes.

Ainsi, sur le plan cognitif, la musique fait appel à la mémoire, à la créativité et l'esprit d'observation, d'analyse et de synthèse, notamment lorsqu'il s'agit d'organiser de façon personnelle des idées, des notions, des principes et des règles en vue d'une création ou lorsqu'il s'agit d'interpréter une œuvre. Par ailleurs, d'autres recherches se sont intéressées aux fonctions langagières susceptibles d'être améliorées par la musique.

2-3-2 Musique et fonctions langagières

Il a été montré que des enfants de huit ans détectaient mieux de fortes incongruences à la fin de phrases, en comparaison avec des enfants suivant des leçons de peinture (Moreno et Besson, 2006). La discrimination de légères incongruences dans le discours était également améliorée chez des enfants de huit ans, après six mois d'entraînement musical (Moreno et al., 2009), et après quatre ans de formation musicale (Magne et al., 2006). Une étude réalisée auprès de jeunes adultes (Schön et al., 2004) a indiqué que les sujets musiciens étaient plus rapides et avaient de meilleurs résultats en situation de légère et de forte incongruence. Dans

cette étude, des phrases et des mélodies étaient présentées aux participants. La dernière note ou le dernier mot de chaque séquence était soit congruent, légèrement incongruent, ou très incongruent. Les participants devaient juger si la dernière note (ou le dernier mot) était correcte ou non, ou appuyant sur une des deux touches de clavier à disposition, le plus rapidement possible. Cela montre que le musicien est doté d'une sensibilité accrue aux changements de hauteur dans la parole. Ces résultats mettent donc en évidence les effets d'un transfert positif entre la perception de la musique et la perception du langage.

Des études s'intéressant à l'apprentissage d'une langue étrangère, ont montré que des adultes français musiciens étaient plus aptes à détecter de petites variations sonores dans une langue qu'ils ne comprennent pas (le portugais), en comparaison avec des sujets non-musiciens (Marques et al., 2007). Plus généralement, l'expérience musicale semble être corrélée avec de meilleures capacités phonologiques (réceptives et productives) dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les habiletés musicales faciliteraient l'acquisition de la structure sonore d'une deuxième langue (Slevc et Miyake, 2006).

Dans l'enfance, les capacités de lecture et le niveau de vocabulaire semblent également bénéficier d'une expérience musicale (Limb, 2006 ; Moreno et al., 2009). De plus, l'habileté à percevoir la musique semble être un bon prédicteur des capacités en lecture (Anvari et al., 2002). Chez des personnes adultes non-musiciennes, une forte corrélation a été établie entre la capacité à discriminer le contour global de séquences sonores, et les capacités phonologiques et de lecture (Foxton et al., 2003). Pour Salkin (2013), la musique semble avoir une forte influence sur la perception du langage, la lecture, l'écriture ou l'apprentissage d'une langue étrangère. Une étude anatomo-fonctionnelle a tenté d'expliquer les meilleures capacités exécutives des musiciens. Chez des sujets experts en musique, a été observée une forte activation des régions frontales (notamment le cortex préfrontal dorso-latéral gauche) lors de tâches musicales, même lors d'écoute passive de musique (Onhishi et al., 2001).

De récentes études menées en éducation musicale sur la lecture musicale, considèrent l'apprentissage de la lecture musicale comme une activité complexe et difficile. Beaucoup de temps et d'attention sont accordés au développement de cette habileté dans les cours d'enseignement instrumental par exemple. Des recherches faites par Dehaene (2007) sur la lecture des textes, ont été empruntées pour voir la pertinence de la lecture musicale. L'apport de la psychologie cognitive dans l'analyse du traitement de l'information, a permis

d'expliquer les processus par lesquels un lecteur parvient à la reconnaissance des mots et à la compréhension d'un texte :

a) Les neurones et la reconnaissance des lettres et des symboles musicaux

Les recherches sur le fonctionnement des neurones visuels cherchent à expliquer comment s'opère la reconnaissance des symboles abstraits comme les lettres et la notation musicale. Ainsi, le processus de la lecture commence d'abord avec l'œil. L'information visuelle, une lettre, un symbole musical ou encore un chiffre doit d'abord être perçue sur la page par la rétine de l'œil. Rayner et al. (1998, 1981, 1980) ont démontré que seule la fovéa, le centre de la rétine qui couvre environ 15% du champ visuel, possède un degré de résolution suffisant pour reconnaître les lettres et les symboles. L'étroitesse de la fovéa oblige à constamment déplacer le regard. De petits mouvements minuscules, appelés saccades, sont effectués quatre à cinq fois à la seconde. Dans la lecture de texte, chaque fixation de la fovéa saisit approximativement 3 ou 4 lettres à gauche et 7 ou 8 lettres à droite, (l'asymétrie de l'empan visuel s'inverse pour des écritures comme l'arabe ou l'hébreu, et l'empan est réduit pour des écritures à fortes densités comme le chinois). Chaque fixation de l'œil permet d'identifier un ou deux mots. Le regard ne parcourt donc pas le texte de façon continue, mais avec diverses saccades qui permettent d'appréhender le texte mot à mot. Les noms, les verbes, les adjectifs ou les adverbes, des mots essentiels au contenu de la phrase, sont presque tous fixés du regard ; certains petits mots grammaticaux comme les auxiliaires, les pronoms ou les articles sont parfois esquivés. Au-delà de l'empan de perception visuel des lettres, l'œil n'est plus beaucoup sensible à l'identité des lettres ; par contre, même avec une résolution plus floue, le lecteur est sensible à la présence des espaces qui délimitent les mots et cette information sur les indices de longueur permet de préparer la prochaine saccade et faire en sorte que le regard atterrisse assez près du centre du prochain mot.

L'étude des saccades et des fixations est possible grâce à des techniques sophistiquées d'enregistrement oculométrique permettant de détecter et d'enregistrer les mouvements de l'œil au cours du processus de lecture (Duchowski, 2007). L'utilisation de ces techniques pour la lecture de texte a permis des gains significatifs au cours de précédentes années sur le plan de la recherche (Rayner, 1998) et les mêmes techniques ont été appliquées à l'étude de la lecture musicale par des chercheurs comme Furnaux et Land (1999, 1997), Goolsby (1994a, 1994b, 1989), Gilman et Underwood (2003), Truitt et al. (1997).

Pour ces auteurs, la durée des fixations est de 200 à 400ms selon le contexte expérimental ; les bons lecteurs ont de plus courtes périodes de fixations comparativement aux lecteurs moins habiles qui vont s'attarder plus longuement à chaque fixation ; l'écartyeux-mains (« eye-hand span ») est plus élevé chez les bons lecteurs, mais l'empan de perception visuel demeure le même.

Cependant, certaines particularités sont signalées à savoir qu'en présence d'un texte, le processus de la lecture s'organise autour du mot. En musique, le contexte est différent car, l'identification des unités primaires de fixation (intervalles, accords) guidant chaque saccade reste encore à préciser (Madell et Hébert, 2008). Lors de la lecture de textes, l'œil se pose directement sur le mot. Il est donc plus facile d'interpréter ce que le lecteur décode au moment de la fixation. En musique, l'enchaînement des saccades est, pour le moment, plus difficile à identifier. Par exemple, la fixation se porte rarement sur la note elle-même, mais englobe le contexte immédiat de la note (Lemay et Comeau, 2008). C'est un peu comme si le lecteur parvenait à décoder une note non pas en la fixant directement, mais plutôt en identifiant les lignes et les espaces qui l'entourent. Il est donc plus difficile de déterminer si le lecteur saisit une seule note à la fois, ou bien s'il procède par une lecture des intervalles (analyse de l'espace et de la direction entre deux notes), ou bien encore s'il identifie de plus grands ensembles comme un mouvement d'arpège ou un accord. De plus, lors de la lecture à deux portées musicales (instruments à clavier), l'œil doit tenir compte non seulement du plan horizontal, mais aussi du plan vertical, car l'œil du lecteur présente un mouvement en zigzag avec alternance de haut en bas et de bas en haut (Furneaux et Land, 1999, 1997).

b) La forme des lettres et de la notation musicale

Pour expliquer comment le cerveau humain a pu s'adapter et parvenir à reconnaître les lettres de l'alphabet, Dehaene (2007, p.27) formule l'hypothèse du « recyclage neuronal » selon laquelle les circuits neuronaux qui ont été conçus pour reconnaître des objets (maison, paysage, outils et symboles abstraits) :

« possèdent une certaine marge d'adaptation à l'environnement dans la mesure où l'évolution les a dotés d'une plasticité et de règles d'apprentissage. Les mêmes neurones qui reconnaissent la forme des visages ou des mains peuvent également infléchir leurs préférences afin de répondre à des objets artificiels, des formes fractales ou même des lettres ».

Ainsi pour lui, certaines régions cérébrales se sont reconverties afin de reconnaître la forme des lettres et des mots. Les mécanismes neuronaux de la vision et les neurones responsables de la reconnaissance des objets répondent à un « alphabet » de formes élémentaires. Ces circuits se recyclent pour déchiffrer l'écriture au cours du processus d'acquisition de la lecture. Toutefois, ce n'est pas le cortex qui a évolué pour reconnaître les formes des caractères de la lecture ; au contraire, ce sont « les systèmes d'écriture eux-mêmes qui ont évolué sous la contrainte d'être aisés à reconnaître et à apprendre par notre cerveau de primate » (Dehaene, 2007, p. 203). L'analyse de Changizi et Shimojo (2005) démontre qu'il y a une grande ressemblance dans les formes élémentaires de toutes les écritures du monde. Ce qui fera dire à Dehaene (2007, p. 240) que « l'analyse des écritures du monde souligne, avec grande force, que leur forme ne résulte pas d'un choix culturel arbitraire [...] Notre cerveau de primate n'admet qu'un petit jeu de formes écrites ». En d'autres termes, la notation musicale pourrait répondre, elle aussi, aux formes élémentaires des mécanismes neuronaux de la vision.

c) La taille des lettres et de la notation musicale

Il y a des recherches qui montrent que plus le caractère est gros, plus il prend de place sur la rétine et les lettres perdent de leur précision graphique dans la périphérie du champ visuel. Les très grosses lettres peuvent être difficiles à lire et un texte en très gros caractères peut prendre plus de temps à décoder. Pour certaines études (Sloboda, 2005), les bons lecteurs en musique procèdent par un décodage de motifs et non par une lecture de note à note. Il est alors évident qu'il est plus difficile de percevoir un accord ou un motif arpégé avec une seule fixation, lorsque la taille de la notation est prononcée. Si plusieurs fixations sont nécessaires pour reconnaître un simple accord, le processus de lecture est ralenti. Certaines études démontrent d'ailleurs que les résultats de la lecture semblent être meilleurs avec une densité plus compacte des caractères (Goolsby, 1994b).

Par ailleurs, plusieurs recherches menées en psychologie, en neurosciences et en neuropsychologie tendent à préciser le lien entre le traitement de l'information musicale et le traitement de l'information phonologique auprès de populations régulières ou présentant diverses pathologies, entre autres, par l'activation des neurones-miroirs (Bialystok et DePape, 2009 ; Fadiga, Craighero et d'Ausilio, 2009 ; Limb, 2006 ; Milovanov, Pietilä, Tervaniemi et Esquef, 2010 ; Tallal et Gaab, 2006). La musique permettrait de développer trois habiletés essentielles à la lecture scripturale (de la langue écrite), c'est-à-dire la perception auditive (Deutsch, Dolson et Henthorn, 2004 ; Gómez-Gama, Ávila-Corona, Gómez-Gama, Puente et

Ojeda-Morales, 2004), la mémoire auditive verbale (Chan, Ho et Cheung, 1998 ; Ho, Cheung et Chan, 2003) et les habiletés métacognitives (Register, 2001 ; Selway, 2003). La perception auditive constitue la première étape pour recevoir et analyser les stimuli sonores essentiels à la compréhension à la fois du langage oral et de la musique entendus (Campbell et Heller, 1981). Selon plusieurs auteurs, elle serait stimulée par l'apprentissage musical dès la petite enfance (Deutsch, Dolson et Henthorn, 2004 ; Gómez-Gama *et al.*, 2004). La mémoire auditive quant à elle, permet d'accéder aux informations nécessaires à la distinction des motifs (regroupements logiques) présents dans les stimuli sonores, qu'ils soient linguistiques (mémoire verbale) ou musicaux (Rivière-Raverlat, 1997 ; Sloboda, 2005). Comme la perception auditive, ce type de mémoire serait favorisée par l'apprentissage musical (Chan *et al.*, 1998 ; Ho, Cheung et Chan, 2003) en plus d'être associée au développement de certaines habiletés du traitement de l'information phonologique (Gombert et Colé, 2000). Les habiletés métacognitives permettent aux jeunes élèves de gérer activement et consciemment un processus de création de sens, ce qui s'avère nécessaire pour comprendre un texte écrit et pour réfléchir sur le langage (Allen et Hancock, 2008 ; Gombert et Colé, 2000). Ces capacités s'avèrent essentielles pour apprendre à lire et il semble que la musique permettrait également de les mettre en œuvre (Register, 2001 ; Selway, 2003).

Dans une visée pédagogique, Essiambre, Coté et Chevalier (2009) ont colligé les éléments requis pour l'apprentissage de la musique et du français (en lien avec la lecture) dans le tableau ci-après :

Tableau 2.1 : Similitudes des éléments en apprentissage de la musique et de la lecture

Source : Essiambre, Côté et Chevalier (2009).

<i>Organisation linéaire en</i>	<i>musique</i>	← <i>et</i> →	<i>français</i>
Musique	Français		
	« [...] livre un message structuré selon un système de code qui permet d'exprimer les sentiments et les émotions et qu'elle contribue activement au développement global de l'élève. » (MEQ, 2002).		« [...] lieu privilégié pour le développement du raisonnement, de la rigueur intellectuelle et du sens critique où les jeunes développent leur créativité en exprimant leur imaginaire, leurs goûts et leurs sentiments » (MEQ, 1995).
Éléments psycho cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> — Attention — Concentration — Persévérance — Rigueur — Habitude de travail — Motivation 		<ul style="list-style-type: none"> — Attention — Concentration — Persévérance — Rigueur — Habitude de travail — Motivation
Éléments cognitifs	<ul style="list-style-type: none"> — Mémoire — Créativité — Esprit d'analyse et de synthèse (manipulation des notes, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture) 		<ul style="list-style-type: none"> — Mémoire — Créativité — Esprit d'analyse et de synthèse (manipulation linguistique, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture)
Éléments psychomoteurs	<ul style="list-style-type: none"> — [...] — Discrimination visuelle et auditive 		<ul style="list-style-type: none"> — [...] — Discrimination visuelle et auditive

Ce tableau montre que l'apprentissage de la lecture requiert de nombreuses habiletés qui sont partagées avec celui de la musique. Les structures de la musique et du langage ont en commun le caractère auditif de la communication qu'elles instaurent, ainsi que son côté transcritible. De ce fait, s'il existe un langage musical, en quoi la musique africaine, voire camerounaise peut trouver sa pertinence dans la notation musicale ?

2-4 Musique et culture

Selon Anoha (2010), un peuple s'affirme et réalise son existence par sa culture. Dans ses travaux, il montre qu'il existe des musiques africaines dont la notation et l'écriture s'adaptent aux codes universels du solfège et de la théorie musicale. Il part du fait que toutes les musiques sont savantes et qu'il n'en existe pas de plus savantes que d'autres. Pour faire la transcription musicale des chants des contes africains, il fait recours à ses compétences en théorie musicale, en solfège et en technique de transcription ; en se servant d'un ordinateur doté de logiciels de musique, qui lui a permis de vérifier l'authenticité de toutes les

transcriptions musicales faites. Il est à noter que le logiciel « Sibelius 4 » qu'il a utilisé, a favorisé les transcriptions musicales des chants tirés des contes africains. Avec ce logiciel, on peut écouter la mélodie du chant. Les partitions musicales des chants extraits des contes africains ont été analysées conformément à la méthode analytique en vigueur en musicologie et a compris les étapes ci-après :

- L'identification des codes musicaux tirés de la théorie musicale et du solfège. Cette identification a consisté à nommer tous les signes musicaux de la partition conformément à la théorie musicale ; et a permis de dégager des habiletés en solfège pour les apprenants.
- Le décodage des signes musicaux (figures de notes et de silence ; formules rythmiques ; intervalles mélodiques ; signes indiquant les nuances, le mouvement et le tempo) était constitué en trois étapes à savoir la lecture rythmique, la lecture mélodique et la lecture mélodico rythmique. Il est à signaler que la lecture rythmique est une lecture qui met en évidence la valeur des notes et permet d'entendre le rythme du chant ; la lecture mélodique (intonation) quant à elle, fait entendre la hauteur des notes et la mélodie du chant. Enfin, la lecture mélodico rythmique prend en compte la hauteur et la valeur de chaque note, pour faire entendre à la fois le rythme et les contours de la mélodie du chant.
- Le décodage des codes littéraires a permis de s'imprégner de la traduction des paroles et de lire à haute voix les paroles des chants pour en maîtriser la prononciation en vue de réaliser la prosodie musicale, l'adaptation des paroles à la mélodie. Ces codes littéraires désignent aussi des mots en italien qui indiquent les nuances, le mouvement, le tempo et le caractère de l'œuvre. Le décodage de ces codes a permis de connaître avec précision les modalités de l'interprétation de l'œuvre. Il a permis enfin de dégager des faits de sociétés, de traditions, de cultures, de philosophie, de sagesse et de vision du monde, ainsi que des données idéologiques des peuples de Côte d'Ivoire.
- L'interprétation globale de la partition a consisté à chanter l'œuvre telle qu'elle est écrite, car le chant du conte africain s'écrit avec les codes universels de la théorie musicale. Ceci a permis de proposer des partitions de chants de contes africains pour les programmes scolaires de chant choral.

Figure 2.1 transcription d'un conte africain

Source : Anoha (2010).

Traditionnel dida Dr ANOHA CLOKOU

9 Nè-moué-na Za-cli-ka-ta kou - a Mbo Sow Tah Mon-na li-a-ko

17 Glou-o ga-ta Glou-ya Za-cli-ka-ta Djinouo zi-ki-zio klah ah Glou yaw bla-o

22 Glou yaw té-mbé a-to lé touo Zé-glé-yi-lé touo tou-o

tou-o tou-o tou-o tou-o tou mla-li-gbó yaw bla-o zé-glé-yio.

En définitive, pour Anoha (2010), les aspects de la culture et des traditions des peuples peuvent être étudiés sous l'angle musical. La musique se construit souvent à partir d'un code (théorie musicale). Elle s'écrit comme un système de signes, c'est-à-dire d'objets reconnaissables sur la base de quelques caractéristiques propres à la culture. Cela revient à dire que pour notre étude, les styles musicaux du Cameroun peuvent dégager une certaine pertinence. Ceux qui y pratiquent la musique accusent des aptitudes musicales.

2-5 La notion d'aptitude musicale dans le champ de la psychologie de la musique

Pour Joliat (2008), certains enfants se mettent à chanter avant de savoir parler, d'autres sont capables, dès la première écoute, de reproduire vocalement une chanson de manière fidèle. Certains autres aiment improviser des rythmes sur tous les objets qui présentent un intérêt percussif, d'autres encore peuvent reproduire sur un instrument la mélodie d'une chanson entendue à la radio, ou se mettre à danser d'une manière parfaitement synchronisée. Certains autres jouent d'un instrument à l'âge de quatre ans et maîtrisent de manière experte les pièces les plus virtuoses du répertoire à l'âge de douze ans. Beaucoup d'adolescents passent leur temps à écouter de la musique, certains composent du rap, de la techno, d'autres improvisent sur un instrument sans jamais avoir pris de leçons ou animent des soirées en tant que disc-jockey. De ce fait, s'initier à une culture musicale, apprendre à chanter le répertoire d'un style musical, développer un intérêt pour l'appréciation de la musique sont des

compétences qui s'acquièrent naturellement par tous les enfants du monde, dans la mesure où la musique est présente dans leur environnement (Suzuki, 1969).

Parmi les nombreuses activités qui jalonnent la vie humaine, le domaine musical, probablement partagé avec d'autres domaines artistiques (Théberge, 2002), a souvent été le théâtre de débats d'opinions en provenance du public, des pédagogues et des artistes, sur le rôle que peut jouer l'aptitude dans le développement musical tout au long de la vie (Manturzevska, 1994 cité par Lechevalier (2003) ; Troadec & Martinot, 2003). Le talent musical, déjà exercé avant la naissance, comme le montrent les recherches sur la perception et la mémorisation des sons *in utero* (Lecanuet, 1995), peut se cultiver aujourd'hui jusqu'à un âge avancé.

De ce fait, L'intérêt pour la psychologie de la musique en général, et de la psychoacoustique en particulier, remonte aux sources mêmes de la psychologie expérimentale (Shutter, 1968) et du premier laboratoire de recherche créé par Wundt (1832-1920) à l'Institut de psychologie de l'université de Leipzig en 1849. Dans des conditions expérimentales strictes qui marqueront la rupture partielle avec l'introspection en tant qu'outil d'exploration de l'âme humaine, très largement répandu au XIX^{ème} siècle, Wundt centrera ses recherches sur la sensibilité sensorielle et auditive humaine, rejoignant ainsi les travaux de Helmholtz (1821-1894), de Stumpf (1848-1936) et de Fechner (1801-1887). Galton (1822-1911), inventeur du sifflet à ultrasons, appareil permettant la mesure maximale de la discrimination de la hauteur des sons de l'oreille humaine, tentera d'établir, par ses études psychométriques, la relation entre la finesse de la discrimination sensorielle et le développement de l'intelligence. Ses recherches, dont les fondements rejoignent la philosophie empiriste de la connaissance, marqueront profondément les théories de l'aptitude musicale tant du point de vue psychologique que pédagogique. Sous l'influence de Cattell (1860-1944) et de ses recherches longitudinales portant sur la corrélation entre l'aptitude à la discrimination sensorielle et le niveau d'étude, Seashore (1868-1949) publiera en 1919, l'un des premiers tests psychométriques d'aptitude musicale appelé *Measures of Musical Talent*, basé sur la mesure de seuils de discrimination auditive en tant que déterminant du talent musical. Ce test mettra en évidence la différence de discrimination des quatre qualités spécifiques d'un son, *la fréquence, l'intensité, le timbre et la durée* (Danhauser, 1994) entre des élèves talentueux musicalement et des élèves moins talentueux. Comme le précise Comeau (2002, p. 115) : « Une oreille musicale n'est pas innée. C'est une aptitude humaine qui se développe à partir de l'écoute ».

Tableau 2.2 Seuil d'acuité auditive de Sheashore (1919) et orientation musicale d'après (Teplov, 1966).

Source : Joliat (2008).

Sens de la hauteur des sons (<i>la</i> = 435 Hz)	Evaluation
1. Seuil inférieur à 3 Hz	« Peut devenir musicien »
2. Seuil de 3 à 8 Hz	« Doit recevoir une instruction musicale générale » (le chant à l'école doit être obligatoire)
3. Seuil de 9 à 14 Hz	« Peut recevoir une instruction musicale, au cas où se manifesterait un penchant spécial pour une espèce donnée de musique » (chant à l'école non obligatoire)
4. Seuil de 18 Hz et au-dessous	« Ne doit pas du tout faire de musique »

A en croire ce tableau, des études révèlent que durant la grossesse, le fœtus réagit aux paroles et aux chansons qui lui sont familières (Hepper, 1991 ; Woodward, 1992). Plusieurs équipes de chercheurs ont aussi constaté que dès son jeune âge, le nourrisson possède des connaissances musicales innées et acquises qui lui permettent de distinguer des séquences mélodiques consonantes et dissonantes (Trehub, 2001) et de reconnaître des enchaînements rythmiques semblables et différentes (Thorpe, Trehub, Morrongiello et Bull, 1988). Cela évoque les fondements du développement musical de l'individu, à partir des théories constructiviste de Piaget et socioconstructiviste de Vygotsky.

2-6 Les influences de Piaget et de Vygotsky sur le développement musical de l'individu

Piaget (1971, 1975, 1977, 1978, 1984, 2003) a orienté ses travaux principalement sur le développement intellectuel de l'enfant. Selon lui, l'intelligence se construit par l'équilibration des structures cognitives (schèmes), c'est-à-dire une adaptation progressive de l'enfant à son environnement. L'individu intègre d'abord les éléments de son milieu (intégration du réel à soi), puis il les modifie pour s'ajuster à de nouvelles expériences (ajustement de soi au réel). Ces deux mécanismes fondamentaux sont l'*assimilation* (incorporation d'un élément extérieur) et l'*accommodation* (modification de l'organisme pour s'adapter au milieu). Pour Levy (2003), l'accommodation est active et dépend du contexte. Pour s'adapter à certains contenus de connaissance, l'individu doit posséder les instruments de connaissance appropriés (culture et capacité à accepter d'être déséquilibré). Ainsi, l'assimilation devient un acquis de nouvelle culture qui est rendu possible par

l'accommodation. De ce fait, il y a simultanément accommodation des schèmes existant à s'ouvrir à de nouveaux objets ou de nouveaux schèmes, et assimilation des nouveaux objets ou schèmes cognitifs préexistants.

Dans l'approche piagétienne, l'enfant franchit quatre stades cognitifs de la naissance jusqu'à l'adolescence. Le stade sensori-moteur correspond aux deux premières années de vie ; le stade préopératoire est associé à la période entre l'âge de deux et sept ans ; le stade des opérations concrètes représente celle de sept à onze ans, alors que le stade des opérations formelles équivaut à la période de douze à seize ans environ. Même si un âge approximatif est proposé pour chacun de ces stades, Piaget et Inhelder (2003) remarquent que l'ensemble des enfants d'âge préscolaire atteint le stade préopératoire. C'est un stade qui est caractérisé par l'émergence de la fonction symbolique, c'est-à-dire la possibilité de représenter un « signifié » par un « signifiant » qui lui est propre (Cloutier, Gosselin et Tap, 2004). L'apparition de la représentation amène l'enfant à reconstruire sur le plan de la pensée ce qu'il a acquis sur le plan de l'action au stade sensori-moteur. Cette équilibration s'effectue entre autres, par l'imitation et le jeu symbolique. Le dessin et l'imagerie mentale sont aussi les moyens par lesquels l'enfant rend compte des actions intériorisées. En d'autres termes, l'enfant est capable de se représenter mentalement des objets ou des événements à l'aide des symboles. Ici, l'acquisition est une construction. L'approche piagétienne est souvent critiquée, étant donné qu'il néglige l'influence des facteurs sociaux et culturels dans le développement de l'individu.

Pour sa part, Vigotsky (1978) privilégie la coopération sociale dans l'apprentissage. Il pense que les fonctions mentales supérieures ne peuvent se développer sans l'apport constructif des interactions sociales. Il distingue d'ailleurs, les fonctions mentales élémentaires des fonctions mentales supérieures en affirmant que les secondes impliquent : 1) la régulation volontaire de l'activité ; 2) la prise de conscience de ses propres processus mentaux ; 3) la considération de l'origine et de la nature sociales des fonctions mentales supérieures ; 4) l'utilisation de signes servant à médiatiser les fonctions mentales supérieures (Legendre, 2005).

D'après le chercheur russe, c'est en communiquant avec d'autres individus que l'enfant affine ses connaissances et en acquiert de nouvelles. L'apprentissage pour lui représente un processus d'acculturation, au sens où l'enfant intègre les savoirs en regard de leur utilisation contextuelle. Comme l'explique Legendre (2005, p. 364) :

On ne peut isoler les connaissances des divers contextes dans lesquels elles s'élaborent. [...] La cognition est socialement située, l'activité mentale ne pouvant être dissociée de l'environnement culturel et social dans laquelle elle se réalise et des ressources que celui-ci met à sa disposition.

En d'autres termes, les capacités humaines sont des constructions sociales (Schneuwly, 1987). Le développement cognitif impliquerait une transformation qualitative des fonctions psychiques qui deviennent des fonctions psychiques supérieures, se caractérisant par l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté (Vygotsky, 1985). Pour cet auteur, cette modification qualitative de la structure et du fonctionnement cognitif s'effectue par l'intériorisation d'instruments psychologiques (le langage, l'écriture, les diverses formes de comptage et de calcul, les symboles algébriques, les moyens mnémotechniques, les schémas, les diagrammes, les plans, les œuvres d'art, tous les signes possibles). Ainsi, à partir du fonctionnement de ces instruments psychologiques, on peut découvrir et analyser la perception du monde. Il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. Les fonctions psychiques supérieures (attention, mémoire, volonté, pensée verbale, ...) sont directement issues des rapports sociaux élaborés et socialement médiatisés, qu'il s'agisse d'activité concernant les rapports de l'homme avec la nature (activité extérieure), ou d'activité psychique (activité intérieure). C'est donc l'appropriation des instruments psychologiques relevant de l'héritage socio-culturel, qui marque de façon essentiel le passage des activités élémentaires aux activités mentales supérieures.

Selon l'approche vygotskienne, la culture influence nos manières de penser et soutient le développement des fonctions mentales supérieures. C'est grâce au développement de ces dernières que l'individu parvient à s'intégrer dans une communauté. Ici, l'acquisition est une appropriation car c'est la signification sociale de l'objet qui importe.

En somme, malgré que les constructivistes et les socioconstructivistes diffèrent du point de vue, ces deux approches ont permis aux chercheurs d'explicitier le développement musical possible de l'individu. Ainsi, pour le constructivisme, quand l'individu se trouve face à une situation nouvelle, il émet des hypothèses, les essaie, les valide ou les invalide, puis les mémorise. Cette construction se fait en fonction des représentations antérieures et des processus de rétroaction qui les modifient.

2-7 Des modèles en psychologie de la musique issue des travaux de Piaget et de Vygotsky

2-7-1 Le modèle de Sloboda

Sloboda (2005) s'appuie sur l'approche constructiviste pour expliquer le développement musical de l'individu. Il considère que chaque individu progresse à travers une série de stades cognitifs. Ainsi, il caractérise le développement musical par l'assimilation de schèmes et par l'accommodation qui permet de restructurer les schèmes mentaux incompatibles avec la réalité (Piaget et Inhelder, 2003). Cette interprétation suppose une conception similaire du développement musical. L'observation de comportements musicaux d'enfants à des âges précis rend compte de leurs capacités cognitives pour une période donnée.

Selon ce chercheur, à l'instar de Chomsky (1957, 1965), chaque individu possède des aptitudes qui peuvent l'amener à exceller dans un nombre limité de capacités cognitives comme le langage ou la musique. Il est possible que des zones cérébrales soient consacrées exclusivement à la musique et qu'elles permettent à l'individu de développer des capacités propres à ce domaine. Les individus font preuve d'une compréhension précoce de certains phénomènes musicaux même avant leur naissance (Llari, 2002).

Dans ses travaux, Sloboda (2005) présente deux types de comportements caractéristiques du développement musical de l'enfant d'âge préscolaire. D'abord, il affirme que l'enfant âgé de quatre à six ans se situe dans une phase imitative. Sur le plan musical, l'apprenant tente d'abord de reproduire les paroles de chansons, puis des fragments mélodiques ou rythmiques et enfin, des chansons complètes (Moog, 1976). L'enfant est sensible à la reproduction exacte et ce besoin de vouloir imiter fidèlement un événement sonore ou autre, se retrouve dans d'autres domaines symboliques de son développement tels que le dessin (Wallon, 1996).

D'autre part, l'enfant d'âge préscolaire s'engage progressivement dans un processus de création en s'initiant à des activités d'improvisation instrumentale ou vocale non structurées pour ensuite intégrer des éléments propres à sa culture musicale. Le chercheur fait remarquer que la maîtrise progressive des règles de la tonalité et de la métrique par l'enfant guide la réalisation de ses chansons. D'après ce modèle, les facteurs innés et environnementaux jouent un rôle crucial dans le développement musical dès la petite enfance. Il considère que « la compétence musicale s'acquiert à la faveur d'une interaction avec un environnement musical et que [...] tout progrès humain implique une construction au départ

de ce qui existe déjà » (Sloboda, 2005, p. 265). D'après lui, le développement musical se réalise en deux phases. La première phase nommée *acculturation musicale*, correspond à la sensibilisation musicale au cours des dix premières années de vie. Selon Chauveau (1997, p. 156), le processus d'acculturation ou d'intégration culturelle comporte deux processus « il y a simultanément processus d'extériorisation (s'intégrer dans, entrer dans, s'assimiler à [...]) et processus d'intériorisation (intégrer, faire entrer en soi, assimiler les pratiques [...]) ». En d'autres termes, l'individu doit entrer dans le monde de la musique, le découvrir, le fréquenter et le pratiquer, mais aussi le faire entrer en soi, le transformer en attitudes, en mode de pensée et en dispositions réflexives personnelles (Bolduc, 2007).

La seconde phase appelée *formation et acquisition de compétences*, renvoie à l'analyse des comportements musicaux à une période plus tardive, soit à l'adolescence et au début de l'âge adulte.

2-7-2 Le modèle de Swanwick et Tillmann

Ce modèle s'inspire en grande partie des travaux de Piaget (1971) et de Piaget et Inhelder (2003). Il est représenté par la forme d'une spirale comprenant quatre boucles développementales, de la petite enfance à l'adolescence. Il est basé sur trois principes organisateurs à savoir : les types d'activités, les phénomènes musicaux et les expériences du développement (Zulauf, 2002).

Premièrement, chaque phase du développement musical correspond à une boucle de la spirale à laquelle sont associées des activités précises. Durant la petite enfance (0-4 ans), l'individu découvre et manipule les paramètres sonores. C'est une période très favorable au développement des habiletés auditives. Très vite, les compétences du nourrisson deviennent impressionnantes. Par exemple, dès le huitième mois, l'individu est capable de reconnaître la notion d'octave (Clarkson et Clifton, 1985). La période de l'enfance (4- 10 ans) est caractérisée par les jeux imitatifs alors que l'enfant tente de représenter musicalement le monde qui l'entoure. La préadolescence (10-15 ans) correspond à la pratique des jeux imitatifs. A ce niveau, l'apprenant continue son apprentissage musical et s'engage dans un processus de création plus complexe, entamé au cours de l'enfance. La période de l'adolescence ou période métacognitive (15 ans et plus), l'individu prend conscience de ses propres processus de pensée et rend compte de ses expériences sur le plan musical (les musiciens dits professionnels).

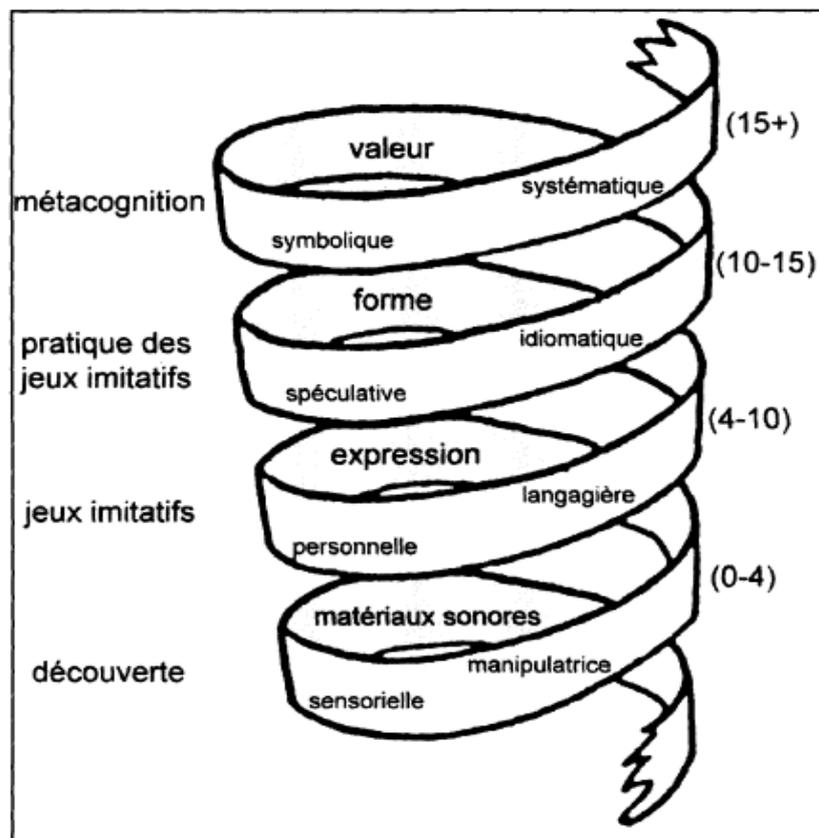
Deuxièmement, l'arrière de chaque boucle de la spirale (section ombragée) indique des phénomènes musicaux propres à chacun des groupes d'âge. Les phénomènes précisent les aspects sur lesquels l'individu centre successivement son attention au cours de son développement musical. La petite enfance est caractérisée par les matériaux sonores, l'enfance par l'expression, la préadolescence par la forme et l'adolescence par la valeur de la musique. Swanwick et Tillmann (1986) considèrent les deux premières périodes comme des phases de sensibilisation et d'exploration, tandis que les deux dernières représentent des phases d'appropriation.

Troisièmement, les quatre boucles de la spirale regroupent une série d'expériences musicales individuelles (associées à la partie gauche de la spirale) et une série d'expériences musicales sociales (associées au côté droit de la spirale). Pour Zulauf (2002, p. 35), « ce principe organisateur ferait passer l'élève d'une expérience personnelle vers des formes plus socialisées et schématiques. Chaque niveau se voit ainsi subdivisé en deux, créant [...] huit modes développementaux ». En d'autres termes, dans la période de l'enfance, l'individu s'engage d'abord dans des activités d'expression personnelle en tentant d'exprimer sa propre réalité du monde par la musique. Par la suite, ces dernières activités font place à des activités coopératives où l'apprenant travaille davantage en collaboration avec ses pairs afin de s'engager dans un processus de création musicale plus complexe.

Swanwick (2001) pour se rapprocher des idées de Piaget, spécifie plus tard que l'assimilation correspond au côté gauche de la spirale alors que l'accommodation, est associée au côté droit.

Figure 2.2 : Modèle du développement musical de Swanwick et Tillmann

Source : Bolduc (2007).



2-7-3 Le modèle de Zenatti

Influencée par Piaget (1961) sur les mécanismes de perception visuelle, Zenatti (1967, 1990) s'est principalement intéressée à la perception musicale. Pour elle, le développement des capacités musicales qu'elle nomme la *genèse de l'intelligence musicale*, s'effectue en trois phases. L'individu acquiert d'abord le sens de l'intervalle au cours de la petite enfance (0-4 ans), puis il organise les intervalles en système durant l'enfance (5-8 ans) et enfin, il acquiert le sens de l'organisation d'une œuvre musicale (âge indéterminé). Zenatti (1967, 1990) citée par Zulauf (2002, p. 28-29), soutient que « toute acquisition se fait d'abord de manière perceptive, par une sorte d'imprégnation, avant que l'enfant ne soit capable de l'utiliser dans ses productions, d'une manière [...] "opérative" ».

Au cours de la première phase (l'acquisition du sens de l'intervalle), l'individu reconnaît d'abord un certain nombre de mélodies propres à sa culture. Cette phase atteint son point d'équilibre lorsque l'enfant parvient à reproduire vocalement ces mélodies (imitation vocale vers l'âge de 15 mois) ou à les jouer sur un instrument de musique (imitation

instrumentale entre l'âge de deux à quatre ans). Selon la chercheuse, l'accomplissement d'activités musicales reproductives par l'enfant dénote une compréhension primaire de l'organisation musicale et un processus d'assimilation de la hiérarchie du système tonal en cours.

La deuxième phase consiste en « l'assimilation de la hiérarchie interne à la suprématie de certains degrés de l'échelle tonale » (Zenatti, 1990, p. 30). Au niveau perceptif, l'enfant préfère les mélodies se terminant par la tonique (première note de la gamme du ton dans lequel est composé un morceau) et devient plus attentif aux différentes cadences. D'après la chercheuse, le point d'équilibre de cette phase est atteint au moment où l'enfant réussit par lui-même, à organiser les sons musicaux selon l'échelle tonale (tonalité indiquée par l'armature à la clé musicale). Entre cinq et huit ans, la durée des chants spontanés et des compositions musicales de l'enfant s'accroît. Les intervalles qu'il utilise se précisent et s'apparentent aux modèles favorisés par l'adulte (Ribière-Raverlat, 1997 ; Zanetti, 1990).

Au cours de la troisième phase (acquisition de l'organisation de l'œuvre musicale), l'individu parvient à analyser les aspects mélodiques, rythmiques ; harmoniques et polyphoniques d'une œuvre. Selon la chercheuse, étant donné son degré d'abstraction, cette phase est franchie par un nombre limité de personnes qui possèdent généralement des connaissances approfondies en musique. C'est-à-dire les professionnels de la musique.

En d'autres termes, ce modèle prétend que l'intelligence musicale se construit graduellement grâce à une interaction entre les activités perceptives et les activités sensori-motrices, ce qui permet de coordonner les éléments musicaux. Ainsi, la chercheuse considère à l'instar des travaux de Piaget, que l'individu est un agent actif de son développement et qu'il acquiert ses capacités musicales par l'équilibration des structures cognitives.

2-7-4 Le modèle de Gordon

Gordon (1988, 2003) a élaboré un modèle socioconstructiviste visant à expliquer le développement des aptitudes ou capacités musicales. Selon lui, les aptitudes musicales sont une combinaison du potentiel inné et des expériences sociales vécues au cours de la petite enfance. Le degré d'aptitude musicale que possède chaque individu est unique et ne peut être déterminé seulement par les facteurs héréditaires (Gordon, 1999). Le chercheur prétend que le potentiel musical est à son apogée à la naissance. Si l'enfant n'est pas stimulé au cours des premières années de vie (0-6 ans), ses aptitudes musicales innées s'atrophient graduellement. Il a remarqué que le potentiel musical diminue surtout entre l'âge de quatre à six ans pour se

stabiliser vers l'âge de neuf ans. Pour lui, la période préscolaire est essentielle à la mobilisation des aptitudes musicales.

Gordon (2003) présente trois stades préparatoires dans lesquels s'intègrent sept phases développementales propres aux enfants âgés de zéro à six ans. Ce regroupement nommé *types and stages of preparatory audiation*, précède les six *stages of audiation* de la *music learning theory*, consacrés à une population âgée de six à 15 ans. Pour ce chercheur, l'audiation est un processus cognitif par lequel le cerveau attribue une signification aux sons musicaux. Il trouve que le développement musical s'effectue par phases et que chaque individu les franchit à son rythme. Certains enfants progressent plus rapidement que d'autres, étant donné leur niveau d'aptitudes musicales innées plus élevé. Comme Piaget et Inhelder (2003), Gordon (1999) précise également qu'un individu peut être en chevauchement lorsqu'il commence son apprentissage dans un stade supérieur sans maîtriser toutes les phases du stade précédent. Le tableau suivant présente les trois stades préparatoires et leurs phases respectives.

Tableau 2.3 Stades préparatoires et phases développementales

Source : Bolduc (2007).

Stades préparatoires*	Phases développementales
Acculturation (0–3 ans) Découverte semi-consciente de son environnement musical	Éveil: L'enfant écoute attentivement les sons musicaux de l'environnement.
	Réponses spontanées: Les mouvements et le babillage de l'enfant sont intuitifs et non cohérents en réponse aux sons musicaux de l'environnement.
	Réponses contextuelles: L'enfant tente d'établir une relation entre ses mouvements, son babillage et les sons musicaux de l'environnement.
Imitation (2–5 ans) Exploration consciente de son environnement musical	Abandon de l'égoïsme: L'enfant reconnaît que ses mouvements et son babillage ne sont pas synchronisés avec les sons musicaux de l'environnement.
	Socialisation: L'enfant imite avec une certaine précision les sons musicaux de son environnement, particulièrement les motifs tonals et rythmiques.
Assimilation (4–6 ans) Prise de conscience de soi en rapport avec l'environnement musical	Introspection: L'enfant reconnaît son manque de coordination entre son chant, sa respiration et ses mouvements corporels.
	Coordination: L'enfant coordonne son chant avec sa respiration et ses mouvements corporels.

Selon ce modèle, de zéro à trois ans, l'individu s'engage dans un stade d'acculturation. Ses réponses à la musique sont d'abord spontanées, puis s'adaptent au contexte lorsqu'il tente d'établir une relation entre ses mouvements, son babillage et les sons musicaux de l'environnement. Au moment où l'enfant atteint le stade imitatif (2-5 ans), il réalise que ses mouvements et son babillage ne sont pas synchronisés avec les sons musicaux de l'environnement. Il affine alors ses capacités d'écoute et devient plus attentif à l'exactitude de la reproduction musicale. Néanmoins, le soutien constant d'un parent ou d'un éducateur est nécessaire, car les capacités cognitives de l'enfant demeurent limitées. En restreignant les motifs mélodiques et rythmiques produits par l'enfant, l'adulte crée chez l'apprenant un conflit cognitif qui amène ce dernier à revoir sa conception du système musical. Cet aspect inspiré des travaux de Vygotsky, incite l'individu à développer de nouvelles stratégies lui permettant de reproduire avec exactitude les enchaînements musicaux produits par son entourage.

Au stade d'assimilation (4-6 ans), l'individu prend graduellement conscience de l'absence de coordination entre ses productions vocales, sa respiration et ses mouvements corporels. Le chercheur reconnaît que l'enfant doit être capable de les coordonner pour pouvoir ensuite interagir musicalement et de façon cohérente avec d'autres personnes. Dès que la phase de coordination est maîtrisée, l'individu commence son apprentissage musical formel.

Selon le chercheur, l'individu est un être musical. Les facteurs innés et environnementaux influencent le développement de ses aptitudes musicales. Il établit un lien avec le langage en montrant que le babillage permet à l'enfant de communiquer avec son entourage en utilisant des séquences qui découlent directement de sa langue maternelle (de Boysson-Bardies, 2005). L'enfant perçoit d'abord les mots, puis il les imite et il produit de courts énoncés. En musique, le babillage tonal et le babillage rythmique jouent un rôle semblable, puisque les deux développent les capacités d'écoute, de création et de communication.

Ce modèle renseigne sur le développement des capacités mélodiques et rythmiques au cours des premières années de vie. Le chercheur insiste sur l'importance que l'enfant conserve un bon niveau d'aptitudes musicales pour pouvoir comprendre, apprécier et interpréter la musique à un âge plus avancé. Pour lui, une exposition à un environnement riche durant la petite enfance est essentielle afin de nourrir cet intérêt.

2-7-5 Le modèle de Hargreaves

Pour sa part, Hargreaves (1995) résume la pensée de nombreux psychologues de la musique qui se sont intéressés au développement des capacités à chanter, de la représentation graphique, de la perception mélodique et de la composition. Pour ce faire, il a rassemblé sous la forme d'un tableau les principales caractéristiques permettant d'éclairer le développement musical normatif et expert.

Tableau 2.4 Modèle de Hargreaves

Source : Bolduc (2007).

Phases	Chant	Représentation graphique	Perception mélodique	Composition
Professionnelle (15 ans et plus)				Stratégies de jeu et réflexive
Système de règles (8–15 ans)	intervalles, échelles	formelle, métrique	reconnaissance analytique des intervalles, stabilité tonale	conventions idiomatiques
Schématique (5–8 ans)	première ébauche de chansons	figurale-métrique, plus d'une dimension	conservation des propriétés mélodiques	conventions vernaculaires
Figurale (2- 5 ans)	« grandes lignes » des chansons: fusion entre le chant spontané et les chansons de la culture	figurale: une seule dimension	caractéristiques globales: hauteur, contour	Assimilation de la musique à la culture
Sensori-motrice (0–2 ans)	babillage, danse rythmique	griffonnage: « équivalent d'action »	reconnaissance des contours mélodiques	sensorielle, manipulation

Selon le chercheur, le développement musical normatif et le développement musical expert sont associés respectivement aux capacités innées de l'enfant et à l'apprentissage. Il définit le développement normatif comme « le développement dont témoignent naturellement — donc en l'absence de toute attention ou information spécialisée — les enfants au cours de leur croissance au sein d'une culture donnée », alors que le développement expert renvoie au « développement de hauts niveaux d'aptitudes musicales [...] et est dispensé par un corps professoral conscient des objectifs particuliers à atteindre » (Hargreaves, 1995, p. 174). Cependant, le modèle proposé par le chercheur s'intéresse principalement au développement

musical normatif. Comme l'indique le tableau ci-dessus, celui-ci comporte cinq phases développementales inspirées des travaux de Piaget.

La première phase (0-2 ans) est la période où l'enfant explore et tente de s'adapter progressivement à son environnement par des activités sensorielles et motrices. Cette phase de nature sensorielle et manipulative, inclut le babillage, la danse rythmique, le griffonnage et la reconnaissance des contours mélodiques. La deuxième phase (2-5 ans) ou phase figurale, en corrélation avec l'apparition de la fonction symbolique, est celle d'un enfant capable de produire spontanément des chansons articulées auxquelles il assimile la musique de son environnement. Comme le signale Zulauf (2002), « [...] l'accès à cette phase intervient par l'avènement de la fonction symbolique, ce qui implique la capacité nouvelle chez le petit, de concevoir des objets en dehors de leur présence physique ». La troisième phase (5-8 ans) ou phase schématique, décrit un enfant plus conventionnel dans la production de ses chansons où les propriétés mélodiques sont conservées. Par procédés imitatifs, il tente de reproduire la musique comme le fait l'adulte. Il développe également un système de représentation musicale personnel qu'il affinera progressivement en découvrant les diverses règles du système tonal. La quatrième phase (8-15 ans) correspond à l'apprentissage formel de la musique. Elle est celle des stratégies de jeu et réflexion. Ici, l'individu mobilise l'ensemble de ses capacités musicales. La cinquième phase (15 ans et plus) renvoie au développement expert. Elle est atteinte que par une minorité d'individus ayant des habiletés musicales remarquables. Dans notre étude, il s'agit des personnes dont la profession est la musique. Tous ces modèles présentés, montrent l'incidence directe du capital biologique et du milieu socioculturel sur l'émergence des savoirs musicaux. Ainsi, cet auteur scinde le développement musical post natal en quatre domaines (chant, représentation graphique, perception mélodique et composition). Cela exige certaines compétences propres à cette discipline, surtout lors d'un niveau élevé.

Pour faire un rapprochement avec l'apprentissage de la musique, après avoir observé comment l'individu apprend sa langue maternelle, Suzuki (1969) formulait les conclusions suivantes :

1. *Les humains ne naissent pas avec un talent particulier, mais avec le potentiel de le développer.*
2. *[...] La spécificité de ce potentiel est de croître grâce à la stimulation et à l'entraînement répété. [...]*
3. *Quel que soit le champ d'activités, un entraînement approprié bien supervisé et un environnement adéquat permettront de former des habiletés exceptionnelles.*

En d'autres termes, il n'y a pas de distinction entre les types de potentiel humain, que ce soit le langage ou autre activité. De ce fait, les possibilités deviennent des habiletés là où il y a stimulation et entraînement. Ces habiletés sont requises dans la pratique de la musique dont l'acquisition est possible, grâce à un ensemble d'activités reliées à la pratique vocale ou instrumentale, où la maîtrise technique et la lecture de la musique sont suffisamment assimilés.

CHAPITRE 3 : APPROCHE THEORIQUE : L'INFLUENCE SOCIALE

Selon Seca (2008) :

La psychologie sociale a comme principal objet d'étude les interactions entre individus, mais aussi inter- et intra-groupes, dans un ensemble sociétal et par rapport à des finalités pragmatiques (créer, parler, agir, travailler, aimer, persuader...). On fait aussi intervenir les facteurs de position sociale, de statut et les notions de champ artistique et culturel, de complexité et de savoir hybride. Enfin, deux secteurs sont approfondis : la communication sociale (persuasion, systèmes de signes, influence sociale, dynamique de groupes, réseaux) et l'idéologie (représentations, attitudes, croyances, mentalités collectives, pensée symbolique et sociale, élaborations culturelles pilotées par le marché ou non, formes de l'imaginaire). Une telle discipline se soucie de l'influence de la conflictualité, du changement social, de l'innovation, de l'évolution et de la régulation des croyances, du clivage entre individualité et société, du devenir d'une minorité active, d'institutionnalisation, d'alternative et, bien entendu, des arts.

Concernant notre travail, les grilles de lecture telles que l'influence sociale (imitation sociale et facilitation sociale), le sentiment d'efficacité personnelle issu de la théorie sociale cognitive de Bandura, ainsi que les principales études qui s'y rattachent, seront brièvement présentés.

3-1 L'influence sociale

De manière générale, selon Bronfenbrenner (1979), chaque personne est influencée par un certain nombre de systèmes en interaction, et au cœur du modèle se trouve l'individu. Tout autour, l'on trouve les contextes sociaux qui ont un retentissement direct et immédiat sur le développement humain qui prennent la forme de microsystèmes. Ces derniers désignent la famille, un groupe d'amis, l'école, le quartier et aussi l'église, le temple ou la mosquée. Selon l'auteur, ces microsystèmes se rencontrent au niveau du mésosystème lorsque par exemple, les parents et les enseignants coordonnent leurs interventions éducatives. Les microsystèmes sont entourés par l'exosystème, c'est-à-dire les réseaux extérieurs qui influent sur eux (structures communautaires, systèmes d'enseignement, soins de santé, d'emploi, de communications, etc.). Bronfenbrenner (1979) relève que le tout est englobé dans le macrosystème, formé des valeurs culturelles, des philosophies politiques, des tendances

économiques et des conditions sociales. Ensemble, ces systèmes forment le « contexte social du développement » humain. (Bronfenbrenner, 1979 cité par Berger, 2000).

L'influence d'autrui sur le comportement individuel a donc une importance fondamentale en Psychologie sociale. Elle constitue l'une des bases des relations sociales. D'ailleurs, Langenfeld et Merklings (2010) relèvent que l'influence sociale correspond à la pression qu'exerce la société sur les comportements et les attitudes de l'individu : elle exerce une pression à la conformité appuyée sur le désir de l'individu de se sentir appartenir au groupe ; elle est freinée par le désir de l'individu d'affirmer une certaine individualité ou par le contournement ou l'affaiblissement des règles ; elle est fondée sur le principe de constance cognitive ; elle s'appuie sur les phénomènes d'imitation et de contagion, et s'incarne dans des normes et des valeurs.

De manière précise, Fischer (2005) relève que le monde social est caractérisé par l'existence, à la base de pressions normatives auxquelles l'individu se conforme quotidiennement, à long terme, en prenant les choses les plus simples qui sont complètement intériorisées. On se dit « bonjour » quand on travaille dans un groupe, à l'école. Et si on ne dit pas « bonjour », on n'est pas tellement bien vu. De ce fait, l'influence apparaît à travers la manière dont l'individu se comporte.

L'influence sociale semble donc renvoyer à un phénomène complexe et multiforme. Elle peut s'exprimer de plusieurs manières : implicite avec la facilitation sociale (Zajonc, 1965), explicite avec l'obéissance (Milgram, 1956) ; sa provenance varie, car elle est parfois le fait d'un individu dont la manipulation (Guéguen, 2002), d'un groupe dont le conformisme (Asch, 1951) ou encore d'une minorité dont l'innovation (Moscovici, 1985) ; elle présente des effets différents en termes comportementaux dont la facilitation sociale (Cottrell, 1968 ; Zajonc, 1965) ou sous un angle plus attitudinal dont la normalisation (Shérif, 1936). Les processus d'influence portent le plus souvent sur les modifications qu'entraînent dans les jugements, les opinions, les attitudes, le fait de prendre connaissance des jugements, des opinions, des attitudes d'autres personnes sur le même objet (Milgram, 1956 ; Asch, 1951 ; Shérif, 1936). Cela crée donc un conflit entre le désir d'être similaire à autrui (être désirable de modeler son comportement à celui des autres) et le désir de garder sa spécificité.

3-2 Influence sociale et imitation

L'imitation désigne un processus automatique et non-conscient qui regroupe une multitude de comportements que l'on met dans un grand nombre de circonstances et dans une

grande variété de situations (Rizzolati, Fogassi et Gallese, 2001 ; Chartrand et Bargh, 1999 ; Dimberg & Thunberg, 1998). L'individu a tendance à imiter ce que les autres manifestent, leurs comportements, leurs discours et syntaxes, leurs gestes, leurs mimiques, leurs postures, ainsi que leurs états émotionnels et leurs humeurs (Chartrand et Bargh, 1999 ; Dimberg, 1998 ; Bernieri, 1988 ; Haviland et Lelwica, 1987 ; Web, 1972). Nous imitons le comportement de modèles auxquels nous sommes exposés (médias, famille, amis, etc.), mais celui de personnes présentes physiquement comme le rapporte l'expérience de Lakin et Chartrand (2003). Faire ce que les autres font, dire ce que les autres disent et ressentir ce que les autres ressentent, semble être une part naturelle de qui nous sommes (Chartrand, Maddux et Lakin, 2005). Ici, l'individu a tendance à reproduire les attitudes, les façons de s'exprimer ou de se conduire d'une personne ou d'un groupe social (imiter le meneur, imiter le modèle).

Tarde (1890) considérait l'imitation dans une monographie publiée comme l'élément fondamental du lien social. La première étude expérimentale sur l'imitation est conduite par le psychiatre Schefflen (1964). Cette étude portait sur la synchronie posturale dans les interactions sociales en général et sur la communication non verbale, notamment la signification de la congruence posturale dans les interactions. En examinant des vidéos de psychothérapies familiales, Schefflen (1964) a constaté que les gens qui avaient de postures semblables à celles d'un autre membre du groupe, se montrent plus souvent d'accord avec cette personne et ressentent plus d'empathie envers elle.

Suite à ces premiers travaux, des recherches portant sur l'imitation verbale et la synchronie des discours ont été menées (Martin, Guéguen et Fischer-Lokou, 2016). Des nouveau-nés de quatre jours pleurent en réponse aux pleurs d'un autre nouveau-né. Toutefois, ils n'imitent pas ces pleurs s'il s'agit des pleurs synthétiques créés de façon artificielle. Ces résultats montrent que les nouveau-nés sont capables de faire la différence entre des vrais et de « faux » pleurs d'enfants (Simmer, 1971). Plusieurs études ont également mis en évidence un effet de contagion de rire d'autrui. Young et Frye (1966) observent qu'une personne à laquelle on fait écouter une blague, a tendance à rire davantage lorsque cette dernière est placée dans une situation de groupe (avec des compères qui rient) que lorsqu'elle se trouve seule dans une pièce. Bush, Mc Hugo et Lanzetta (1989) ainsi que Provine (1992) confirment l'idée selon laquelle les rires ajoutés à une émission télévisée entraînent davantage de rires chez les téléspectateurs.

Provine (1992) faisait écouter à des spectateurs (hommes et femmes) une série de 10 rires pré-enregistrés (18 secondes chacun). Les résultats ont montré une contagion du rire, puisque plus de 90% des participants rient dès la première écoute. Giles et Powesland (1975) ont révélé l'existence d'une imitation conjointe des accentuations sonores lorsque deux individus conversent ensemble. Une imitation conjointe du timbre de la voix sera par la suite montrée par Neumann et Strack (2000).

Gappela et Panolp (1981) quant à eux, observent une synchronie dans le rythme des discours, dans la durée des pauses et la prise de parole entre deux individus conversant ensemble et ce après 20 minutes de conversation. Les travaux de Webb (1969, 1972) rendent compte d'une imitation conjointe du débit de parole. Les individus imitent les mots, les propositions et syntaxes de phrases entières (Bock, 1989). Faisant suite à ces travaux, Levelt et Kelter (1982) observent une imitation du contenu et de la syntaxe d'une question dans la réponse adressée au partenaire d'interaction. Dans une de leur condition expérimentale, Levelt et Kelter (1982) manipulaient également l'attention des participants et relèvent que l'imitation se produit même lorsque les ressources cognitives des participants sont allouées à la réalisation d'une tâche. Ce qui confirme le caractère automatique et non-conscient de l'imitation.

Cependant, d'autres études font état d'une imitation des comportements non verbaux dans les interactions, et notamment de l'imitation des expressions faciales et des émotions (Martin, Guéguen et Fischer-Lokou, 2016). De ce fait, de nombreux travaux ont été menés sur la façon dont les nouveau-nés imitent les expressions faciales des adultes (Kaitz et al., 1988). Par exemple, les travaux de Meltzoff et Moore (1977) montrent que les enfants d'un mois sourient, tirent leur langue et ouvrent leur bouche lorsqu'ils perçoivent autrui faire de même. Les enfants de 9 mois sont capables d'imiter les émotions exprimées par les expressions faciales de leur mère comme la joie, la tristesse ou la colère (Termine et Izard, 1988).

Dimberg, Thunberg et Elmehed (2000) dans une expérience, mettent en évidence le caractère automatique de l'imitation. Ils présentaient de manière subliminale (30 millisecondes) des photos de visages heureux, tristes ou neutres aux participants séparés en 3 groupes. Ces derniers étaient ensuite tous exposés de manière consciente à une photo de visage ayant une expression neutre (5 secondes). Ces chercheurs mesuraient à l'aide d'un électromyographe, l'activité faciale spontanée des participants en réponse à l'exposition aux stimuli présentés de façon subliminale. Bien que les participants n'aient pas perçu le type de

visage auquel ils ont été soumis, des réponses musculaires différentes ont été enregistrées. L'activité de leurs zygomatiques (sourires) est importante lorsqu'ils sont exposés à des visages « heureux » ; lorsque les participants ont été exposés de manière subliminale à des visages tristes, c'est le muscle corrugateur (froncement des sourcils) qui présente une activité plus élevée. Les chercheurs concluent donc au caractère automatique et non-conscient de l'imitation faciale.

Les travaux de d'Achaïbou, Schwartz et Veuilleumier (2008) viennent confirmer ces résultats. Dans leur recherche, ils faisaient visionner à des participants des vidéos de sport dans lesquelles les individus étaient soit heureux, soit en colère. Ils relèvent à l'aide d'un électromyographe une activation musculaire des zygomatiques lorsque les participants sont exposés à des visages heureux. Au contraire, lorsque ces derniers sont exposés à des visages en colère, c'est le corrugateur qui est activé. Cette activité musculaire traduit la capacité que l'individu a à mimer les expressions faciales et émotionnelles des individus que nous percevons ou avec lesquels nous interagissons (Martin, Guéguen et Fischer-Lokou, 2016). Selon eux, les effets de contagion émotionnelle que l'on observe en groupe pourraient provenir des effets de simple imitation des expressions émotionnelles d'autrui. La contagion émotionnelle désigne ici la tendance à imiter les aspects verbaux, comportementaux et psychologiques des expériences/émotions d'une autre personne, ce qui les conduit à ressentir ou exprimer à leur tour les mêmes émotions (Hartfield et al., 1992). Lundquist et Dimberg (1995) constatent d'ailleurs que l'imitation de l'expression faciale d'une émotion exposée de façon subliminale entraîne chez les participants le ressenti d'une émotion congruente.

Les résultats de l'expérience de Neumann et Strack (2000) montrent qu'un narrateur se montrant d'humeur joyeuse versus d'humeur triste entraînera une humeur congruente chez son auditeur. Ce dernier imite donc l'humeur du narrateur et ce de manière non-consciente. L'imitation donc des expressions faciales, des sons et des postures d'un individu facilite la contagion des émotions de ce même individu (Hartfield, Rapson et Le, 2011). Pour Laird et al., (1994), le fait d'imiter les expressions émotionnelles des autres médiatise nos propres émotions. Selon ces chercheurs, l'imitation faciale des émotions se produit quelle que soit l'émotion affichée par la source. Selon Barsalou et al., (2003), l'imitation permet de reconnaître très rapidement les émotions ressenties par les autres, notamment en imitant leurs expressions émotionnelles. Ce qui entraîne la reconnaissance de l'émotion.

Cependant, il est à noter que les postures du corps et les mouvements des bras font également l'objet d'imitation entre les individus d'une interaction (Bernieri, 1988 ; Bavelas et al., 1987 ; Maurer et Tindall, 1983 ; Lafrance, 1979, 1982 ; Schefflen, 1964). Bernieri (1988) a demandé à des individus de juger plusieurs photos sur lesquelles se trouvaient une mère avec un enfant qui était soit le sien, soit qui était l'enfant d'une autre. Les individus remarquent une plus grande synchronie physique entre une mère et son propre enfant plutôt qu'entre une mère et l'enfant d'une autre.

D'autres chercheurs observent un effet d'imitation du bâillement (Estow, Jamieson et Yates, 2007 ; Platek et al., 2003). Zajong et al., (1987) quant à eux observent une imitation des expressions faciales entre les membres de couples lorsqu'ils sont ensemble. Dans leur expérience, ils demandaient à des participants d'évaluer différentes photos de couples. Parmi ces couples figuraient un couple marié depuis 25 ans, un jeune couple, ainsi qu'un couple de deux personnes ne se connaissant pas et prises au hasard. Les participants ont trouvé plus de similitudes physiques entre les individus mariés depuis 25 ans qu'entre les autres couples. Hsee et al., (1990) remarquent que les téléspectateurs imitent les expressions faciales des personnes qu'ils voient à la télévision. Lorsque les individus perçoivent une personne souffrant d'une blessure, ils ont tendance à mimer la crispation de la bouche du blessé (Bavelas et al., 1986, 1987). Dans la même lancée, Bavelas et al., (1988) ont mené une expérience dans laquelle une narratrice lit une histoire en classe à des enfants et mime (ou ne mime pas) les gestes effectués par le personnage principal de l'histoire. Dans le cas où la narratrice mime le mouvement de tête décrit par l'histoire, les enfants font de même, imitant le mouvement de la narratrice.

D'autres travaux de recherche ont également mis en évidence que l'imitation a une forte influence sur les comportements de consommateur. Quigley et Collins (1999) ont mené une expérience dans un bar auprès de dyades consommant de l'alcool. Ils observent une synchronie du comportement consistant à porter un verre à sa bouche et à boire. Tanner et al., (2008) affirment que les individus ont tendance à imiter les comportements de consommation de leur partenaire d'interaction en choisissant, consommant et préférant l'aliment consommé par ce dernier. En d'autres termes, l'imitation renvoie à l'action d'imiter et au résultat de cette action. D'ailleurs, Fischer (2005) désignait l'imitation comme étant la transformation d'un comportement individuel en comportement social, en contagion sociale. Elle apparaît comme une reproduction d'une ou de plusieurs actions par un individu qui les fait siennes après les avoir vues pratiquées/produites et/ou explicitées par un autre individu (Nielsen et

Dissanayake, 2004 ; Nielsen et Slaughter, 2007). L'imitation met donc en jeu l'aptitude à apprendre des autres dans un contexte social et à incorporer des comportements observés chez les autres dans le répertoire moteur (Rogers et Williams, 2006). Elle a une fonction adaptative car elle sert de « glue » sociale en liant et soudant les individus entre eux Lakin et al., 2003). Chartrand et Bargh (1999) qualifient d'ailleurs l'imitation d'effet caméléon, puisque selon eux, nous imitons ce que nous percevons dans notre environnement pour nous mettre en harmonie avec celui-ci et ce de manière non-consciente et automatique. Ils relèvent que nous changeons nos comportements pour les mettre en concordance avec l'environnement social dominant. L'imitation non-consciente des autres fait partie intégrante de notre fonctionnement et notre existence au quotidien (Martin, Guéguen et Fischer-Lokou, 2016).

Néanmoins, l'imitation ne semble pas être uniquement automatique et non-consciente. D'après les travaux de Bandura (1986), lorsque l'imitation est utilisée volontairement par un individu, lorsqu'elle est consciente, elle est alors essentielle à l'apprentissage et à la compréhension de notre système social. Elle pourrait aussi être mise en place stratégiquement, de façon intentionnelle (Maddus, Mullen et Galinsky, 2008). D'où l'individu face à une situation de vie, va toujours chercher à produire de manière volontaire un comportement qui lui serait moins contraignant ou frustrant.

3-3 Influence et facilitation sociale

Selon Allport (1920 ; cité par Baggio, 2006), la facilitation sociale est un processus d'influence sur l'individu. De ce fait, la théorie de l'autorégulation proposée par Carver et Scheier (cités par Gosling et al., 1996) explique la facilitation sociale par le fait que l'individu régulerait son comportement en fonction de la focalisation ou de la non-focalisation sur le soi. Ainsi, la focalisation sur le soi augmenterait la saillance des standards comportementaux qui sont stockés dans notre mémoire sous forme de schémas. Le niveau de focalisation sur le soi varierait de manière positive avec le nombre d'observateurs et faciliterait ainsi la performance. Autrement dit, la présence d'observateurs aurait pour conséquence d'augmenter l'attention que nous portons sur nous-mêmes, attention qui aurait pour effet de faciliter la mise en œuvre de comportements qui nous sont les plus spontanés ou que nous jugeons les plus désirables.

En fait, collectivement, l'homme est essentiellement conservateur car il aime ce qui dure et assure sa pérennité, reproduit les formes qu'il connaît et qui lui ont été bénéfiques jusqu'ici (Denis, 2001). S'intéressant à la relation sociale, Mvessomba (2008, p. 14) disait que « la

facilitation sociale consiste au fait qu'en présence d'un individu ou d'un groupe, un sujet assimile mieux les réponses les plus familières et les moins originales ». La recherche en facilitation sociale tente d'expliquer les effets de la présence d'autrui sur le comportement humain. De ce fait, il peut exister une multitude de variables qui déterminent le comportement de l'individu dans une variété de situations sociales (coprésence, compétition, coaction, etc.).

C'est d'abord Triplett (1897) qui effectuait le premier, des études concernant les effets de la présence d'autrui sur le comportement moteur humain. En utilisant les données compilées par le *Racing Board of the League of American Wheelmen*, il notait que les cyclistes obtenaient de meilleurs résultats en présence d'un compétiteur en action comparativement à la situation où ils roulaient en isolation. Pour lui, ce phénomène s'expliquait par deux facteurs « dynamogènes » : premièrement, la présence corporelle d'un autre cycliste qui éveille l'instinct compétitif et libère l'énergie nerveuse ; secondairement, la vue des mouvements exécutés par un autre incite à une plus grande vitesse et un plus grand effort. Pour cela, il convenait de démontrer que la simple présence d'un coacteur favorisait les performances sur des tâches motrices. La simple présence ne renvoyait ici, au fait que la performance autrement que les facteurs psychologiques. Il lui fallait donc mettre en place un dispositif expérimental à l'intérieur duquel il n'y avait aucune interaction entre les mouvements de l'un et de l'autre des participants. Ceci était important afin d'éliminer ce qui rendait difficilement interprétables les données récoltées sur les coureurs cyclistes : les facteurs physiques tels que les contacts entre concurrents ou la pénétration dans l'air. Triplett (1898) utilisait à cette fin deux moulinets de pêche totalement indépendants et raccordés à un dispositif permettant d'enregistrer le rythme avec lequel les participants moulinaient. La variable principale de cette étude était le temps mis pour mouliner les 16m de fil. Après une phase d'entraînement, les participants (40 enfants de 8 à 17 ans pour l'échantillon principal) effectuaient six essais, dont trois seuls et trois en coaction.

Les résultats ont permis de confirmer globalement l'hypothèse de Triplett (1898). Il apparaissait tout au moins pour la moitié de l'échantillon, un effet dynamogène de la présence du coacteur : le temps mis pour mouliner les 16m de fil était plus court sur les essais en présence de celui-ci que sur ceux où les enfants étaient seuls. Phénomène qu'Allport (1924) qualifia plus tard d'effet de facilitation sociale.

La compréhension du terme *facilitation sociale* a évolué selon les époques et les auteurs. Ce terme était utilisé pour la première fois par Allport (1920) pour désigner la hausse

de performance observée chez des sujets travaillant en groupe en comparaison à d'autres travaillants seuls. Cet auteur s'intéressait aux effets de la coaction sur le rendement dans diverses tâches de nature cognitive. Par ses études, il faisait ressortir que la présence de coacteurs contribue à augmenter la quantité des réponses émises mais, d'un autre côté, en réduit la qualité. Il expliquait cette augmentation de la production de ses sujets par l'intervention simultanée des facteurs de facilitation sociale. En groupe de coaction, le mouvement des membres servirait de stimuli contribuant à augmenter ou à accélérer la production. Cet effet facilitateur dans ces situations de coaction selon l'auteur est dû à deux facteurs essentiels : en premier, la vue des mouvements effectués par autrui accroîtrait la production des mouvements du sujet (imitation) et, en second, la présence d'autrui serait une rivalité, d'une compétition entre les deux sujets. Ce qui aurait une incidence directe et améliorerait les performances.

Ce terme s'est ensuite généralisé à l'impact de la présence d'autrui, que celui-ci soit un coacteur ou une personne tout simplement présente, c'est-à-dire une audience (Guerin, 1993). Certains chercheurs s'intéressant à la facilitation sociale, ont introduit plus spécifiquement dans leurs études des éléments coopératifs et/ou compétitifs. Ainsi, Whittemore (1924), en utilisant une tâche mentale et semi-automatique, disait que la coaction avec compétition induite, provoque une détérioration de la qualité du travail effectué. Berridge (1935) pour sa part, étudia l'influence de la présence de compétiteurs réels sur la performance individuelle. Ses sujets obtinrent un rendement supérieur en présence des autres compétiteurs avec connaissance mutuelle de leurs résultats. Il interprétait ces données du phénomène de la facilitation sociale provoquée par la présence de compétiteurs effectifs, agissant comme renforcement social.

Il est à noter que les chercheurs dans le domaine de la facilitation sociale ont longtemps été confrontés à des résultats contradictoires. Certaines études sont arrivées à la conclusion que la présence d'autrui n'influçait d'aucune façon la performance, tandis que d'autres faisaient ressortir soit une amélioration, soit une détérioration de la performance (facilitation sociale-inhibition sociale). C'est alors que Zajonc (1965), en se servant du concept des réponses dominantes emprunté à la théorie de Hull-Spence (1956), a ajouté un élément nouveau permettant une meilleure compréhension du phénomène de la facilitation sociale. Il a fait appel au concept de motivation et aux lois de l'apprentissage de Hull-Spence (1956) : le fait d'être dans une situation de compétition entraîne une série de conséquences psychologiques qui se retrouvent à un niveau physiologique. Ainsi, l'on constate une

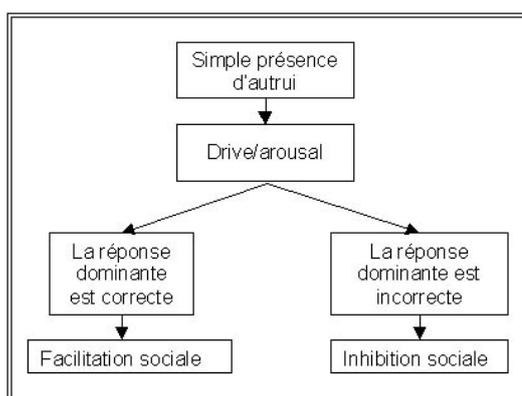
augmentation de l'attention, de la vigilance et de la motivation au niveau psychologique. Au niveau physiologique, cela se traduit par une intensification corticosurrénale. Le concept de réponse dominante représente une réponse qui a le plus de probabilité de se produire dans une situation donnée. Si on se réfère aux lois de l'apprentissage, l'augmentation de l'attention et l'intensification l'activité physiologique auront pour effet direct d'accroître la probabilité d'apparition de la réponse dominante dans le répertoire comportemental de l'individu. Si l'individu maîtrise bien la tâche qu'il doit accomplir (parce qu'il a une certaine expérience, ou parce qu'il a été soumis à un entraînement), la réponse dominante sera une bonne réponse. Dans ce cas, les effets d'audience (coprésence) et de coaction seront facilitateurs et on pourra parler de facilitation sociale. Par contre, si l'individu maîtrise mal la tâche qu'il doit accomplir (parce qu'il n'a pas d'expérience, ou parce qu'il n'a pas été soumis à un entraînement), la réponse dominante sera une mauvaise réponse. Dans ce cas, les effets d'audience et de coaction constitueront un frein. Il n'y aura donc pas de facilitation sociale. L'auteur met un accent sur les caractéristiques individuelles des sujets évalués : le sujet a ou non une certaine compétence, et la présence d'autrui facilite ou au contraire freine l'émission des réponses adéquates et donc l'adaptation à la situation problème. Ces deux effets contraires ne sont donc pas dus aux caractéristiques d'autrui mais à la compétence du sujet évalué. À partir d'une analyse des études portant sur le sujet, il concluait que la présence d'autrui nuit à l'apprentissage mais améliore la performance. En d'autres termes, la présence d'autrui faciliterait l'apparition des réponses dominantes dans le répertoire comportemental du sujet. La facilitation ne renvoie donc plus à la performance, mais à un type de réponse particulier. D'orientation béhavioriste, la théorie de Zajonc (1965,1980), tour à tour appelée théorie du drive, proposait que la simple présence d'autrui élevait le niveau de tension ou de motivation générale de l'organisme (drive) et augmentait l'émission des réponses dominantes. Zajonc (1965) observait que la présence d'autrui nuisait à l'apprentissage mais améliorait la performance/le succès. Cela reste encore aujourd'hui l'une des théories de référence dans l'explication des phénomènes de facilitation-inhibition sociale (Platanina et Moran, 2001).

Pour lui, la facilitation sociale réfère aux conséquences positive et négative de la simple présence d'autres personnes sur le comportement. Il divise plus ou moins arbitrairement ce champ de recherche en deux paradigmes expérimentaux : la coprésence et la coaction. Le paradigme coprésence implique la présence de spectateurs passifs alors que le paradigme coaction implique la présence de plusieurs personnes qui travaillent indépendamment et simultanément sur une même tâche. Zajonc (1965) postulait que la

présence d'autrui favorise l'exécution d'une tâche bien apprise et nuit à l'apprentissage d'une tâche nouvelle. Il rappelle un certain nombre de faits expérimentaux démontrant que la présence d'autrui semble, comme dans l'étude de Pessin (1933), inhiber les performances lorsqu'il s'agit d'apprentissage. Cependant, il remarque que cette tendance s'inverse dès lors que l'apprentissage est arrivé à son terme. Ainsi, lorsque la tâche commence à être maîtrisée, les performances ne sont plus perturbées par la présence d'autrui mais au contraire favorisées. En d'autres termes, la présence d'autrui inhiberait la performance lorsque la tâche n'est pas bien apprise, mais la faciliterait lorsque l'individu la maîtrise. Zajonc (1965) remarque par ailleurs qu'une phase d'apprentissage se caractérise par l'acquisition des bonnes réponses pour une tâche donnée. Ce qui implique que les réponses qui dominaient précédemment étaient incorrectes. A l'inverse, une tâche est dite maîtrisée dès lors que la réponse produite le plus fréquemment se trouve être correcte. En d'autres termes, les réponses dominantes (c'est-à-dire les plus accessibles dans le répertoire comportemental) sont incorrectes en début d'apprentissage et correctes une fois la tâche maîtrisée. Il propose une distinction entre tâches simples et complexes. La présence d'autrui favoriserait les performances pour des tâches simples, c'est-à-dire des tâches pour lesquelles (à l'instar des tâches bien apprises) la réponse est correcte et l'inhiberait pour les tâches complexes, tâches pour lesquelles la réponse dominante est assez souvent correcte. Donc pour cet auteur, la simple présence d'un congénère serait suffisante pour faire apparaître des effets de facilitation-inhibition sociale.

Figure 3-1. La théorie du Drive (Zajonc, 1965).

Source : Muller (2002)



Il demeurerait nécessaire de fournir une hypothèse expliquant pourquoi la présence d'autrui augmente la probabilité d'apparition de ces réponses dominantes. En se basant sur le modèle théorique des réponses dominantes de Hull-Spence (Spence, 1956), il proposait que la simple présence d'autrui augmente l'émission des réponses dominantes en rehaussant le

niveau de drive. Cette facilitation est due à l'augmentation du niveau de tension ou de motivation générale de l'organisme (« arousal » à travers une activation accrue du système nerveux autonome ou végétatif. Il signale que cette activation physiologique, sous l'effet de la présence d'autrui, facilite l'émission de la réponse dominante ou la plus spontanée, la mieux apprise ou la plus automatique dans le répertoire comportemental de l'individu. Selon le modèle hullien, le « drive » est un construit théorique non observable directement ; c'est une représentation du processus psychologique qui sert d'intermédiaire entre le stimulus et la réponse. C'est une énergie non-spécifique pour le comportement, contrairement à la pulsion et à l'instinct qui sont des énergies spécifiques. C'est également le résultat d'une déséquilibration physiologique et initie le comportement susceptible de rétablir l'équilibre. Le « drive », en énergisant la force d'habitude dominante, permet à celle-ci de se traduire en comportement. Etant donné que le « drive » fournit seulement de l'énergie non-spécifique, il active la réaction la plus dominante dans une situation (c'est-à-dire la réaction la mieux apprise) ou l'habitude la plus probable. Lorsqu'un « drive » intense active la réaction dominante, il est difficile d'apprendre une nouvelle réaction (c'est-à-dire de manifester une réaction non-dominante ou une habitude faible, si le « drive » est fort. De plus, le terme « *drive* » au sens de Zajonc (1965) englobe les termes *arousal*, *anxiété*, *stress* et *activation*. C'est la simple présence d'autrui qui est responsable de l'augmentation du niveau de « drive » ; ce processus est inné. Elle provoque un éveil physiologique, une tension de l'organisme. La présence d'autrui en élevant le niveau d'activation du sujet, augmente la probabilité d'émission des réponses dominantes, et ce, aux dépens des réponses qui ont moins de chance d'être émises. En d'autres termes, cette présence d'autrui provoque en effet de facilitation sociale dans le cas d'une réponse dominante correcte (tâches simples) et un effet de détérioration dans le cas contraire (tâches complexes). Par exemple, les artiste-musiciens camerounais produisent plus de spectacles, de CD, vidéo-clips, de textes littéraires, des affiches au détriment de l'élaboration de partitions musicales. Zajonc (1965) se réfère à l'équation qui résume la théorie de Hull-Spence comme suit :

$$S_i \longrightarrow H \times D = E \longrightarrow R_i$$

La présence d'autrui constitue un stimulus inconditionnel (S_i) qui produit une élévation du drive (D) ou tension général de l'organisme qui, en retour augmente la probabilité d'émission (E) ou potentiel d'excitation par rapport à la réponse dominante (H) ou force de l'habitude (plus précisément la force d'association entre un stimulus et une réponse). Pour cet auteur, la simple présence d'un congénère serait suffisante pour faire apparaître les

effets de facilitation-inhibition sociale. L'équation de Hull-Spence : $S_i \rightarrow H \times D = E \rightarrow R_i$ s'est résumé à partir du modèle de type S-O-R (stimulus-organisme-réponse).

Comme le notent d'ailleurs Huguet et al., (1999), Zajonc (1965) utilise l'équation évoquée plus haut proposée par Hull et Spence dans la théorie de l'apprentissage, pour rendre compte de la facilitation de l'émission de la réponse dominante en présence d'autrui. Selon cette équation, l'émission de réponses stockées dans le répertoire comportemental de l'individu dépend de stimulations externes, lesquelles sollicitent le plus souvent un jeu de réponses concurrentes et hiérarchisées. Selon Hull (1943), étant donné que le « drive » fournit seulement de l'énergie non-spécifique, il active la réaction la plus dominante dans une situation (la mieux apprise, l'habitude la plus probable) ; étant donné qu'un « drive » intense active la réaction dominante, il est difficile d'apprendre une réaction, c'est-à-dire de manifester une réaction non-dominante ou une habitude faible, si le « drive » est fort. Des études mises en place pour démontrer que la présence d'autrui favorise l'apparition des réponses dominantes ont permis d'apporter un certain nombre de preuves empiriques. Martlin et Zajonc (1968) montraient par exemple, grâce à une tâche d'associations de mots, que les participants en présence d'une audience utilisaient des mots plus communs que les participants seuls. Le raisonnement des auteurs était que ces mots plus fréquents reflétaient des réponses dominantes en termes sémantiques. La performance individuelle est facilitée par la présence d'autrui lorsque la tâche est simple (familière/bien apprise) et détériorée dans le cas contraire (tâches complexes/non familières impliquant un nouvel apprentissage).

Cottrell et al. (1967) ont pour leur part, utilisé une tâche d'apprentissage de liste de paires de mots (Baron, Moore et Sanders, 1978 ; Guérin, 1993). Dans cette tâche, les participants devaient rappeler les mots réponses associées aux mots stimulus « improductif » formant donc la paire « improductif/stérile ». Deux types de listes étaient utilisés. Une première liste était composée de paires de mots non-compétitifs : les mots à l'intérieur d'une paire étaient sémantiquement associés. Ces paires étaient construites de manière à maximiser la force d'association intra-paires et à minimiser la force d'association inter-paires (e.g., les paires « expert/adroit » et « improductif/stérile »). Étant donné qu'au regard ternaire de la psychologie sociale, la présence d'autrui ne soit pas que physique, mais aussi psychologique, cette présence suffit-elle pour justifier l'habileté des artiste-musiciens camerounais à émettre plus de réponses dominantes au détriment des réponses subordonnées ?

A partir du modèle théorique proposé par Zajonc (1965), les chercheurs se sont intéressés à comparer les effets de la simple coaction à ceux de la coaction compétitive. Ainsi,

il est généralement admis comme Martens (1970) le suggérait, que la coaction à caractère compétitif se conforme au paradigme de la simple coaction, en provoquant une augmentation du niveau d'activation. De plus, Landers et McCullagh (1976) notaient que la coaction compétitive semblait renforcer plus que la simple coaction, l'apparition des réponses dominantes. Ils constataient aussi que dans l'opérationnalisation de ces deux modes coactifs, seul le degré de compétition variait de l'un à l'autre ; la coaction compétitive favorisant une plus grande émergence de sentiments de rivalité que la simple coaction. Pour Zajonc (1965), la facilitation sociale serait un phénomène inné déclenché automatiquement par la présence d'autrui. Dans certains cas, si l'individu est compétent, il y'aura des conséquences bénéfiques. Alors que dans d'autres, s'il ne l'est pas, il n'y aura pas de conséquences positives.

Pour Cottrell (1972), quant à lui, traitera le phénomène de facilitation sociale comme étant la résultante d'un apprentissage social. Pour sa part, la simple présence d'autrui n'est pas suffisante une élévation du « drive » susceptible de provoquer l'effet de facilitation sociale. Pour lui, l'appréhension de l'évaluation est essentielle, car la facilitation sociale est une manière de montrer l'influence de l'observateur sur tout comportement, sur la société et chaque interaction. Pour cela, il mettra l'accent non pas sur les caractéristiques du sujet évalué, mais sur les caractéristiques de la personne qui assiste (de façon passive ou active) à l'exécution de la tâche. Plus précisément, ces effets ne sont pas automatiques, ils dépendent des anticipations de jugement que le sujet évalué fait concernant l'individu qui assiste à l'exécution de la tâche ; c'est-à-dire que la présence d'autrui doit susciter une anticipation de l'évaluation chez l'individu pour que les effets de facilitation sociale se produisent (Chapman, 1974). La simple présence d'autrui n'est pas à elle seule suffisante pour élever le niveau de tension générale et provoquer des effets de facilitation sociale décrits par Zajonc (1965). Ici, la présence d'autrui n'est pas seulement physique, elle peut aussi être psychologique. Autrui doit être une source potentielle d'évaluation. C'est l'appréhension à être évalué par les personnes présentes en situation de coprésence et de coaction qui provoquerait, en augmentant le niveau d'activation, une amélioration ou une détérioration du comportement en cause. C'est ce qui justifierait que les artiste-musiciens en attente d'une récompense, s'appréhenderaient à être évalués par les spectateurs, les auditeurs, les médias, les promoteurs, les autres artistes, leurs proches, produiraient plus de réponses dominantes que de réponses subordonnées. Ainsi, pour Cottrell (1972), la formule de base expliquant les effets de la facilitation sociale se présente comme suit :

$$S_i \longrightarrow AE \longrightarrow H \times D = E \longrightarrow R_i$$

La présence d'autrui constitue un stimulus inconditionnel (S_i) qui suscite l'appréhension à l'évaluation (AE) ; celle-ci élève le niveau de drive (D) et augmente, en retour la probabilité d'émission (E) de la réponse dominante (H) ; ce processus conduit à des augmentations de réponses observables (R). D'où il y a augmentation des réponses dominantes aux dépens des réponses subordonnées. Cottrell (1968, 1972) expliquait que l'appréhension à l'évaluation est fondée sur les expériences antérieures des individus. Il disait qu'au moment de la naissance, les stimuli engendrés par la seule présence d'un autre organisme sont motivationnellement neutres : ils n'augmentent, ni ne diminuent le niveau de drive. Des événements aversifs ou gratifiants variés, survenant en présence d'autrui et augmentant le niveau de tension générale se produisent tout au long de sa vie. C'est l'anticipation de renforcements positifs ou négatifs qui produit les effets de facilitation sociale. Dans sa démarche, Cottrell (1968, 1972) proposera l'hypothèse alternative dite de l'appréhension de l'évaluation faisant d'autrui un stimulus social conditionnel (au sens pavlovien) associé au fil du temps à un ensemble d'évaluations, positives ou négatives. De nombreuses recherches seront faites principalement sur l'évaluation comme condition nécessaire à l'obtention des effets de présence sociale.

Cohen et Davis (1973) apportaient ainsi des preuves expérimentales supplémentaires à la théorie de l'appréhension de l'évaluation de Cottrell (1972). Dans leur expérience, les sujets devaient trouver un mot dans une suite de lettres (par exemple le mot « WOLF dans la suite de lettres « WIORLZF). Lors de treize essais d'entraînement, les sujets devaient acquérir une réponse dominante, c'est-à-dire une stratégie leur permettant d'extraire le mot. Ici, les réponses toujours des noms d'animaux constitués d'une lettre sur deux dans la chaîne de caractères. Ensuite, des sujets étaient confrontés à des essais pouvant être résolus soit à l'aide de la stratégie acquise (réponse dominante), soit de façon plus simple (par exemple dans la chaîne « TKIEGBBEER », la réponse dominante suite à l'apprentissage est « TIGER » et la réponse la plus simple « BEER ».

Parallèlement, Cohen et Davis (1973) enregistraient la transpiration palmaire, censée refléter le niveau de tension général. L'expérience était passée dans plusieurs, une condition contrôle (sujet seul), une condition d'audience derrière un miroir, et une condition en présence d'une caméra (audience différée). Les audiences pouvaient être dites experte ou non, et évaluative ou (quatre types d'audience, soit directes, soit différées). Dans le cas de l'audience immédiate, les sujets émettaient plus de réponses dominantes qu'en condition contrôle, et ce d'autant plus que l'audience était supposée évaluative et experte. Les données étaient également confirmées par les mesures de transpiration palmaire. L'audience différée

augmentait quant à elle significativement le nombre de réponses émises par rapport à la situation d'isolement et ce, quelles que soient les caractéristiques de l'audience. Ces données indiquent l'importance du potentiel évaluatif de l'audience.

Allant dans le même sens, Sasfy et Okun (1974) reproduisent cette observation sur une tâche motrice consistant à faire rouler une balle entre deux tiges pour l'amener dans un trou. Les sujets réalisaient la tâche sans évaluation, en évaluation directe (l'évaluateur pouvait contrôler visuellement la performance) ou en évaluation indirecte (l'évaluateur avait accès au score mais sans contact visuel). L'évaluateur était présenté soit comme un professeur expert (qui portait en outre une blouse blanche), soit comme un étudiant non-expert (qui portait un jean et un polo ordinaire). Seule l'audience experte dégradait la performance surtout en situation d'évaluation directe.

S'inspirant de Cottrell (1968), des auteurs tels que Geen (1980, 1989 ; Geen et Gange, 1977 ; Weiss et Miller, 1971) ont repris à leur compte la notion d'appréhension de l'évaluation.

L'évaluation selon Belletier (2013), est une donnée courante de la vie sociale dont les conséquences sont souvent critiques pour les individus concernés (les situations d'examen, d'entretien d'embouche, etc.) ; la vie sociale expose en permanence l'individu à des situations de coaction (en classe, activités professionnelles en « open space », etc.).

Un relevé des études sur la facilitation réalisée par Geen et Gange (1977), indiquait que l'appréhension à être évalué serait un élément venant quantifier les effets de la simple présence d'autrui. La présence d'autrui jouerait alors le rôle d'un stimulus augmentant le niveau d'activation de base et que le potentiel d'évaluation, implicitement ou explicitement présent à différents degrés d'intensité, en situation de coprésence ou de coaction, constituerait un facteur rehaussant cet effet.

Pour Weiss et Miller (1971), dans l'application théorique des principes hulliens à la théorie de Cottrell (1968), la présence d'autrui est bien un stimulus conditionnel, mais associé aux effets uniquement négatifs de l'évaluation. Cette présence n'est qu'une source d'élévation du drive aversive par anticipation de conséquences négatives et qui, finalement, constitue une menace à se faire évaluer (Henry et Glass, 1968). Autrement dit, l'élévation du « drive » serait spécifiquement liée au caractère aversif de l'évaluation potentiellement associée à la présence des autres. Weiss et Miller (1971) appuient selon « un principe d'inhibition », qu'une audience associée à une évaluation positive devrait à terme faire disparaître l'association entre

le stimulus conditionnel (la présence d'autrui) et le stimulus inconditionnel (la crainte de l'évaluation), surtout si cette association est faite de façon régulière.

Allant dans le sens contraire de Weiss et Miller (1971), Good (1973) restreint la facilitation sociale aux situations dans lesquelles l'individu est en attente d'une évaluation positive par la personne présente. Ainsi, dans son expérience, des étudiantes en psychologie répondaient d'abord à une échelle de désirabilité sociale. Ce test était ensuite corrigé devant elles par l'expérimentateur. Ce dernier disait à la moitié des participants qu'elles avaient réalisé un score assez élevé, et à l'autre moitié, que ce score était assez bas. Tous les participants passaient ensuite un test d'associations libres présenté comme une mesure comparable à la précédente. Les participants étaient alors répartis aléatoirement selon deux conditions. En condition d'évaluation différée, l'expérimentateur disait aux participants que les réponses étaient enregistrées en vue d'être analysées plus tard. En condition d'évaluation immédiate, l'expérimentateur ajoutait qu'il serait néanmoins capable de dire immédiatement si le test était réussi ou non. Les participants produisaient plus d'associations constituées de mots communs (réponse dominante) en situation d'évaluation immédiate qu'en situation d'évaluation différée, mais uniquement suite à une évaluation positive sur le premier test.

Les chercheurs Seta et Hassan (1980) apportaient néanmoins avec leur étude une critique à celle de Good (1973). Dans leur expérience, les participants recevaient également une évaluation positive ou négative suite à un premier test. Puis ils en passaient un second prétendument relié au premier, soit seuls, soit en présence d'une audience qui n'était pas présente auparavant. Les résultats de cette expérience étaient exactement opposés à ceux de Good (1973). En effet, seuls les participants en situation d'audience avec retour négatif sur la première partie produisaient une performance supérieure à celle des participants de la condition d'isolement. Pour expliquer cette divergence, Seta et Hassan (1980) proposent l'explication suivante : dans la tâche de Good (1973), l'expérimentateur avait lui-même corrigé le premier test et qu'il était également présent dans la deuxième partie. Les participants en situation de succès auraient-ils craint de faire moins bien que précédemment et donc de décevoir l'expérimentateur. Seta et Hassan (1980) rappellent aussi que, dans leur étude, l'audience n'avait pas connaissance des résultats de la première. Les participants avec feedback positif auraient été plus confiants en leur capacité à reproduire une bonne performance, tandis que ceux avec feedback négatif auraient craint d'échouer et d'être évalués négativement.

Pour vérifier leur assertion, Seta et Hassan (1980) reproduisent leur première expérience en manipulant à nouveau la valence du feedback à l'issue de la première tâche mais aussi le fait que l'audience ait ou non conscience des performances des participants. Les résultats confirment l'hypothèse : dans la condition d'« audience consciente », ils reproduisent ceux de Good (1973), et dans la condition d'« audience non consciente », ils reproduisent ceux de leur première étude.

Les chercheurs Geen et Gange (1977), relevaient que l'appréhension de l'évaluation est sans doute un antécédent de l'augmentation de l'état de tension général de tension, qu'elle soit ou non nécessaire pour le faire disparaître. Cette augmentation n'aurait lieu que suite à un risque d'évaluation négative. Elle pourrait également n'être parfois amorcée que par la simple situation de test (inhérente à la plupart des études expérimentales).

Déjà, des auteurs tels que Wicklund et Duval (1971) défendaient que certains stimuli, comme la présence d'autrui, les miroirs ou les caméras, poussent les individus à se centrer sur eux-mêmes en facilitant ainsi un rehaussement de la conscience de soi (théorie du « self-awareness »). Selon eux, les individus compareraient alors un « soi idéal » à un « soi réel », ce qui les forcerait à chercher à s'améliorer quand il n'y a pas adéquation. Chercheurs ajoutent que cette dynamique serait bénéfique à la performance dans le cas des tâches simples où cette amélioration est souvent possible, alors qu'elle serait le plus souvent néfaste dans le cas des tâches complexes, où les individus tenteraient plus que ce dont ils sont capables. En d'autres termes, la présence d'autrui augmente la conscience objective de soi. Pour éviter d'être dévalorisé, l'individu cherche à mieux faire. Selon Wicklund et Duval (1971), la présence d'autrui augmente la conscience objective de soi. Pendant la réalisation d'une tâche, en état de conscience de soi, les individus s'occupent de leur but en termes de performance. Pour eux, l'état de conscience de soi peut mener à un état cognitif aversif si cet état fait prendre conscience d'un décalage entre nos idéaux et le but de la tâche. Ces chercheurs ajoutent que cet état aversif peut devenir un agent motivateur, ce qui pousserait les individus à s'améliorer.

Suivant la même logique, Carver et Scheier (1981, 1982, 1990) proposent un modèle cybernétique de l'attention portée à soi (auto-focalisation) impliquant notamment un système de traitement de l'information capable d'identifier un standard comportemental, donc une direction et un but à atteindre, et une boucle rétroactive activable notamment en présence d'autrui. Cette boucle aurait pour fonction de comparer la performance actuelle au standard, et donc de signaler un rapprochement (boucle de rétroaction plus probable dans le cas des tâches simples que des tâches difficiles) d'où les effets de facilitation sociale ; ou un éloignement

(boucle de rétroaction positive plus probable dans le cas des tâches difficiles que des tâches simples (Carver et Scheier, 2000). Selon ces chercheurs, la présence d'autrui induirait une plus grande focalisation de l'attention sur soi, ce qui conduirait à la mise en fonction des boucles d'évaluation de l'action et de la progression.

Dans le second, aucune progression significative n'étant enregistrée, les participants se désengageraient psychologiquement de l'activité cible (« mental withdrawal »), d'où une chute de la performance car, la focalisation sur soi favoriserait le désinvestissement de la tâche, d'où les effets d'inhibition sociale.

Bond (1982) propose quant à lui, une théorie de l'auto-présentation. Pour lui, en présence d'autrui, l'envie de donner la meilleure image possible de soi, conduirait les individus à s'investir davantage dans l'activité cible, au moins lorsque cette activité paraît à leur portée (tâches simples). Dans le cas contraire suscitant l'embarras (tâches complexes), l'individu aurait davantage tendance à se désengager de la tâche.

Pour Geen (1985), l'anxiété générée par les situations de test en général s'exprime par des pensées d'incompétence personnelle et d'échec qui interfèrent souvent avec l'attention portée à la tâche, et plus précisément avec des processus d'encodage et de recherche en mémoire. Selon le chercheur, les personnes soumises à ce phénomène deviendraient plus conservatrices dans leurs réponses et tenteraient de diminuer le risque d'erreur. En d'autres termes, il relève que l'anxiété peut être générée par la présence d'un autrui évaluatif. Pour soutenir cette hypothèse, Geen (1985) mesure d'abord l'anxiété chez de nombreux étudiants de psychologie en situation de test et distingue deux groupes : ceux avec une forte anxiété face au test (les 15% avec le plus haut score) et ceux avec une faible anxiété (les 15% avec le score le plus faible). Les participants des deux groupes sont ensuite confrontés à une tâche d'anagrammes soit isolément, soit en présence de l'expérimentateur qui avait ou non la possibilité de voir les réponses du participant. Les résultats de cette étude montrent que seuls les participants avec un fort score d'anxiété voient leur performance se dégrader en présence de l'expérimentateur, lorsque ce dernier est en effet susceptible de les évaluer. Plus spécifiquement, les participants tenteraient moins d'anagrammes et en réussissaient moins qu'en condition d'isolement. Leur score d'anxiété était de plus corrélé au nombre d'anagrammes qu'ils tentaient.

Geen, Thomas et Gammill (1988) reproduisaient le même protocole dans des conditions de présences sociales différentes. Les participants réalisaient les anagrammes, seuls ou en présence d'un expérimentateur ou à plusieurs (coaction) avec ou sans la présence de

l'expérimentateur. Les résultats des travaux de ces chercheurs reproduisent ceux de Geen (1985) cité par Belletier (2013) et les étendent à la présence de coacteurs (sans évaluateur). Dans la condition associant présences de l'expérimentateur et des coacteurs, les effets étaient plus importants que dans les conditions comportant uniquement la présence soit de l'expérimentateur, soit des coacteurs. Pour Geen et al. (1988), l'expérimentateur serait influent du fait de sa capacité d'évaluation positive ou négative. La coaction créerait aussi l'anxiété liée à l'évaluation, du fait d'une propension à imaginer les coacteurs meilleurs que soi. Ces deux types d'évaluation seraient selon Geen et al. (1988) en mesure de s'additionner.

De tout ce qui précède, l'appréhension à être évaluée serait-elle la cause de l'effet de facilitation sociale ?

Markus (1978) propose d'utiliser une tâche dans un contexte où l'individu ne peut pas se savoir évalué, contrairement à la majorité des autres recherches. En effet, étant donné que le simple contexte de laboratoire est évaluatif, le chercheur rend compliqué la mise en place d'une situation de simple présence écartant toute évaluation. Il reçoit des participants et leur demande, avant de réaliser l'expérience, d'enfiler une tenue spéciale constituée d'une blouse, de chaussettes et de chaussures en vue de leur participation à l'expérience. Ils étaient alors conduits dans un vestiaire où ils étaient en fait observés à leur insu. Après 10 minutes d'attente, les participants apprenaient que l'expérience était annulée, et ils devaient à nouveau se changer. La performance mesurée ici était la vitesse à laquelle le participant enfile/retire des vêtements inconnus (tâche complexe) à l'opposé des vêtements connus (tâche simple). Les participants pouvaient se trouver seuls dans le vestiaire (condition contrôle), en présence d'un compère supposé participer à la même expérience et regardant le participant se changer (condition d'audience), ou en présence d'un compère équivalent à la condition d'audience mais ne les regardant pas (condition de simple présence). Les deux conditions de présence sociale facilitaient la performance à la tâche simple et la détérioraient à la tâche complexe.

Rajecki et al. (1977) aboutissent à la même conclusion à partir d'une reprise de l'« audience aveugle » proposée par Cottrell et al. (1968). La tâche était un labyrinthe, et les participants étaient répartis en six conditions différentes : une condition contrôle (isolement) ; une condition d'audience dans laquelle un compère prétendait devoir attendre dans le même box que le participant pour une expérience ultérieure ; une condition d'audience aveugle, semblable à la précédente mais où le compère devait porter un bandeau sur les yeux pour s'habituer au noir ; une condition où un miroir était placé sur une chaise à côté du participant pour une expérience ultérieure ne le concernant pas (en vue de tester l'hypothèse du « self-

wareness » de Wicklund et Duval, 1971) ; et enfin deux conditions comportant un mannequin de forme humaine avec ou sans les yeux bandés dans la perspective supposée d'une expérience. Seules les conditions d'audience « humaines vs celles du mannequin) se différenciaient significativement de la condition contrôle.

Rajecki et al. (1977) concluaient que la simple présence des autres est suffisante pour influencer la performance. Ils proposaient que cet effet soit dû au fait que la présence d'autrui soit un stimulus difficilement prévisible, contrairement aux stimuli physiques qui étaient proposés (les mannequins). Cette faible prédictibilité augmenterait le niveau de préparation et alerte de l'organisme. Ce qui est équivalent à l'augmentation du niveau de tension général proposé par Zajong (1965).

Enfin, lors d'une méta-analyse portant sur 241 études, Bond et Titus (1983) concluent que la présence d'autrui entraînerait effectivement une augmentation des performances sur les tâches simples et une diminution sur les tâches complexes. Les chercheurs concluent aussi à l'efficacité de la simple présence (du moins la présence de personnes dont on a tenté de diminuer la capacité à évaluer), qui en effet leur apparaît suffisante pour produire un comportement lié à la facilitation sociale. Bond et Titus (1983) reconnaissent néanmoins que la présence d'experts peut amplifier les effets liés à la présence d'autrui.

En résumé, Il est à noter dans notre étude que les artiste-musiciens ne sont pas confrontés à des situations d'apprentissage mais, à des situations de production de leurs œuvres musicales ou artistiques, prenant les formes interactionnelles de la présence d'autrui liée à l'appréhension à être évalués. La présence des autres est un invariant de notre vie sociale, à l'école, au travail, en famille, dans nos loisirs (Belletier, 2013), d'où l'appréhension à être évalué est attachée à la présence de l'autre. Sachant que la vie sociale implique des formes élémentaires de présence sociale qui peuvent provoquer des effets sur la cognition, qu'est-ce qui peut amener les artistes-musiciens de notre échantillon, à émettre les réponses dites dominantes au détriment des réponses dites subordonnées (partitions musicales) ?

3-4 Le sentiment d'efficacité personnelle

Mieux comprendre le sentiment d'efficacité personnelle des artiste-musiciens à l'égard de l'habileté à produire des œuvres musicales, plus précisément à l'élaboration des partitions musicales nécessite la définition du concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Il convient de préciser que le sentiment d'efficacité personnelle est exprimé de différentes manières selon les auteurs. Certains se réfèrent aux termes « sentiment de

compétence » (Crahay, 2000), « sentiment d'efficacité ou sentiment d'auto-efficacité » (Deaudelin et al., 2001) ; d'autres s'appuient sur des expressions telles que « sentiment d'efficacité personnelle ou croyance d'efficacité » (Bandura, 2007 ; Galand et Vanlede, 2004). Nous emploierons uniquement l'expression « sentiment d'efficacité personnelle ou croyance d'efficacité ».

Schwarzer (1993) définit le sentiment d'efficacité personnelle comme la confiance globale que les individus manifestent vis-à-vis de leurs propres habiletés de gestion des difficultés concernant un large éventail de demandes et de situations stressantes de la vie. Il parle d'attentes générales d'efficacité qu'entretient une personne par rapport à elle-même. Pour lui, cela consiste à posséder un sentiment de contrôle sur son environnement, et se fonde majoritairement sur les ressources internes de la personne et sur ses expériences antérieures.

Pour Bandura (2007), le sentiment d'efficacité personnelle est une autoévaluation spécifique de capacité pouvant varier selon le domaine d'activité, le niveau d'exigence de la tâche (tâches difficiles pouvant être perçues comme défis à relever ou menaces à éviter) à l'intérieur d'un domaine d'activité donné, et les circonstances. Le SEP désigne en quelque sorte la croyance en la capacité d'une personne de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement ; ce qui motive cette personne à s'engager dans l'action et à persévérer pour l'atteinte de l'objectif. Pour lui, c'est un construit reposant sur deux aspects : les attentes d'efficacité et les attentes de résultats. Le premier recouvre le « jugement sur l'aptitude de l'individu à organiser et exécuter des performances » (p. 39). Le second désigne le jugement sur la conséquence probable des performances occasionnées. Ainsi, un individu peut croire qu'une série d'actions particulières produit un certain résultat. Cependant, si l'individu entretient des doutes importants sur ses aptitudes à accomplir ces actions, il n'adopte pas les comportements susceptibles d'engendrer ce résultat.

En l'occurrence, l'application de ces deux dimensions à la pratique de la musique, peut alors susciter la croyance dans des effets positifs (attentes de résultats) générés par l'accès à l'alphabétisation et la croyance de l'artiste-musicien dans sa capacité à produire des œuvres musicales (attentes d'efficacité). Cette théorie met précisément l'accent sur l'importance des croyances concernant la capacité de mobiliser effectivement des habiletés personnelles ou des connaissances nécessaires à l'obtention de résultats valorisés. De ce fait, le sentiment d'efficacité personnelle est assimilable à une auto-estimation (Bandura, 1986). L'utilisation qu'une personne fait de ses habiletés dépend beaucoup de son sentiment d'efficacité personnelle dans une situation de performance (Bandura, 1989). Le niveau de SEP influence

donc la réalisation des performances, car si la personne sent qu'elle a les habiletés pour maîtriser une situation, elle vit une expérience positive. Ce SEP jouera un rôle prédictif positif en assurant une forme de protection face aux accomplissements subséquents (Bandura et Schunk, 1981). En d'autres termes, les individus évitent des situations qu'ils perçoivent comme exigeant des capacités excédant les leurs, alors qu'ils s'engagent dans des situations qu'ils croient pouvoir assumer ou maîtriser efficacement. Par exemple un artiste-musicien au Cameroun, pour être d'actualité, aura tendance à produire plus de vidéo-clips, CD, spectacles, affiches et évitera des activités d'écriture musicale (partitions musicales). En d'autres termes, le SEP représente le jugement personnel et individuel qu'on porte sur ses capacités propres permettant d'accomplir une activité ou une tâche. Il affecte selon Schunk, Pintrich et Meece (2008), le choix des activités, l'intensité de l'effort et de la persévérance. Les individus ayant un SEP bas avant d'effectuer une tâche, éviteront de réaliser cette dernière ; ceux qui croient en être capables ont plus de chance de la réussir. De ce fait, plus une personne demeure confiante dans ses possibilités à réaliser une conduite favorable pour elle, plus elle sera encline à l'accepter. Si les perceptions du SEP sont élevées, les individus s'engagent alors dans les tâches ou activités encourageant le développement de leurs talents et de leurs capacités. A contrario, si ce SEP est bas, les individus ne s'engagent pas dans de nouvelles tâches pourtant susceptibles de les aider à développer de nouveaux talents (Bandura, 2007). Cependant, qu'est-ce qui peut provoquer le sentiment d'efficacité personnelle chez un individu (artiste-musicien) ?

- **Les sources du sentiment d'efficacité personnelle**

Pour Bandura (2007), le SEP serait déterminé par quatre sources d'information :

(1) le succès rencontré précédemment par la personne dans une tâche comparable (l'accomplissement de performances). En se confrontant avec succès à des tâches particulières, la personne acquiert la conviction qu'elle est performante et qu'elle peut désormais exécuter ces tâches dans diverses conditions. Ce SEP repose sur les expériences personnelles de l'individu ;

(2) l'observation de la réussite d'un autre individu servant de modèle (les expériences indirectes se fondant sur l'évaluation sociale). Ici, l'individu observe le comportement d'autrui, prend ensuite la mesure des effets produits par ce comportement et enfin, agit dans l'espoir d'obtenir une gratification semblable à celle observée chez autrui. En développant cette capacité, l'individu attend de ses comportements à la fois des résultats espérés et la récompense prévue. En d'autres termes, l'individu observe un modèle et s'identifie à lui.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1977), une formation étayée par l'observation d'un pair en situation et par l'échange avec celui-ci, peut développer le sentiment d'efficacité personnelle chez un individu ;

(3) la persuasion sociale : il s'agit des encouragements ou des découragements. Il est généralement plus facile de diminuer le SEP d'un individu que de l'améliorer. Cependant, il est possible pour un individu de maintenir un SEP, particulièrement quand il est confronté à des difficultés, si d'autres individus significatifs lui expriment leur confiance dans ses capacités. Il est à noter que les individus ne restent pas indifférents aux perceptions des proches, camarades, personnes ressources sur leur compétence. Leur propre évaluation corrobore ces impressions (Cole, Maxwell et Martin, 1997 ; Philipps, 1987). Mais, cet effet se manifeste surtout si l'individu a déjà de bonnes raisons de croire qu'il peut agir efficacement ;

(4) l'état physiologique et émotionnel. En évaluant ses capacités, l'individu se base en partie sur l'information transmise par son état physiologique et émotionnel, en particulier lorsque son activité concerne la santé, les activités physiques et la gestion du stress. Les sentiments qui réduisent les réactions émotionnelles élèvent les croyances en l'efficacité de gestion du stress, avec les améliorations correspondantes de performance. En d'autres termes, les individus se fient aussi à leurs états émotifs et physiologiques pour juger de leur capacité. Ils interprètent leurs réactions de stress et de tension comme un signe de vulnérabilité. De ce fait, les personnes qui ont un SEP élevé, ont tendance à avoir une meilleure estime de soi et à être plus optimiste. Elles ont aussi tendance à avoir une meilleure vie sociale et à moins souffrir d'anxiété et de dépression.

- **Effets de l'efficacité personnelle**

Bandura (1977, 1997) considère que le SEP influence la façon dont une personne pense, se motive, ressent et agit. Selon lui, plus précisément, le SEP régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection.

En effet, les croyances d'efficacité affectent les modes de pensée susceptibles d'améliorer ou de miner la performance. La personne ayant une forte croyance d'efficacité adopte un regard optimiste dans l'organisation de son existence. La mise en place d'un but personnel est dès lors influencée par l'autoévaluation des capacités ; plus les croyances d'efficacité sont fortes, plus les buts que la personne se fixe sont élevés et plus son engagement est solide. La pensée apparaît donc comme une force active qui construit la réalité de chacun de nous, sélectionnant l'information et choisissant les comportements sur la base des attentes et des valeurs.

Le SEP joue un rôle dans l'autorégulation de la motivation. De ce fait, l'individu se pousse à agir et guide ses actions de manière anticipatoire par l'intermédiaire de prévisions. Il élabore des croyances sur ce qu'il peut faire et anticipe la probabilité de résultats positifs et négatifs de diverses activités. Ensuite, il se fixe des buts et planifie des actions destinées à réaliser un futur désiré et à éviter un avenir désagréable. En d'autres termes, le SEP influence la motivation. Des études dans les domaines sportifs, artistiques et académiques ont montré que, plus une personne pratique, plus elle se sent compétente et inversement, plus elle se sent compétente, plus elle est susceptible de consacrer du temps à une activité et de poursuivre son engagement.

Le sentiment d'efficacité personnelle est lié aux tâches ou activités aussi bien qu'au choix de carrière. Selon Betz et Hackett (1981, 1983), malgré les influences sociales sur le choix de carrière, le SEP est un médiateur clé de ces influences externes et a un impact direct sur le choix de la carrière. Il contribue fortement à l'orientation vers tel ou tel métier, prédit l'éventail d'options professionnelles considérées, l'intérêt et la préférence pour une profession, la persévérance et le succès dans le domaine choisi (Lent et Hackett, 1987).

Le SEP peut aussi agir sur la sélection ou le choix que la personne fait. La croyance d'efficacité peut jouer un rôle essentiel dans le façonnement du cours de la vie, en influant sur les types d'activités et environnements où la personne choisit de s'investir. La personne évite alors les activités et les environnements qu'elle suppose excéder ses capacités, entreprend facilement des activités et sélectionne les environnements qu'elle estime capable d'affronter. Plus le SEP n'est fort, plus les activités choisies présentent des défis. Selon la théorie sociocognitive de Bandura, les individus manifestent un intérêt durable pour des activités où ils se sentent efficaces et qui leur procurent de l'autosatisfaction. La croyance d'efficacité prédit le niveau d'intérêt pour l'objectif que l'individu se fixe, même quand l'influence de l'aptitude est éliminée (Lent, Larkin et Brown, 1989). L'individu éprouve alors plus d'intérêt pour une activité, si la compétence est généreusement récompensée que si elle l'est faiblement (Rosenfield, Folger et Adelman, 1980). Quand la récompense pour les performances est accompagnée d'encouragements venant des personnes ressources, etc., les individus maintiennent un intérêt élevé pour l'activité (Pretty et Seligman, 1984).

En résumé, le sentiment d'efficacité personnelle semble être un important médiateur de tout type d'exploits. Elle représente la croyance que possède un individu en sa capacité de produire ou non une tâche donnée (Bandura, 1993, 1997). C'est en quelque sorte la conviction d'une personne, lorsqu'elle évalue la situation d'effectuer un comportement

nécessaire pour l'atteinte d'un résultat. D'où Romano (1996) le considère comme un indice clé de la réussite de toute formation. De ce fait, chaque individu mérite de sentir qu'il a les habiletés pour pratiquer les activités de son choix. Et c'est grâce à des expériences stimulantes, adaptées à ses capacités et à ses goûts, qu'il éprouvera le sentiment d'efficacité personnelle. Cette croyance de l'individu en son SEP peut influencer son comportement, la quantité d'énergie qu'il investit dans l'effort, le niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs.

Pour expliquer notre recherche, ce chapitre a permis d'établir une lecture théorique du phénomène étudié (pratique de la musique au Cameroun), à travers les théories auxquelles nous avons fait appel. En effet, la théorie de la facilitation sociale qui stipule qu'en présence d'autrui ou d'un groupe, un individu assimile mieux les réponses les plus familières et les moins originales. De ce fait, les artiste-musiciens camerounais confrontés à des situations de production artistique, en présence d'autrui liée à l'appréhension à être évalués, ont tendance à émettre plus de réponses dites dominantes au détriment de réponses dites subordonnées (partitions musicales). Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle issu de la théorie sociocognitive de Bandura, vient justifier le choix des artiste-musiciens à émettre plus de réponses dites dominantes que de réponses dites subordonnées pour actualiser leurs œuvres artistiques. Ce SEP implique donc la croyance de l'individu en ses prédispositions à réussir dans un domaine choisi, pesant sur son engagement et ses performances. Toute œuvre musicale produite par un individu, suscitera en lui un sentiment d'efficacité musicale. Ainsi, la croyance d'efficacité se présente donc comme un fondement majeur du comportement. A la suite de ce chapitre, nous présenterons la méthodologie élaborée dans cette étude.

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Ce chapitre présente la méthodologie que nous avons utilisée pour mener notre recherche. Pour ce faire, nous allons présenter le site de notre étude ; justification du choix du site ; sa population, l'échantillon et la technique d'échantillonnage ; les hypothèses et leurs variables ; la collecte et le traitement des données ; les difficultés rencontrées.

4-1 Présentation du site de l'étude

Le site désigne un lieu géographique considéré du point de vue d'une activité, d'une implantation humaine. Selon Gravel (1978, p.6), « la connaissance du milieu physique et humain est essentielle dans la perception et la compréhension des faits sociaux. Elle permet de saisir l'influence du milieu sur l'homme et de mieux comprendre les différentes formes d'organisation sociale ». Ainsi, pour mener notre étude, nous avons choisi la ville de Yaoundé.

Au niveau géographique, Yaoundé est située au Sud la région du centre du Cameroun, plus précisément dans le département du Mfoundi, fondée par l'Allemagne et structurée par la France, Yaoundé est le produit de deux administrations successives : allemande (1889-1916) et française (1916-1959). C'est une ville bâtie en zone forestière à 760 m d'altitude et à 200 km de la côte, sur le prolongement sud-ouest du grand plateau, entre 3° 52 de latitude Nord et 11°31 de longitude Est. Découpée en collines aux versants convexes constituées des monts Mbam Minkom (1 295 m), Mont Nkolondom (1 221 m) au Nord-ouest, le Mont Eloumden (1 159) au Sud-ouest de Yaoundé (Franqueville, 1970) ; cette ville est construite sur un certain nombre de mouvements de terrains séparés par les vallées relativement larges, profondes et marécageuses, creusés par les collecteurs des eaux de ruissellement que sont le Mfoundi et ses affluents. Elle est située en forêt tropicale du Cameroun à 200 km de la côte atlantique avec un relief accidenté et une altitude moyenne de 800m. Le climat de Yaoundé est de type équatorial avec quatre saisons dont une grande saison de pluie et une grande saison sèche dans l'année ; une petite saison de pluie et une petite saison sèche. Cela se fait ressentir par l'abondance des pluies et une température moyenne de 23,5°C. La forêt humide avec une végétation de type intertropical, des sols dont les couches sont arables et en latérite. On rencontre des rivières qui traversent la ville de Yaoundé telles que le Mfoundi, inspirant le nom du département, tongolo, Mefou, Olezoa, Biyeme. La pluviométrie ici est bimodale dont

la précipitation moyenne annuelle est de 1291mm. Il y a variation des températures de 18°C à 28°C pendant la saison humide, 16°C à 31°C pendant la sèche.

Au niveau démographique, Yaoundé est une métropole abritant plus d'un million d'habitants et est l'une des plus peuplées du Cameroun après la ville de Douala. Elle est le chef-lieu du département du Mfoundi est habitée par une population composée d'autochtones et d'halogènes issus d'autres régions du pays ; sans oublier les personnes immigrées d'origine africaine, européenne, américaine et asiatique. Avec une superficie totale de 30951 km², en 2000 la population de la ville de Yaoundé est égale ou supérieure à 2.600000 habitants sous une structure morphologique à triple visage : le centre urbain, les quartiers périphériques et la zone rurale (Noumbissie, 2010).

Au niveau historique, Appelée *zonu station* (poste d'Essono) puis *Yaoundé station* par les allemands, *Ongola ewondo* par les autochtones qui signifie la clôture ou l'enclos, et *Yaoundé* par les français. Cette ville a été fondée par deux explorateurs allemands Kund et Tappenbeck, grâce à l'hospitalité légendaire du chef de famille Mvog Ada, Essono Ela. Cette clôture empêchait en quelque sorte aux premiers allemands d'entrer dans la ville. L'un des résistants à la pénétration allemande, avait suggéré à Essono Ela de ne plus donner du terrain aux étrangers occidentaux. Le premier nom de Yaoundé était « Epsum », signifiant « chez Essomba » ou également « N'tsonun » c'est-à-dire « chez Essono Ela ».

D'après Franqueville (1970), la ville de Yaoundé viendrait d'une appellation qui est connotée à l'arachide. Les explorateurs allemands Kund et Tappenbeck s'étaient rendus au sud-Nachtigal et avaient aperçu des personnes qui travaillaient au champ, et leur demandant qui ils sont ? Ces personnes répondaient en langue « Ewondo » qu'ils sont des « Mbias-bè wondo », en d'autres termes des semeurs d'arachides. La traduction par les allemands de cette réponse a donné lieu au nom « Yaunde ». Il faut noter que l'ancêtre des autochtones de la ville de Yaoundé fût Fouda Tsogo qui mit au monde cinq grandes familles à savoir : Ebanda Ndzongo (Mvog-Ebanda) ; Ekusu Mballa (Mvog-Ekusu) ; Mebarkono (Mvog-Nama) ; Amougui Na Bana (Mvog-Mbi) ; Essomba Na Bana dont les descendants furent Atangana Mballa, Tsoungui Mballa (Mvog-Ada, Mvog-Atemengue, Mvog-Betsi, Mvog-Effa), Fouda Mballa (Mvog-Fuda), Essom Ndana (Mvog-Essom Dana).

Yaoundé est devenu définitivement la capitale du Cameroun le 30 novembre 1889 grâce aux allemands Kurt Von Morgen, George Zenker et un camerounais appelé Mebenga Mebono qui deviendra Martin Paul Samba, jouant ainsi le rôle de guide aux côtés des allemands.

Au niveau administratif, capitale politique du Cameroun, elle abrite des institutions politiques, des organismes internationaux, des écoles maternelles et primaires, des lycées et collèges, deux grandes universités d'État (Yaoundé I et Yaoundé II), par la loi n° 87-15 du 15 juillet 1987, Yaoundé s'est transformé en communauté urbaine. La loi du 18 janvier 1996 modifie le régime de la communauté urbaine et crée six communes d'arrondissement. Mais aujourd'hui, la ville de Yaoundé est subdivisée en sept arrondissements urbains que compte le département du Mfoundi. Dans ces arrondissements, on y trouve un nombre variable de quartiers placés très souvent sous l'autorité d'un chef de quartier. Ce site est le fief des centres culturels, des studios d'enregistrement de musique, des discothèques, des cabarets, des centres de formation musicale, un grand nombre d'églises abritant de nombreuses chorales. C'est le lieu du festival de Bikutsi. Yaoundé se présente comme la ville où l'on pratique le plus, les styles musicaux tels que le « Bikutsi » et les « musiques urbaines ».

De ce fait, nous avons choisi de porter notre intérêt sur les musiciens évoluant dans le style musical « Bikutsi » et pratiquant à Yaoundé.

4-2 Justification du choix du site

Pour mener cette étude, la ville de Yaoundé a été choisie parce qu'elle est le lieu culturel par excellence de la pratique du style « Bikutsi ». C'est également le lieu d'origine du « Bikutsi », on y trouve assez de studios d'enregistrement spécialisés dans le « Bikutsi ».

4-3 La population, échantillon et échantillonnage de l'étude

4-3-1 La population de l'étude

Cette population est encore appelée population parente s'estime généralement au niveau national ou régional. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des artistes-musiciens de la région du Centre. Pour ce faire, les artistes-musiciens qui ont participé à notre enquête sont des deux genres, c'est-à-dire masculin ou féminin.

4-3-2 La population cible

La population cible est issue de la population parente et se définit au niveau de la région, du département ou de l'arrondissement. Dans le cadre de notre étude, il s'agit de l'ensemble des artistes-musiciens évoluant dans le département du Mfoundi.

4-3-3 La population accessible

Dans le cadre de notre étude, la population accessible est constituée des artistes-musiciens du style « Bikutsi » de la ville de Yaoundé issue des deux genres (masculin/féminin).

4-4 Échantillon et technique d'échantillonnage de l'étude

Sachant qu'il n'est pas toujours possible ni nécessaire d'étudier toute la population, nous avons donc recueilli les informations utiles sur une fraction (échantillon de l'ensemble de la population de l'étude) pour procéder à des généralisations si possibles. Nous nous sommes rassurés que certaines variables (âge, appartenance religieuse, individu évoluant dans un style musical autre que le « Bikutsi ») pouvant exercer une influence sur l'étude, ne sont pas incluses.

4-4-1 Taille de l'échantillon et représentativité

Pour choisir notre échantillon, nous nous sommes appuyés sur des données chiffrées obtenues à l'Institut National de la Statistique (2010), qui stipulent qu'en 2006, la région du Centre du Cameroun s'estime à 450 artistes. Sachant que la région du Centre-Cameroun n'est pas uniquement constituée des peuples « Béti », car on y trouve des styles musicaux originaires autres que le « Bikutsi ». Nous avons donc estimé qu'il y a environ 200 artistes-musiciens pratiquant le style « Bikutsi ». Ainsi, en nous inspirant du tableau de Krejcie et Morgan (1970) servant à déterminer la taille d'un échantillon, un ensemble de 130 artistes-musiciens serait représentatif de la population accessible (voir annexe 3).

Dans le souci de préserver la représentativité de l'échantillon constitué, nous avons tenu compte du critère d'inclusion : être chanteur pratiquant le style musical « Bikutsi », avoir mis sur le marché discographique au moins un album musical, évoluant dans le département du Mfoundi. Cela nous a permis d'avoir des guitaristes, des pianistes, des chanteurs, des percussionnistes. Ainsi, chaque individu remplissant le critère d'inclusion défini, avait une chance égale de faire partie de l'échantillon de l'étude.

4-4-2 Technique d'échantillonnage

Pour déterminer l'échantillon de l'étude, nous avons procédé par la technique d'échantillonnage aléatoire simple. N'ayant pas une liste complète des artistes-musiciens du

style « Bikutsi » et l'information pour les contacter, nous nous sommes inspirés du tableau de Krejcie et Morgan (1970) servant à déterminer la taille de notre échantillon. Nous avons choisi cette technique d'échantillonnage parce que chaque artiste remplissant les critères d'inclusion, a une chance égale de faire partie de l'échantillon. Elle permet également d'aboutir à des conclusions sur notre étude qui est l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi. Néanmoins, l'échantillonnage aléatoire simple nécessite que nous disposions d'une liste de tous les artistes de la population accessible. A partir de là, nous avons donc calculé la probabilité de sélection de tel ou tel artiste-musicien faisant partie des 200 pratiquant le « Bikutsi ». (n) désignant la taille de l'échantillon et (N) désignant la population totale, nous avons procédé comme suit : $(n : N) \times 100$

Probabilité de sélection : $(130 : 200) \times 100 = 65\%$.

Cela signifie que chaque artiste-musicien rencontré aurait 65% de chance ou 1 sur 65 d'être sélectionné. Pour donc sélectionner les individus de l'échantillon, nous nous sommes rapprochés des personnes ressources pratiquant la musique (proches, amis, promoteurs culturels, techniciens de studios d'enregistrement). Ce sont ces personnes ressources qui nous ont mis en contact avec chaque artiste-musicien qui était accessible et disponible. Nous achetions des tickets d'entrée pour accéder dans les salles de spectacle dans lesquelles se produisaient certains artistes. Nous fréquentions aussi les studios d'enregistrement pour pouvoir rencontrer chaque artiste et récolter les informations. Les passations se déroulaient soit en studio d'enregistrement, soit à domicile de façon individuelle, mais en présence d'autres personnes en studio.

4-5 Les hypothèses et leurs variables

D'une manière générale, il existe deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale et l'hypothèse spécifique.

4-5-1 L'hypothèse générale et ses variables

Notre hypothèse générale est la réponse anticipée à notre question principale formulée comme suit : *La formation du musicien facilite-t-elle l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » ?*

Ainsi, nous formulons notre hypothèse générale (HG) en réponse à cette question principale comme suit : *la formation du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».*

La variable indépendante (VI) encore appelée variable explicative, apparaît comme celle que nous manipulons pour mesurer ses effets sur la variable dépendante (VD) ou variable étudiée. Pour notre étude, la variable indépendante est : «*la formation du musicien* ». La variable dépendante (VD) est par contre le comportement que nous mesurons. Elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Elle est donc l'effet qui découle de la manipulation de la formation. Dans notre étude, la variable dépendante est «*acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi* ».

Tableau 4.1: Tableau récapitulatif de l'hypothèse générale (HG), variables, facteurs et indicateurs.

Variables	Modalités	Indicateurs
Formation du musicien	VI ₁ : Influence normative de la formation formelle du musicien	Programmes officiels précis Certification
	VI ₂ : Influence informationnelle de la formation informelle du musicien	Programmes non officiels des cabarets Programmes non officiels des chorales Expériences familiales
Acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi	VD : acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »	Faible acquisition Moyenne acquisition Forte acquisition

4-4-2 Hypothèses de recherche (HR)

L'hypothèse de recherche permet au chercheur de procéder à la vérification et de tirer des conclusions sur l'hypothèse générale. Pour émettre nos hypothèses de recherche, nous

avons construit un plan expérimental ci-dessous, dans lequel nous avons fait des croisements pertinents des variables :

Tableau 4.2 : Plan expérimental

VI	VD
VI1	VI1×VD
VI2	VI2×VD

× : verbe de liaison

A partir du croisement des variables, nous avons formulé nos hypothèses de recherche comme suit :

HR1 : L'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

HR2 : L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Tableau 4.3: tableau synoptique des hypothèses, variables, indicateurs.

Hypothèse générale	Hypothèse de recherche	Variables	Indicateurs
<p>HG : Formation du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »</p>	<p>HR1: l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »</p>	<p>VI1: L'influence normative de la formation formelle du musicien</p>	<p>Programmes officiels précis Certification</p>
		<p>VD : Acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »</p>	<p>-Faible acquisition -Moyenne acquisition -Forte acquisition</p>
	<p>HR2: L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »</p>	<p>VI2 : L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien</p>	<p>Programmes non officiels des cabarets Programmes non officiels des chorales Expériences familiales</p>
		<p>VD : Acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »</p>	<p>-Faible acquisition -Moyenne acquisition -Forte acquisition</p>

4-6 Collecte et traitement des données

Ainsi, pour notre recherche, nous avons utilisé le questionnaire comme instrument de collecte de données sur le terrain.

Le choix du questionnaire se justifie par certains avantages qu'il offre. En effet, il est moins coûteux, offre la possibilité de quantifier les données recueillies sur le terrain et de procéder à des analyses de corrélation. Il permet également de réaliser une réelle représentativité de l'ensemble des répondants.

Le questionnaire de notre étude (voir annexe 1) comporte des questions fermées. Le choix du questionnaire à questions fermées se justifie par le fait que les questions sont simples, directes et fixent à l'avance des modalités de réponses. Notre questionnaire est composé de trois parties à savoir le préambule, le corps du questionnaire et l'expression de gratitude.

Le préambule : Il désigne l'introduction du questionnaire et informe l'enquêté du but du questionnaire qui lui est adressé, en lui garantissant l'anonymat de son identité. De ce fait, l'enquêté est amené à remplir le questionnaire avec objectivité.

Le corps du questionnaire : pour notre étude, nous avons conçu un questionnaire adressé aux artistes-musiciens. Ce questionnaire compte 18 items et est reparti en quatre (4) parties.

05 de ces items sont relatifs aux informations sur les artistes-musiciens interrogés. Ces informations désignent l'identification qui consiste à obtenir les informations personnelles sur les enquêtés. Il s'agit ici du genre, du statut artistique, du niveau d'instruction, du nombre d'albums produits et de la formation musicale d'origine. 13 de ces items sont répartis en trois parties. La première partie désigne la conduite adoptée des artistes-musiciens par rapport à l'influence normative de la formation formelle du musicien. Elle comporte 04 items. La deuxième partie est relative à la conduite des artistes-musiciens par rapport à l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et, à 04 items. La troisième partie est relative à l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », et comporte 05 items.

L'expression de gratitude : Dans cette partie, le chercheur exprime sa gratitude et présente ses remerciements aux enquêtés. Il est judicieux de préciser que les enquêtés ne sont pas obligés de répondre aux questions auxquels ils sont soumis. Dès lors, le fait de prendre le questionnaire et de le remplir, mérite une reconnaissance du chercheur.

4-6-1 La pré-enquête

L'occasion ici permet au chercheur de rectifier ou d'améliorer le niveau de compréhension des questions posées dans le questionnaire définitif, afin d'éviter des biais de réponse chez l'enquêté. Pour ce faire, nous avons effectué une première descente sur le terrain, afin de tester notre instrument de collecte des données, dans le but de détecter les questions ambiguës et voir si les répondants s'y intéressent ou pas.

Concrètement, nous avons fait une pré-enquête au mois de décembre 2019 dans la ville de Yaoundé. Nous avons distribué les questionnaires à un échantillon réduit de 15 musiciens « en herbe » de tout style musical confondu, dont la caractéristique est de n'avoir encore aucun album sur le marché. Cela nous a permis d'apporter certaines modifications au questionnaire définitif. Certaines questions jugées superflues ont été reformulées ainsi que les items que les répondants ont trouvés ambigus. Cette pré-enquête nous a permis d'apprécier à sa juste valeur le degré de coopération auquel nous ferons face au moment de l'enquête définitive.

- **Validation et fiabilité des instruments de collecte des données**

Avant de passer à la collecte des données pour une étude, nous devons au préalable nous assurer de la validité et de la fiabilité de l'outil de collecte. Pour Amin (2005, p. 284), «la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument pour le protocole du dossier des recherches ». Il s'agit pour nous de nous assurer que notre questionnaire mesure ce qu'il est sensé mesurer et qu'il est fiable.

Nous avons utilisé la pré-enquête pour vérifier la validité externe de nos instruments ; dans le cadre de notre étude, pour juger la validité de notre questionnaire, nous avons procédé par la vérification de leur validité interne et par le calcul d'un coefficient de validité. En ce qui concerne la validité interne, toutes les questions qui constituent le construit de ce questionnaire sont issues d'une étude portée sur les variables indépendantes et les indicateurs de la variable dépendante de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses modalités ont généré des indicateurs autour desquels se sont formulées des questions. Nous avons recueilli les avis des experts en psychologie pour juger les items de notre instrument.

Nous avons déterminé l'index de validité de l'instrument (IVI) à partir de la formule :

$$IVI = \frac{\sum IV_i}{\text{Nombre total des questions}}$$

IV_i : index de validité pour chaque item

Ce jugement nous a permis d'établir l'Index de Validité Interne (IVI) à partir duquel nous avons obtenu le coefficient de validité inter-juge pour chaque item, et nous avons évalué une moyenne pour tout le questionnaire qui s'élève à (0.78). En référence à cette démarche, et notant que la moyenne est supérieure à 0.7, nous avons estimé que notre instrument était valide (Fraenkel et Norman, 2006).

4-6-2 La procédure de collecte des données

La procédure de collecte des données dont l'activité principale est l'administration de questionnaires, s'est faite effectivement dans la ville de Yaoundé. Comme le disent Ghiglione et Matalon (2004), l'administration du questionnaire peut se dérouler soit au domicile du participant, soit dans les lieux publics et quasi-publics. Pour notre recherche, nous avons choisi les lieux publics. Ainsi, pour distribuer les questionnaires, nous nous sommes rendus dans quelques studios d'enregistrement de musique, dans quelques cabarets. Cette distribution a duré plus de trois semaines, car elle s'est déroulée du 05 février au 13 mars 2020. Nous avons passé le questionnaire, en précisant qu'il s'agissait d'une enquête sur la pratique de la musique au Cameroun, tout en rassurant aux enquêtés la confidentialité de leur anonymat.

Dans l'optique de recueillir les données, nous avons administré le questionnaire à tout artiste-musicien qui avait les caractéristiques de notre échantillon d'étude. Pendant que les répondants remplissaient le questionnaire, nous nous mettions à la disposition de ceux ou celles qui éprouvaient des difficultés à le remplir. Nous prenions également rendez-vous pour le récupérer. Nous avons administré environ 150 questionnaires aux enquêtés à l'issue duquel nous avons annulé les questionnaires mal remplis. En fin de compte, nous avons retenu 130 questionnaires correspondant à notre échantillon. Ceci fait un taux de récupération de 86,66% d'après la formule : $TR = \frac{\text{nombre de questionnaires récupérés}}{\text{nombre de questionnaires distribués}} \times 100$.

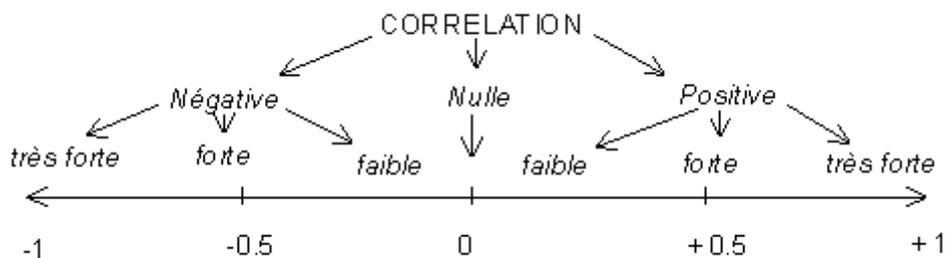
4-6-3 Technique de dépouillement et d'analyse des données

Il s'agit pour nous ici, de procéder au dépouillement des questionnaires retenus. Autrement dit, de transcrire les réponses sous une forme homogène afin de pouvoir les traiter, les comparer et d'établir des relations possibles entre elles. Pour ce faire, nous avons effectué la codification des questionnaires afin de s'assurer de la cohérence des codes correspondant aux questions dans l'ensemble des questionnaires. Afin de réduire au maximum une marge d'erreur, de gagner en temps et en énergie, éviter un travail fastidieux, nous avons fait recours

au traitement informatique de nos données quantitatives. Pour cela, nous avons ainsi utilisé le logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) version 20.0 pour Windows. Ce logiciel a pour caractéristiques l'analyse statistique, la gestion et la documentation des données.

Pour analyser les données recueillies, nous permettant ainsi de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses émises au départ, nous avons fait recours à la méthode de la statistique descriptive. A partir de la construction des tableaux de distribution pour chacune des variables, le but ici est de voir si la formation du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Pour voir s'il existe un lien significatif entre les variables des hypothèses, nous avons fait recours à la méthode de la statistique inférentielle. Pour ce faire, nous avons utilisé comme outil d'analyse, le coefficient de corrélation de Bravais Pearson ou coefficient de corrélation linéaire r (voir annexe 2). Il exprime dans quelle mesure deux variables varient l'une par rapport à l'autre ; l'indice étant compris entre +1 (variation dans le même sens) et -1 (variation dans le sens contraire). En d'autres termes, l'intensité de la relation linéaire sera donc d'autant plus forte que la valeur du coefficient est proche de +1 ou -1, et d'autant plus faible qu'elle est proche de 0.



Selon Amin (2005, p. 218), « Le degré de relation est exprimé comme un coefficient de corrélation. Les études corrélationnelles fournissent une estimation de la justesse avec laquelle sont reliées deux variables. La force qui relie deux variables, déterminera la précision de la prédiction sur la base de leur relation ».

Ainsi, le test de corrélation de Pearson est noté r_{xy} . Cet indice statistique mesure le degré et la direction de la relation linéaire entre deux variables quantitatives X et Y. Les étapes du test d'hypothèse avec le coefficient de corrélation de Pearson sont :

- **Formulation de l'hypothèse nulle et alternative**

Ici on émet les hypothèses bilatérales :

H₀: p=0

H_a : p≠0

H₀: hypothèse nulle qui signifie qu'il n'existe pas une relation significative entre la VI et la VD.

H_a: hypothèse alternative qui signifie qu'il existe une relation significative entre la VI et la VD.

- **Choix du seuil de signification**

Pour notre étude, nous avons choisi la marge d'erreur recommandée en sciences sociales qui est de 5% soit 0,05. Selon Mialaret (1983), le seuil de signification ou erreur probable notée alpha (α) permet au chercheur de fixer les chances de se tromper ou non dans la prise des décisions. Pour notre étude nous prenons $\alpha = 0,05$.

- **Calcul de la valeur du coefficient de corrélation (r_{xy}) entre X et Y de l'échantillon**

Formule :

$$r_{xy} = \frac{n(\Sigma XY) - (\Sigma X)(\Sigma Y)}{\sqrt{[n(\Sigma X^2) - (\Sigma X)^2][n(\Sigma Y^2) - (\Sigma Y)^2]}}$$

n = nombre de paires d'observations ;

ΣXY = somme des produits croisés de X et Y ;

ΣX et ΣY sont respectivement les sommes des scores de X et de Y ;

ΣX^2 = somme des carrés des scores pour X ;

ΣY^2 = somme des carrés des scores pour Y ;

$(\Sigma X)^2$ = carré de la somme des scores pour X ;

$(\Sigma Y)^2$ = carré de la somme des scores pour Y ;

- **Calcul du degré de liberté et lecture de la valeur critique**

Pour déterminer la valeur critique dans la table de Pearson, il convient d'abord de définir le degré de liberté qui s'obtient à travers la formule suivante : $ddl = n - 2$ avec n = taille de l'échantillon.

- **Comparaison du coefficient de corrélation calculé (r_{xycal}) au coefficient de corrélation critique (r_{xycrit}) et prise de décision**

Ainsi, au terme des calculs, avec un seuil de signification $\alpha = 0,05$,

Nous rejeterons H_0 au cas où $r_{xycrit} \leq |r_{xy}|$

Par contre, nous accepterons H_0 si $r_{xycrit} > |r_{xy}|$

- **Conclusion**

Cette comparaison du coefficient de corrélation calculé à la valeur du coefficient lu ou critique, permet d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse émise au départ.

- **Interprétation du coefficient de corrélation de Pearson**

-si $0 \leq r_{xy} \leq 0,20$, on note une corrélation faible ;

-si $0,20 \leq r_{xy} \leq 0,40$, la corrélation est peu significative ;

-si $0,40 \leq r_{xy} \leq 0,60$, la corrélation est dite moyenne ;

-si $0,60 \leq r_{xy} \leq 0,80$, la corrélation est significative ;

-si $0,80 \leq r_{xy} \leq 1$, la corrélation est forte.

Après avoir déterminé le coefficient de corrélation entre deux variables métriques, il est important d'apprécier l'importance du lien qui existe entre elles. Le calcul du *coefficient de détermination* (r_{xy}^2) permet ainsi d'obtenir la variabilité commune entre les variables.

4-7 Les difficultés rencontrées pendant l'enquête

Malgré l'objectivité que vise le chercheur dans sa recherche, il n'en demeure pas moins qu'il rencontre des obstacles sur le terrain. En effet, au cours de notre enquête, nous avons été confrontés à de nombreuses difficultés dont nous avons retenues les plus pertinentes, à savoir :

- La difficulté à récolter les données dans les lieux de spectacle, due aux variables parasites telles que le bruit, l'affluence, la distance établie entre le répondant et nous ; ce qui nous a permis d'accéder aux domiciles de certains artistes et aussi, de se rendre dans les studios d'enregistrement de la ville.
- La méfiance de certains artistes-musiciens à participer à l'enquête, malgré l'anonymat et la confidentialité des informations à recueillir dont nous leur garantissons ;

- la récupération tardive des questionnaires, due au fait que certains répondants avaient pris la décision de rentrer avec le questionnaire, afin de « bien le lire » et le remplir dans l'intimité.

Dans ce chapitre, nous avons défini la population et l'échantillon de l'étude. Nous rappelons que notre échantillon est constitué de 130 artistes-musiciens pratiquant le style « Bikutsi » dans la ville de Yaoundé. L'échantillon de notre étude a été constitué au moyen de l'échantillonnage aléatoire simple. Nous avons décrit l'instrument de collecte de données, tout en présentant le questionnaire en fonction des items relatifs à nos hypothèses de recherche. Par la suite, nous avons procédé à la validation du questionnaire de notre recherche, qui nous a conduit à l'enquête proprement dite. Enfin, nous avons présenté la technique de traitement de données à savoir, le test de corrélation de Bravais Pearson. Le traitement des données a été effectué à l'aide du logiciel SPSS version 20.0 pour Windows. Dans le chapitre suivant, nous allons présenter les résultats de l'étude.

CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES DONNÉES, ANALYSE, INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Dans le but d'apporter des réponses à nos questions, d'atteindre nos objectifs et de vérifier nos hypothèses ; dans ce chapitre, nous ferons la présentation descriptive des résultats des données quantitatives obtenues sur le terrain. Ainsi, nous décrirons l'ensemble des données dont nous disposons, en relevant à chaque fois les effectifs et les pourcentages, au moyen de tableaux.

5-1 Analyse descriptive des caractéristiques personnelles des enquêtés

Ici, nous allons présenter les données quantitatives relevant des caractéristiques personnelles des enquêtés, à savoir :

5-1-1 Distribution des enquêtés selon leur genre

Tableau 5.1 Distribution des enquêtés selon leur genre

GENRE	Frequency	Percent
MASCULIN	75	57,7
FEMININ	55	42,3
Total	130	100,0

Ce tableau montre que l'échantillon de notre étude est composé de 75 artistes-musiciens du genre masculin, soit 57,7% ; et 55 artistes-musiciens du genre féminin, soit 42,3%. Autrement dit, l'échantillon comporte plus d'artistes hommes que d'artistes femmes. Il va dans le sens de la distribution nationale qu'au Cameroun, il y a plus d'artistes hommes que d'artistes femmes.

5-1-2 Distribution des enquêtés selon leur statut artistique

Tableau 5.2 Distribution des enquêtés selon leur statut artistique

STATUT ARTISTIQUE	Frequency	Percent
CHANTEUR-INTERPRETE	38	29,2
CHANTEUR-COMPOSITEUR	92	70,8
Total	130	100,0

La lecture du tableau 5.2 montre que l'échantillon est constitué de 38 chanteurs-interprètes, soit 29,2% ; et 92 chanteurs-compositeurs, soit 70,8%. Nous avons ainsi interrogé plus de chanteurs compositeurs que de chanteurs interprètes. Il y'a donc plus de chanteurs-compositeurs que de chanteurs-interprètes dans la pratique du Bikutsi.

5-1-3 Distribution des enquêtés selon leur niveau d'instruction

Tableau 5.3 Distribution des enquêtés selon leur niveau d'instruction

NIVEAU D'INSTRUCTION	Frequency	Percent
PRIMAIRE	25	19,2
SECONDAIRE	70	53,8
SUPERIEUR	35	26,9
Total	130	100,0

Parmi les artistes-musiciens interrogés, le tableau ci-dessus indique que 19,2% ont fait des études primaires, soit 25 artistes ; 53,8% ont fait des études secondaires, soit 70 artistes ; et 26,9% ont fait des études supérieures, soit 35 artistes. Ici, nous voyons donc le niveau d'étude chez les artistes n'est pas à négliger. Il y a plus d'artistes qui ont fait les études secondaires, peu qui ont fait des études supérieures et très peu qui ont arrêté leurs études au niveau primaire.

5-1-4 Distribution des enquêtés selon le nombre d'albums produits

Tableau 5.4 Distribution des enquêtés selon le nombre d'albums produits

NOMBRE D'ALBUMS PRODUITS	Frequency	Percent
UN ALBUM	78	60,0
UN ALBUM ET PLUS	52	40,0
Total	130	100,0

Le tableau 5.4 met en lumière le nombre d'albums produits par les artistes-musiciens interrogés de notre échantillon. Ainsi, 78 artistes ont un album sur le marché, soit 60,0% ; et 52 artistes ont plus d'un album sur le marché, soit 40,0%. Cela montre qu'il y a plus d'artistes qui ont un album sur le marché que ceux qui ont sorti plus d'un album.

5-1-5 Distribution des enquêtés selon leur formation musicale d'origine

Tableau 5.5 Distribution des enquêtés selon leur formation musicale d'origine

FORMATION MUSICALE D'ORIGINE	Frequency	Percent
CONSERVATOIRE	2	1,5
UNIVERSITE	7	5,4
FAMILLE	41	31,5
CHORALE	37	28,5
CABARET	43	33,1
Total	130	100,0

Le tableau qui met en avant plan la distribution des enquêtés selon leur formation musicale d'origine, montre que dans notre échantillon, 02 artiste-musiciens se sont formés

dans un conservatoire, soit 1,5% ; 7 ont acquis leur savoir-faire dans une université de musique, soit 5,4% ; 41 se sont formés dans la famille, soit 31,5% ; 37 ont suivi leur apprentissage musical dans une chorale, soit 28,5% ; et enfin 43 artistes-musiciens ont acquis leur savoir-faire dans un cabaret, soit 33,1%. Ces scores obtenus montrent que la majorité des artistes-musiciens de notre échantillon, s'est formée dans un cabaret. Allant dans le sens de la distribution, il y a très peu d'artistes qui ont suivi des programmes officiels de la musique qui se font dans les universités et les conservatoires.

5-2 Analyse descriptive de l'influence normative de la formation formelle du musicien

Ici nous allons présenter les données relatives à la formation formelle et ses modalités.

Tableau 5.6 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris le solfège

APPRENTISSAGE DU SOLFÈGE	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	50	38,5
CERTAINEMENT PAS	78	60,0
TRES CERTAINEMENT PAS	1	,8
SANS REPONSE	1	,8
Total	130	100,0

Le tableau 5.6 ci-dessus indique que durant leur formation musicale, 50 artistes-musiciens ont certainement appris le solfège, soit 38,5% ; 78 ne l'ont certainement pas appris, soit 60,0% ; 01 artiste-musicien n'a très certainement pas appris le solfège, soit 0,8% ; 01 artiste est resté sans réponse, soit 0,8%, en d'autres termes, l'échantillon comporte plus d'artistes qui n'ont pas appris le solfège.

Tableau 5.7 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris la lecture des rythmes

LECTURE DES RYTHMES	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	44	33,8
TRES CERTAINEMENT	1	,8
CERTAINEMENT PAS	60	46,2
TRES CERTAINEMENT PAS	4	3,1
SANS REPONSE	21	16,2
Total	130	100,0

Selon les données de ce tableau, 44 artistes-musiciens ont certainement appris la lecture des rythmes, soit 33,8% ; 01 a très certainement appris à lire le rythme, soit 0,8% ; 60 artistes n'ont certainement pas appris la lecture des rythmes, soit 46,2% ; 04 ne l'ont très certainement pas fait, soit 3,1% et enfin 21 artistes sont sans réponse, soit 16,2%. Ici, il y a plus d'artistes qui ont appris la lecture des rythmes que ceux qui l'ont fait.

Tableau 5.8 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris à représenter les sons sur une portée musicale

REPRESENTATION DES SONS	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	28	21,5
TRES CERTAINEMENT	1	,8
CERTAINEMENT PAS	82	63,1
TRES CERTAINEMENT PAS	10	7,7
SANS REPONSE	9	6,9
Total	130	100,0

La lecture de ce tableau permet de voir que 28 artistes-musiciens ont certainement appris à représenter les sons émis par la voix ou un instrument de musique sur une portée musicale, soit 21,5% ; 01 en a certainement appris, soit 0,8% ; 82 artistes quant à eux, n'ont

certainement pas appris à représenter les sons sur une portée musicale, soit 63,1% ; 10 artistes-musiciens n'ont très certainement pas appris, soit 7,7% ; et enfin 9 sont sans réponse, soit 6,9%.

Tableau 5.9 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont été soumis aux dictées musicales

DICTEES MUSICALES	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	12	9,2
CERTAINEMENT PAS	84	64,6
TRES CERTAINEMENT PAS	13	10,0
SANS REPONSE	21	16,2
Total	130	100,0

Le tableau 5.9 indique que 12 artistes-musiciens ont fait des dictées musicales lors de leur apprentissage, soit 9,2% ; 84 ne l'ont certainement pas fait, soit 64,6% ; 13 n'ont très certainement pas fait de dictées musicales lors de leur apprentissage, soit 10,0% ; 21 restent sans réponse, soit 16,2%.

5-3 Analyse descriptive de l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien

Nous allons présenter les données relatives à l'influence informationnelle de la formation informelle et ses modalités.

Tableau 5.10 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont appris la musique en regardant les autres pratiquer.

APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	93	71,5
TRES CERTAINEMENT	37	28,5
Total	130	100,0

Selon les données de ce tableau, 93 artistes-musiciens ont appris la musique en

regardant les autres pratiquer, soit 71,5% ; 37 quant à eux, n'ont très certainement pas appris la musique en regardant les autres pratiquer, soit 28,5%.

Tableau 5.11 Distribution des enquêtés selon qu'ils ont utilisé les partitions de musique comme support.

UTILISATION DES PARTITIONS	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	46	35,4
TRES CERTAINEMENT	4	3,1
CERTAINEMENT PAS	70	53,8
TRES CERTAINEMENT PAS	6	4,6
SANS REPONSE	4	3,1
Total	130	100,0

Ce tableau indique que 46 artistes-musiciens ont utilisé des partitions comme support d'apprentissage, soit 35,4% ; 04 en ont très certainement utilisé, soit 3,1% ; 70 par contre, n'ont certainement pas utilisé des partitions musicales comme support d'apprentissage, soit 53,8% ; 06 artistes n'ont certainement pas utilisé des partitions, soit 4,6% ; et enfin, 04 sont sans réponse, soit 3,1%.

Tableau 5.12 Distribution des enquêtés selon qu'ils écrivaient les notes de musique des chansons interprétées.

ECRITURE DES NOTES DE MUSIQUE	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	96	73,8
TRES CERTAINEMENT	14	10,8
CERTAINEMENT PAS	17	13,1
SANS REPONSE	3	2,3
Total	130	100,0

Selon les données de ce tableau, 96 artistes-musiciens écrivaient certainement les notes de musique des chansons qu'ils interprétaient, soit 73,8% ; 14 le faisaient très certainement, soit 10,8% ; 17 ne le faisaient certainement pas, soit 13,1% ; 03 artistes restent sans réponse, soit 2,3%.

Tableau 5.13 Distribution des enquêtés selon qu'ils s'inspiraient d'un modèle pour écrire des chansons.

MODELE D'ECRITURE DE CHANSONS	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	89	68,5
TRES CERTAINEMENT	29	22,3
CERTAINEMENT PAS	3	2,3
TRES CERTAINEMENT PAS	2	1,5
SANS REPONSE	7	5,4
Total	130	100,0

Le tableau 5.13 montre que 89 artistes-musiciens correspondants à 68,5% s'inspirent d'un modèle pour écrire une chanson ; 29 artistes correspondants à 22,3% le font très certainement ; 03 artistes quant à eux, ne s'inspirent pas d'un modèle pour écrire une chanson, soit 2,3% ; 02 artistes-musiciens correspondants à 1,5% ne s'inspirent très certainement pas d'un modèle ; 07 artistes sont sans réponse, soit 5,4%.

5-4 Analyse descriptive de l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »

Ici, nous allons présenter les données relatives aux acquisitions des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Tableau 5.14 Distribution des enquêtés selon la forme protégée légale des œuvres musicales dans une société de droits d’auteurs.

FORME PROTEGEE DES OEUVRES MUSICALES	Frequency	Percent
SUPPORT CD	126	96,9
TEXTES ECRITS DE CHANSONS	4	3,1
Total	130	100,0

L’observation des données de ce tableau montre que 126 artistes-musiciens correspondants à 96,9%, ont protégé leurs œuvres musicales sur support CD ; 04 ont protégé leurs œuvres sous forme de textes écrits de chansons, soit 3,1%. (Voir annexes sur un texte écrit d’une chanson populaire française ; une partition de cette chanson populaire française).

Tableau 5.15 Distribution des enquêtés selon la promotion du « Bikutsi » par l’utilisation de la partition musicale.

PROMOTION DU BIKUTSI PAR LA PARTITION MUSICALE	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	57	43,8
TRES CERTAINEMENT	11	8,5
CERTAINEMENT PAS	36	27,7
TRES CERTAINEMENT PAS	2	1,5
SANS REPONSE	24	18,5
Total	130	100,0

La lecture du tableau 5.15 permet de voir que 57 artistes-musiciens correspondants à 43,8% de l’échantillon, sont certains pour la promotion du « Bikutsi » par la partition musicale ; 11 artistes correspondants à 8,5% le sont très certainement ; par contre, 2 artistes correspondants à 1,5 ne le sont certainement pas ; 24 correspondants à 18,5% de l’échantillon

ne le sont certainement pas ; et enfin, 24 artistes-musiciens correspondants à 18,5% sont sans réponse.

Tableau 5.16 Distribution des enquêtés selon l'exigence de la transcription du « Bikutsi » sur partition musicale.

TRANSCRIPTION DU BIKUTSI SUR PARTITION	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	5	3,8
TRES CERTAINEMENT	1	,8
CERTAINEMENT PAS	67	51,5
TRES CERTAINEMENT PAS	35	26,9
SANS REPONSE	22	16,9
Total	130	100,0

La lecture du tableau 5.16 indique que 5 artistes-musiciens correspondants à 3,8 % sont certains qu'on doit exiger la transcription du « Bikutsi » sur partition musicale ; 01 artiste l'est très certainement, soit 0,8% ; par contre, 67 artistes-musiciens correspondants à 51,5%, ne le sont certainement pas ; 35 artistes-musiciens correspondants à 26,9% ne le sont très certainement pas ; et enfin, 22 artistes correspondants à 16,9% sont sans réponse.

Tableau 5.17 Distribution des enquêtés selon la difficulté à déchiffrer une partition musicale.

DIFFICULTES AU DECHIFFRAGE D'UNE PARTITION	Frequency	Percent
CERTAINEMENT	41	31,5
TRES CERTAINEMENT	41	31,5
CERTAINEMENT PAS	22	16,9
TRES CERTAINEMENT PAS	7	5,4
SANS REPONSE	19	14,6
Total	130	100,0

La lecture de ce tableau permet de voir que 41 artistes-musiciens correspondants à 31,5%, éprouvent des difficultés à déchiffrer une partition musicale ; 41 sont très certainement en difficultés face au déchiffrement d'une partition musicale, soit 31,5%; 22 par contre, n'éprouvent certainement pas de difficultés, soit 16,9%; 7 artistes correspondants à 5,4% n'éprouvent très certainement pas de difficultés face au déchiffrement de la partition; et enfin, 19 artistes restent sans réponse, soit 14,6%.

Tableau 5.18 Distribution des enquêtés selon la nécessité pour un musicien de savoir écrire des partitions musicales.

NECESSITE DE SAVOIR ECRIRE UNE PARTITION	EFFECTIFS	PFREQUENCES EN
CERTAINEMENT	52	40,0
TRES CERTAINEMENT	39	30,0
CERTAINEMENT PAS	24	18,5
TRES CERTAINEMENT PAS	7	5,4
SANS REPONSE	8	6,2
Total	130	100,0

Le tableau 5.18 indique que 52 artistes-musiciens correspondants à 40,0%, trouvent certainement nécessaire pour un musicien de savoir écrire des partitions de musique; 39 artistes le trouvent très certainement nécessaire, soit 30,0%; par contre, 24 artistes correspondant à 18,5% ne trouvent certainement pas nécessaire pour un musicien de savoir écrire des partitions musicales; 07 autres ne très certainement n'en trouvent pas la nécessité, soit 5,4% et enfin 08 artistes-musiciens restent sans réponse.

5-5 Régression linéaire multiple ou multivariée

Mod el	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,311 ^a	,097	,090	,64892	,097	13,754	1	128	,000

a. Predictors: (Constant), INFLUENCE NORMATIVE DE LA FORMATION FORMELLE DU MUSICIEN

Pour expliquer la variation de la variable dépendante de l'étude, l'analyse est faite en tenant compte de l'interaction des variables explicatives présentés plus haut. Sachant avec Bennani (2006) que la régression linéaire multiple permet de trouver la meilleure équation linéaire de prévision (modèle) et en évaluer la précision et la signification. Nous l'avons choisie afin de cerner l'impact de chaque variable sur l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Ainsi, Le modèle de régression linéaire multiple qui incluait l'influence normative de la formation formelle du musicien, explique 0,9% de l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » dans l'échantillon de la présente étude, soit : R^2 ajusté = 0,090 et $p < 0.001$. D'où 0,9% des musiciens sont aptes ou ont la capacité d'élaborer une partition de « Bikutsi ». Cela se traduit donc par une faible acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » chez les musiciens issus de l'échantillon de l'étude.

5.6 Vérification des hypothèses

Pour vérifier les hypothèses de recherche, nous avons procédé au calcul du coefficient de corrélation de Pearson (r). Le traitement statistique a été effectué par le logiciel *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) version 20.0 pour Windows®.

5.6.1 Hypothèse de recherche 1 (HR1)

Nous avons formulé cette hypothèse comme suit : « l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi »

Étape 1 : Émission de l'hypothèse nulle et de recherche

H₀ : il n'existe pas une corrélation significative entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

H_a : il existe une corrélation significative entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Étape 2: Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{cal}}$)

À partir des données entrées sous SPSS, les résultats obtenus après calcul sont représentés dans le tableau 6.1 ci-dessous :

Tableau 5.19 Corrélation entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »

Correlations			
Influence normative de la formation formelle du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »	ACQUISITION DES COMPETENCES D'ELABORATION D'UNE PARTITION DE « BIKUTSI »	INFLUENCE NORMATIVE DE LA FORMATION FORMELLE DU MUSICIEN	
ACQUISITION DES COMPETENCES D'ELABORATION D'UNE PARTITION DE « BIKUTSI »	Pearson Correlation	1	,311**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	130	130
INFLUENCE NORMATIVE DE LA FORMATION FORMELLE DU MUSICIEN	Pearson Correlation	,311**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	130	130
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,311 \\ n = 130 \\ ddl = 128 \\ \alpha = 0,05 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,138$$

Étape 3 : détermination de la valeur critique et prise de décision

Au regard du tableau 7.1, nous remarquons que la valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{XYcal} = 0,311$ est supérieure à la valeur critique $r_{XYcrit} = 0,138$ entraînant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est

statistiquement significative. Ce qui montre qu'il existe un lien significatif entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,311)^2$ indique que la proportion de variabilité commune entre les deux variables est de 0,097. En d'autres termes, il y'a 9,7% de variation du comportement des artistes-musiciens vis-à-vis de l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de 'Bikutsi ». Ce qui traduit une faible acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » due à un manque de formation adéquat.

5.6.2 Hypothèse de recherche 2 (HR2)

La deuxième hypothèse de l'étude se présente comme suit : « l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Étape 1 : Émission de l'hypothèse nulle et de recherche

H₀ : il n'existe pas une corrélation significative entre l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

H_a : il existe une corrélation significative entre l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Étape 2: Calcul de la valeur du coefficient de corrélation de Pearson ($r_{xy\text{ cal}}$)

À partir des données entrées sous SPSS, les résultats obtenus après calcul sont représentés dans le tableau 5.19 ci-dessous :

Tableau 5.19 Corrélation entre l'influence informationnelle de la formation informelle Du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Correlations			
Influence informationnelle de la formation informelle du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition musicale		ACQUISITION DES COMPETENCES D'ELABORATION D'UNE PARTITION DE « BIKUTSI »	L'INFLUENCE INFORMATIONNELLE DE LA FORMATION INFORMELLE DE LA MUSIQUE
ACQUISITION DES COMPETENCES D'ELABORATION D'UNE PARTITION DE « BIKUTSI »	Pearson Correlation	1	,235**
	Sig. (2-tailed)		,007
	N	130	130
INFLUENCE INFORMATIONNELLE DE LA FORMATION INFORMELLE DU MUSICIEN	Pearson Correlation	,235**	1
	Sig. (2-tailed)	,007	
	N	130	130
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

$$\left. \begin{array}{l} r_{XYcal} = 0,235 \\ n = 130 \\ ddl = 128 \\ \alpha = 0,05 \end{array} \right\} r_{XYcrit} = 0,138$$

Étape 3 : détermination de la valeur critique et prise de décision

Au regard du tableau 5.19, nous remarquons que la valeur du coefficient de corrélation calculé $r_{XYcal} = 0,235$ est supérieure à la valeur critique $r_{XYcrit} = 0,138$ entraînant ainsi le rejet de l'hypothèse nulle et la conclusion selon laquelle la corrélation entre nos deux variables est statistiquement significative. Ce qui montre qu'il existe un lien significatif entre l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Le coefficient de détermination $r_{XY}^2 = (0,235)^2$ indique que la proportion de variabilité commune entre les deux variables est de 0,055. En d'autres termes, 5,5% de variation du comportement des artistes-musiciens vis-à-vis de l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » est expliquée par l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien. Néanmoins, cela traduit une faible acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » chez les musiciens de l'échantillon de la présente étude, due à un manque de formation adéquat.

5.7 Interprétation et discussion des résultats

Étant donné le rôle que peut jouer la formation du musicien sur les acquisitions des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », nous allons procéder à une interprétation détaillée des résultats obtenus après vérification de nos hypothèses de départ.

5.7.1 L'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »

Dans cette première hypothèse, nous voulions voir si l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Les résultats nous montrent l'hypothèse selon laquelle, l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », a été confirmé ; $r(128) = 0,311$, ($p < 0,001$). Ces résultats rejoignent les travaux de Suzuki cité par Comeau (2002) qui stipulent que les êtres humains ne naissent pas avec un talent particulier, mais avec le potentiel de le développer. La spécificité de ce potentiel est de croître grâce à la stimulation et à l'entraînement répété. Il ajoute que quel que soit le champ d'activités, un entraînement approprié bien supervisé et un environnement adéquat permettront de former des habiletés exceptionnelles. Selon Chartrand,

Maddux et Lakin (2005), l'individu a tendance à reproduire les attitudes, les façons de s'exprimer ou de se conduire d'une personne ou d'un groupe social (imiter le meneur, imiter le modèle). Cela signifie que l'imitation sociale met en jeu l'aptitude à apprendre des autres dans un contexte social et à incorporer des comportements observés chez les autres dans le répertoire moteur (Rogers et Williams, 2006).

La confirmation de cette hypothèse nous indique que l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi », en ce sens que la majorité des répondants de l'échantillon se sont formés en musique, même si les résultats montrent que peu ont réellement fait un apprentissage formel de la musique (conservatoire, université de musique). Sur les 26,9% de l'échantillon qui ont fait des études supérieures, 1,5% ont fait le conservatoire et sur 5,4% qui ont suivi leur formation initiale dans une faculté de musique. C'est peut-être ce qui expliquerait sans doute, la faible acquisition des compétences d'élaboration des partitions dans le contexte musical camerounais.

De récentes études menées en éducation musicale sur la lecture musicale, considèrent l'apprentissage de la lecture comme une activité complexe et difficile. C'est ce qui amène certains individus à éviter la pratique de cette activité, étant donné que la partition musicale représente un langage sonore codé nécessitant un apprentissage adéquat. Nous nous accordons avec Legendre (2005) ; Hargreaves (1995) ; Gordon (1988, 2003) et Vygotsky (1978), en ce sens que l'intelligence musicale serait influencée par la richesse et la variété des activités proposées en contexte familial et éducatif (facteur environnement). Cette variété d'activités (chant, pratique instrumentale, danse, lecture, écriture, etc.) nous amène à nous accorder avec Bandura (2007) sur le fait que le sentiment d'efficacité personnelle, entraîne l'individu à auto évaluer sa capacité selon le domaine d'activité et selon le niveau d'exigence de la tâche (tâches difficiles pouvant être perçues comme défis à relever ou menaces à éviter), en ce sens que 82% des artistes-musiciens de notre échantillon éprouvant des difficultés à déchiffrer une partition musicale, ont tendance à éviter cette activité d'élaboration de partitions. Néanmoins, 70% de l'échantillon trouvent nécessaire pour un artiste-musicien de savoir écrire des partitions.

5.7.2 L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi.

Dans cette seconde hypothèse, nous voulions voir le lien de dépendance entre l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Après vérification de cette hypothèse, les résultats obtenus nous montrent que l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ».

Cette hypothèse est donc confirmée, $r(128) = 0,235$, ($p < 0,001$). 93,1% de l'échantillon ont suivi une formation informelle de la musique (31,5% en contexte familial, 28,5% dans une chorale et 33,1% dans un cabaret). 90,8% reconnaissent avoir un modèle d'inspiration. Selon l'expérience de Lakin & Chartrand (2003), nous imitons le comportement de modèles auxquels nous sommes exposés (médias, famille, amis, etc.). Faire ce que les autres font, dire ce que les autres disent et ressentir ce que les autres ressentent, semble être une part naturelle de qui nous sommes (Chartrand, Maddux et Lakin, 2005). Comme nous l'avons relevé plus haut, l'individu a tendance à reproduire les attitudes, les façons de s'exprimer ou de se conduire d'une personne ou d'un groupe social (imiter le meneur, imiter le modèle). Cela signifie que l'imitation sociale met en jeu l'aptitude à apprendre des autres dans un contexte social et à incorporer des comportements observés chez les autres dans le répertoire moteur (Rogers et Williams, 2006). Anoha (2010) relevait dans ses travaux, qu'il existe des musiques africaines dont la notation et l'écriture s'adaptent aux codes universels du solfège et de la théorie musicale. Il part du fait que toutes les musiques sont savantes et qu'il n'en existe pas plus savantes que d'autres. De ce fait, toute œuvre musicale est sonore mais aussi visuelle. Elle a une forme abstraite mais aussi concrète, du fait qu'elle allie l'oralité au graphique ou à l'écriture. De même, les travaux de Bolduc (2009) portant sur la conscience de l'écrit en musique pendant 10 semaines avec 17 enfants de maternelle, révèlent que peu d'enfants utilisent le code graphique musical au pré-test, mais que la majorité l'emploie au post-test. Dans ses travaux, il précise qu'en respectant les règles de l'écriture tonale conventionnelle, l'apprenti-musicien peut représenter graphiquement la musique.

La majorité des artistes-musiciens de l'échantillon de l'étude écrivent les notes de musique de leurs chansons. Cependant, 38,5% ont utilisé la partition comme support d'apprentissage. En tenant compte qu'en psychologie sociale, la majorité psychologique ne

provient pas toujours du plus grand nombre, nous nous accordons avec Chartrand et Bargh (1999), lorsqu'ils qualifient l'imitation d'effet caméléon, puisque selon eux, nous imitons ce que nous percevons dans l'environnement pour nous mettre en harmonie avec celui-ci. Ces chercheurs ajoutent que nous changeons nos comportements pour les mettre en concordance avec l'environnement social dominant.

Ainsi, l'appréhension à être évalué par d'autres personnes, provoquerait une amélioration ou une détérioration d'un comportement en cause (Cottrell, 1972). Les artistes-musiciens de notre étude s'appuient sur un modèle pour écrire leurs chansons. Ce résultat s'accorde avec les travaux des chercheurs tels que Levy (2003) sur l'assimilation et l'accommodation, qui stipulent que pour s'adapter à certains contenus de connaissance, l'individu doit posséder les instruments de connaissance appropriés (culture et capacité à accepter d'être déséquilibré).

Comme le souligne Bandura (1997), c'est le sentiment d'efficacité personnel qui amène une personne à effectuer un comportement nécessaire pour l'atteinte d'un résultat. D'où il cherchera des ressources appropriées dans le but de s'améliorer pour exécuter une tâche dite complexe ou simplement éviter celle-ci. Ce désir d'amélioration ou d'évitement peut avoir un lien avec les caractéristiques personnelles de l'individu.

5.7.3 Les caractéristiques personnelles des enquêtées et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi.

- **Genre**

En nous accordant avec Papousek (1995) que le nourrisson a des prédispositions naturelles pour l'écoute de la musique, parce qu'il est capable de différencier la hauteur, le timbre, l'intensité, le tempo, le rythme et la courbe mélodique dès la naissance ; il n'y a donc pas une préférence du genre à la pratique de la musique. Nos résultats montrent que 57,7% des enquêtés du genre masculin et 42,3% des enquêtés du genre féminin s'adonnent à la pratique de la musique. Ce qui nous amène à indiquer leur statut artistique.

- **Statut artistique**

Suite aux carrières liées à la musique (auteur, compositeur, instrumentiste, chanteur, choriste, arrangeur, technicien de studio d'enregistrement, technicien de scène, enseignant d'éducation musicale, etc.), sans toutefois nous éloigner de notre contexte, nous nous sommes intéressés aux chanteurs-interprètes et aux chanteurs-compositeurs. Nous nous accordons avec Hargreaves (1995, p. 174) lorsqu'il précise que le développement musical expert renvoie « au

développement de hauts niveaux d'aptitudes musicales [...] et est dispensé par un corps professoral conscient des objectifs particuliers à atteindre ». Ainsi, les résultats de notre étude indiquent que 29,2% des chanteurs-interprètes et 70,8% des chanteurs-compositeurs issus d'une formation, ont mis une œuvre musicale sur le marché discographique.

- **Niveau d'instruction**

D'après Schneuwly (1987), les capacités humaines sont des constructions sociales. De ce fait, selon Vygotsky (1985), le développement cognitif implique une transformation qualitative des fonctions psychiques qui deviennent des fonctions psychiques supérieures, se caractérisant par l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté. Cette transformation qualitative des fonctions psychiques s'effectue par l'intériorisation d'instruments psychologiques (le langage, l'écriture, les diverses formes de comptage et de calcul, les symboles algébriques, les moyens mnémoniques, les schémas, les diagrammes, les plans, les œuvres d'art, tous les signes possibles). C'est à partir du fonctionnement de ces instruments psychologiques que l'individu peut découvrir et analyser la perception du monde. Ainsi, nos résultats montrent que les enquêtés de notre échantillon ont eu accès à une instruction scolaire, dont 19,2% ont fait l'école primaire ; 53,8% ont fait une école secondaire et enfin 26,9% ont fait une école supérieure. Tous ces artistes-musiciens ont donc appris à lire, à écrire et à compter.

- **Nombre d'albums produits**

Nous nous accordons avec Romano (1996) lorsqu'il considère le sentiment d'efficacité personnelle comme un indice clé de la réussite de toute formation. C'est grâce à des expériences stimulantes, adaptées à ses capacités et ses goûts, que l'individu éprouvera le sentiment d'efficacité personnelle de produire un comportement souhaité. Sachant qu'à partir des acquisitions des compétences, l'élaboration désigne l'habileté qui est le produit de l'apprentissage, selon Durand (1987), c'est la capacité à élaborer et à réaliser une réponse efficace et économique pour atteindre un objectif. L'objectif pour tout artiste-musicien est de produire des albums pour être reconnus comme tels. Les résultats de l'étude montrent que les enquêtés de l'échantillon ont déjà produit un album. De ce fait, 60,0% des artistes-musiciens de l'échantillon ont un album sur le marché discographique et 40,0% en ont plus d'un.

- **Formation musicale d'origine**

Nous nous accordons avec Peretz et Lidji (2006) lorsqu'elles affirment qu'il n'y a que la production musicale qui puisse demander un apprentissage formel et explicite. C'est cet apprentissage qui permet de qualifier un individu de musicien. Selon Vygotsky (1978), la

coopération sociale joue un rôle important dans l'apprentissage. De ce fait, l'individu ne peut acquérir des habiletés que dans un environnement dans lequel il y a des interactions entre différents occupants. Les résultats obtenus indiquent que les enquêtés de l'échantillon de notre étude, ont suivi une formation musicale dans un environnement social. Ainsi, 1,5% des artistes-musiciens ont une formation dans un conservatoire de musique ; 5,4% dans une faculté de musique ; 31,5% auprès de la famille ; 28,5% dans une chorale et 33,1% dans un cabaret.

De ce qui précède, les résultats de la présente étude montrent que les hypothèses de recherche HR1 et HR2 sont confirmées. Néanmoins, nous pouvons identifier une différence au niveau de la qualité des acquisitions des compétences en musique. Dans la formation formelle du musicien (Conservatoire, Faculté de musique, etc.), les programmes d'apprentissage sont officiels et précis. Ici, les futurs musiciens sont récompensés par une certification à la fin de leur parcours d'apprentissage. Nous nous accordons donc avec Hargreaves (1995) lorsqu'il affirme que le développement musical expert renvoie au développement de hauts niveaux d'aptitudes musicales et est dispensé par un corps professoral conscient des objectifs particuliers à atteindre. La spécificité d'acquérir des compétences en musique est la stimulation et l'entraînement répété ; quel que soit le champ d'activités, un entraînement approprié bien supervisé et un environnement adéquat permettront de former des habiletés exceptionnelles (Comeau, 2002).

Or, la formation informelle du musicien quant à elle, s'appuie sur des programmes non officiels liés à la vie quotidienne ou aux expériences personnelles du formateur, sans attente d'une certification.

Par conséquent, sachant que la majorité des musiciens de l'échantillon de la présente étude se sont formés dans l'informel, il serait important pour nous de faire des propositions ou des suggestions afin de réduire la faible acquisition des compétences d'élaboration des partitions de la musique Camerounaise en général, et particulièrement du « Bikutsi ». Néanmoins, selon Essiambre, Côté et Chevalier (2009), peu importe les programmes officiels précis ou non officiels de la musique, l'individu doit incorporer certains éléments psychologiques tels que les éléments psycho-cognitifs (attention, concentration, persévérance, rigueur, habitude de travail, motivation) ; les éléments cognitifs (mémoire, créativité, esprit d'analyse et de synthèse : manipulation des notes, fonctions syntaxiques, conditions de lecture et d'écriture) ; les éléments psychomoteurs (discrimination visuelle et auditive). Tout cela nous amène à ne pas rester indifférent aux suggestions.

5.8 Suggestions

De tout ce qui précède, il nous semble nécessaire de formuler quelques suggestions qui pourraient être utiles pour favoriser l'élaboration des partitions musicales des styles camerounais. Ces suggestions s'adressent particulièrement aux pouvoirs publics, aux artistes-musiciens.

5.8.1 Aux pouvoirs publics

Sachant qu'au lendemain des indépendances, grâce à l'État, plusieurs jeunes camerounais ont bénéficié de bourses pour se former et acquérir des habiletés dans les domaines artistiques à l'étranger, les pouvoirs publics doivent s'impliquer davantage dans la conservation et la transmission de la mémoire musicale camerounaise. Pour ce faire, il faut créer des conservatoires de musique au niveau national ; créer des ateliers d'activités d'élaboration des partitions musicales des styles camerounais ; créer un département voire une faculté d'éducation musicale dans les universités ; créer une faculté des métiers de la musique ; inciter les artistes-musiciens à matérialiser leurs œuvres musicales par un langage commun qu'est la partition musicale ; encourager les responsables des centres de formation à introduire les styles musicaux camerounais dans les programmes de formation.

5.8.2 Aux artistes-musiciens

Sachant que la musique est pratiquée dans tous les quatre coins du monde, nous dirons aux artistes-musiciens qu'utiliser un langage commun au sein d'un groupe d'appartenance, est bénéfique pour tous les membres de ce groupe. De ce fait, l'écriture ou le code de la notation musicale apparaît comme étant un langage utilisé par de nombreux musiciens de par le monde. C'est un moyen de communication, de compréhension. Ainsi, lorsque le code de la notation musicale est assimilé, il permet au musicien de rentrer en contact avec son œuvre et l'œuvre de ses pairs à travers l'élaboration de partitions

Les artistes-musiciens doivent mettre leurs œuvres sur partition afin de résister au temps, d'être facilement repris par une tierce personne ou un interprète, afin de sauvegarder leur mémoire musicale pour qu'elle soit facilement accessible aux générations futures, comme l'ont fait les grands compositeurs tels que Mozart, Beethoven, Chopin, Bach, Debussy, Schumann, Vivaldi, Manu Dibango, Yannick Noah, etc.

CONCLUSION GENERALE

La préoccupation essentielle de notre travail était de voir le degré de dépendance entre la formation du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». A cet effet, nous nous sommes posé la question de savoir ce qui amène les professionnels de l'art musical camerounais à ne pas s'adonner aux activités de notation musicale, ou plus précisément, à ne pas prendre en compte l'élaboration des partitions de leurs œuvres musicales.

Ainsi, pour mener notre étude après avoir cerné le problème, nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle la formation du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Pour rendre opérationnelle cette hypothèse, nous l'avons éclaté en deux (02) hypothèses de recherches que sont : l'influence normative de la formation formelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » (HR1) ; l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien facilite l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi » (HR2). Après avoir défini quelques concepts, nous avons fait état de quelques travaux antérieurs à notre étude, ainsi que les théories que nous avons jugées utiles pour expliquer notre recherche, en l'occurrence la théorie de l'influence sociale (imitation sociale ; facilitation sociale) et la théorie sociale de Bandura à l'instar du sentiment d'efficacité personnel.

Une descente sur le terrain nous a permis de nous servir d'un questionnaire d'enquête, portant des questions fermées. Cet outil de collecte d'informations nous a permis de décrire la relation entre nos deux variables de l'étude. L'enquête s'est déroulée dans la ville de Yaoundé, site dans lequel 150 artistes-musiciens ont été retenus au hasard pour l'analyse des résultats. Ainsi, nous avons présenté et analysé les résultats de l'étude sur un échantillon réel de 130 artistes-musiciens, faute de questionnaires perdus ou inexploitable, en utilisant le logiciel statistique SPSS version 20.0 pour Windows. Ce logiciel statistique nous a permis de vérifier les liens de dépendance que nous recherchions entre nos variables. Cela nous a permis d'établir l'existence d'une relation significative de dépendance entre la formation du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». L'affirmation de

cette relation tient à la validation de nos deux (02) hypothèses de recherche. C'est ainsi que nous retrouvons :

- Une relation significative de dépendance entre l'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi ». Ces résultats nous ont permis néanmoins de constater que 6,9% de l'échantillon ont suivi une formation formelle de la musique (dans un conservatoire ou dans une faculté de musique).
- Une relation significative de dépendance entre l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi. Ces résultats nous ont permis de constater que 93,1% ont suivi une formation informelle de la musique (en contexte familial, dans une chorale ou dans un cabaret).

De manière générale, la majorité des artistes-musiciens de l'échantillon de notre étude ont suivi une formation en musique. La plupart ont fait leur apprentissage musical dans l'informel plus précisément dans les cabarets, en milieu familial ou dans les chorales. Ils écrivent leurs œuvres musicales. Pour ce faire, ils font plus recours aux signes de l'alphabet littéraire au détriment des signes de l'alphabet musical. L'utilisation de la partition leur semble difficile et inutile. 80% éprouvent des difficultés à déchiffrer une partition. Pourtant, 52,3% souhaiteraient que leurs œuvres soient transcrites sur partition. 70% trouvent nécessaire de savoir écrire une partition musicale. A travers ces résultats, nous nous sommes aussi rendu compte que 96,9% ont protégé leurs œuvres musicales dans une société légale du droit d'auteur, sous forme de CD. 3,1% l'ont fait sous forme de texte littéraire. Cependant, il est à noter qu'aucun artiste-musicien de l'échantillon de la présente étude n'a fait l'objet d'un dépôt d'une œuvre musicale sous la forme d'une partition.

Toutefois, la taille de l'échantillon de l'étude ne nous donne pas la prétention de généraliser les résultats au niveau national, du fait que tous les styles musicaux du Cameroun n'y sont pas représentés.

Néanmoins, sur la base des résultats de cette étude, nous avons fait des suggestions aux pouvoirs publics de valoriser davantage la pratique musicale en créant des conservatoires de musique, en organisant des ateliers d'élaboration des partitions des styles musicaux du Cameroun, d'instituer l'apprentissage de la pratique musicale au niveau universitaire, d'inciter les artistes-musiciens à matérialiser leurs œuvres musicales à travers l'élaboration des partitions musicales ; les artistes-musiciens quant eux, doivent davantage faire recours à

l'apprentissage du langage musicale (notation musicale) pour rendre immortelles leurs œuvres, car les ressources tels que les CD, vidéos clips, spectacles ne suffisent toujours pas.

En tant que chercheur débutant, ce travail nous a permis de rallier la théorie à la pratique. Nous avons cerné les rouages de la recherche scientifique à travers ses méthodes et ses techniques d'investigation, malgré de nombreuses difficultés rencontrées sur le terrain. En dépit de ces difficultés, cette recherche a stimulé en nous l'envie de faire des nouvelles recherches. En guise de perspectives, plusieurs pistes peuvent s'ouvrir pour les chercheurs qui seraient intéressés à approfondir cette recherche : une autre recherche peut être entreprise pour vérifier les résultats de cette étude en élargissant la taille de l'échantillon ; il serait aussi intéressant de faire une étude comparative avec des artistes-musiciens d'un autre style musical ; enfin, il serait intéressant de faire une recherche expérimentale sur la pratique musicale.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Achaibou, A., Portois, G., Schwartz, S. & Vuilleumier, P. (2008). Simultaneous recording of EEG and facial muscle reactions during spontaneous emotional mimicry. *Neuropsychology*, 46 (4), 1104-1113.
- Aebischer, V. & Oberle, D. (1990). *Le groupe en psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approches quantitatives des organisations*. Québec: PUQ.
- Allen, K.D. & Hancock, T.E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Allport, F.H. (1920). *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Amin, E.M. (2005). *Social Sciences: Research conceptions, methodology and analysis*. Kampala : Makerere university Printery.
- Anoha, C. A. (2010). Contribution du conte africain dans l'apprentissage de l'éducation musicale en Côte d'Ivoire. *Educi/RO CARE. Afr. Educ dev issues*, 2, 181-200.
- Anvari, S.H., Trainor, L.J., Woodside, J., & Levy, B.A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 111-130.
- Armstrong, T. (1999). *Les intelligences multiples dans votre classe*. Montréal: Cheneliere/McGraw-hill.
- Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgment. In H. Getskow (Ed.), *Group, Leadership and man*. Puttsburg, PA: Carnige Press.
- Baggio, S. (2006). *Psychologie sociale*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman and Company, W, H.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd. Trad. J. Lecomte), Bruxelles : De Boeck.
- Baron, R. S., Moore, D. et Sanders, G. S. (1978). Distraction as a source of drive in social facilitation research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 816-824.
- Barsalou, L. W., Niedenthal, P. M., Barbey, A. & Ruppert, J. (2003). Social Embodiment. In B. Ross (Eds.), *The psychology of Learning and Motivation*, 43, 43-92. San diego: Academic Press.
- Bartlett, F. C. (1958). *Thinking*. New York: Basic Books.
- Basque, J. (2015). *Le concept de compétences : Quelques définitions*. Montréal : Projet MAPES (Mobilisation de l'apprentissage-programme en enseignement supérieur), Réseau de l'Université du Québec. Accessible en ligne sur le Portail de soutien à la pédagogie universitaire du réseau de l'université du Québec : <http://pédagogie.quebec.ca>
- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R. & Mullet, J. (1987). Motor mimicry as primitive empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*, 317-338. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bavelas, J. B., Black, A., Lemery, C. R. & Mullet, J. (1986). « I show how you feel' . Motor mimicry as a communicative act. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 322-329.
- Beilock, S. L. & Carr, T. H. (2005). When high-powered people fail working memory and "Choking under pressure" in math. *Psychological Science*, 16 (2), 101-105.
- Bennani, K. (2006). *Fusions et acquisitions : les facteurs qui influencent la performance post-opération*. (Maîtrise en Administration des affaires MBA-Recherche). Montréal : Université du Québec.
- Bernard, F., Déhan, J-M., Guesnier-Roux, J. et Vienney, M. (1972). *Musique, langue vivante*. Paris : Magnard.
- Bernieri, F. J. (1998). Coordinated movement and rapport in teacher-student interactions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 12, 120-138.
- Berridge, H.I. (1935). An experiment in the psychology of competition. *Research quarterly supplement*, 6, 37-42.
- Betz, N. E. & Hackett, (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college woman and men. *Journal of Council Psychology*, 28, 399-410.

- Betz, N. E. & Hackett, G. (1983). The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 329-345.
- Bialystok, E. & DePape, A.-M. (2009). Musical expertise, bilingualism, and executive functioning. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565-574.
- Bloch, H., Chemana, R., Dépret, E., Gallo, A., Leconte, P., Le Ny, J-F., Postel, J. et Reuchlin, M. (2007). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris : Larousse.
- Bock, J. K. (1989). Closed-class immanence in sentence production. *Cognition*, 31, 163-186.
- Bolduc, J. (2007). La musique dans la vie des jeunes enfants : recension, analyse et critique de quelques théories du développement musical. *Revue canadienne de musique*, 27(2), 19-35. Doi : 10.7202/101311ar.
- Bond, C. F. & Titus, L. J. (1983). Social facilitation: a meta-analysis of 241 studies. *Psychological Bulletin*, 94 (2), 265-292.
- Bond, C. F. (1982). Social facilitation: A self-presentational view. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (6), 1042-1050.
- Borio, G. (2006). *Signe et son*. Paris : Filigrane.
- Bosseur, J.-Y. (2005). *Du son au signe : histoire de la notation musicale*. Paris : Alternatives.
- Brossard, L. (1999). Acquisition des compétences, tout un programme ! Entrevue avec P. Perrenoud. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Bush, L. K., Barr, C. L., Mc Hugo, G. J. & Lanzetta, J. T. (1989). The effects of facial control and facial mimicry on subjective reaction to comedy routines. *Motivation and emotion*, 12, 120-138.
- Campbell, W. & Heller, J. (1981). Psychomusicology & psycholinguistics: parallel paths or separate ways. *Psychomusicology*, 1(2), 3-14.
- Carron, G. (1994). *Stratégies pour l'alphabétisation des adultes*. Paris : Uales CO/IPE.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. *Handbook of Regulation*, 41-84.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1981). The self-attention-induced feedback loop and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 17, 545-568.
- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1982). Control theory: A useful conceptual framework for personality-social, clinic, and health psychology. *Psychological Bulletin*, 92, 111-135.

- Carver, C. S. et Scheier, M. F. (1990). Principles of self-regulation: Action and emotion. Dans E. T. Higgins et R.M. Sorrentino (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*, 2, 3-52. New York: Guilford Press.
- Chan, A. S., Ho, Y. & Cheung, M. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396, 128.
- Changizi M. A. et Shimojo S. (2005). Character complexity and redundancy in writing systems over human history. *Proceedings Biological Sciences*, 272 (1560), 267-275.
- Chapman, A.J. (1974). An electromyography study of social facilitation: A test of the mere presence hypothesis. *British Journal of Psychology*, 65, 123-128.
- Chartrand, T. L. & Bargh, J. A. (1999). The chameleon effect: the perception-behavior link and social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 893-910.
- Chartrand, T. L. Maddux, W. & Lakin, J. (2005). Beyond the perception-behavior link: The ubiquitous utility and motivational moderators of nonconscious mimicry. In R. Hassin, J. Uleman & J. A. Bargh (Eds.), *The News unconscious*, 334-361. New York : Oxford University Press.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Retz.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. Mouton: The Hague.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Clarkson, M. G. & Clifton, R. K. (1985). Infant pitch perception: Evidence for responding to pitch categories and the missing fun fundamental. *Journal of the Acoustical Society of America*, 77, 1521-1528.
- Cloutier, R., Gosselin, P. et Tap, P. (2004). *Psychologie de l'enfant* (2^e éd.). Boucherville: Gaétan Morin.
- Cohen, J.L. & Davis, J. H. (1973). Effects of audience status, evaluation, and time of action on performance with hidden word problems. *Journal of Personality and social Psychology*, 27 (1), 74-85.
- Cole, D. A., Maxwell, S. E. et Martin, J. M. (1997). Reflected self-appraisals: Strength and structure of the relation of teacher, peer and parent rating to children's self-perceived competencies. *Journal of Education and Psychology*. 89, 55-70.
- Combarieux, J. (1917). *La musique : ses lois, son évolution*. Paris : Flammarion.
- Comeau, G. (2002). La méthode Suzuki et la langue maternelle. *Revue de musiques des universités canadiennes*, 22(2), 113-126. DOI: 10.7202/1014509ar.

Cottrell, N.B. (1968). Performance in the presence of other human beings: Mere presence, audience and affiliation effects. In E.C. Simmel, R.A. Hoppe & G.A. Milton (Eds), *Social facilitation and imitative behavior*, 91-110. Boston: Allyn and Bacon.

Cottrell, N.B. (1972). Social facilitation. In C. G. McClintock (Ed.), *Experimental social psychology*. New York: Holt, Reinhart & Winston.

Culturevive. (2009). Cameroun. En ligne
<http://www.culturebene.com/musique/musique/article/bikutsi-un-equilibre-entre-musique-parole-et-danse.html>.

Danhauser, A. (1994). *Théorie de la musique* (éd. rév. et aug.). Paris : Henry Lemoine.

De Boysson-Bardies, B. (2005). *Comment la parole vient aux enfants* (2^e éd.). Paris : Odile Jacob.

Deaudelin, C., Brodeur, M. & Dussault, M. (2001). Stratégie de développement professionnel visant l'intégration des TIC à la pédagogie universitaire. In T. Karsenti et F. Larose (dir). *Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. Diversités des enjeux pédagogiques et administratifs*, 187-208. Québec : PUQ.

Decasper, A. et Spence, M. (1986). *Prenatal maternal speech influences newborns perception of sounds*. *Infant Behavior and development*, 9, 133-150.

Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Odile Jacob.

Delhomme, P. & Meyer, T. (2003). *La recherche en psychologie sociale. Projets, méthodes et techniques*. Paris : Armand Colin.

Deliège et J. A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, 167-197. Paris : PUF.

Denis, J-P. (2001). *Perceptions*. *Musiques contemporaines*, 11 (3), 39-52. Doi : 10.7202/004659 ar.

Deutsch, D., Dolson, M. & Henthorn, T. (2004). Absolute pitch, speech, and tone language: Some experiments and a proposed framework. *Music perception*, 21(3), 339-356.

Dictionnaire de français Larousse. (n.d.). Consulté le 07/09/21 à l'adresse
<http://www.larousse.fr>.

Dimberg, U. & Thunberg, M. (1998). Rapid facial reactions to different emotionally relevant stimuli. *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 39-45.

Dimberg, U., Thunberg, M. & Elmehed, K. (2000). Unconscious facial reactions to emotional facial expressions. *Psychological Science*, 11, 86-89.

Douaire, J. (2008). *Etude descriptive des habiletés sociales déployées lors de sessions de clavardage chez les jeunes : le cas de la tribu des scientifiques*. (Thèse de doctorat). Université du Québec : département de psychologie.

Dowling, W. J. (1989). Simplicité et complicité en musique et en cognition. In S. McAdams & I. Deliège (Ed.). *La musique et les sciences cognitives* (P. drianne, trad. pp. 351-360). Bruxelles: Mardaga.

Dowling, W.J. (1999). The development of music perception and cognition Dans D. Deutsch (Dir), *The perception of music* (2e édition). New York: Academic press.

Drennan, W. R. & Rubinstein, J. T. (2008). Music perception in cochlear implant users and its relationship with psychological capabilities. *J-Rehabil Res Dev.* 45 (5), 779-789.

Duchowski, A. T. (2007). *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. London: Springer.

Durand, M. (1987). Motivation, traitement de l'information et acquisition des habiletés motrices. In A. Vom Hofe et R. Simonnet (Eds.), *Recherches en Psychologie du sport*, 175-184. Paris : EAP.

Essiambre, L., Côté, P. et Chevalier, N. (2009). *L'hyperactivité au diapason de la musique et du français*. Québec : PUQ.

Estow, S., Jamieson, J. P. & Yates, J. R. (2007). Self-monitoring and mimicry of positive and negative social behaviors. *Journal of Research in Personality*, 41, 425-433.

Fadiga, L., Craighero, L. et d'Ausilio, A. (2009). Broca's area in language, action, and music. *The Neurosciences and Music III. Disorders and Plasticity: Annals of New York Academy of Sciences*, 1169, 448-458.

Fantapié, H-C. (2009). *Restituer une œuvre musicale, de l'œuvre imaginée à l'œuvre partagée*. Paris : l'Harmattan.

Fayolle, J. (2004). Regard sur la partition : son rôle, son utilité. *Cahiers de recherches*. Rhône-Alpes : Cefedem.

Fischer, G. N. (2005). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.

Foxton, J.M., Talcott, J.B., Witton, C., Brace, H., McIntyre, F., & Griffiths, T.D. (2003). Reading skills are related to global, but not local, acoustic pattern perception. *Nature Neuroscience*, 6, 343-344.

Fraenkel, J.R. et Norman, E.W. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York : Mc Graw-Hill.

Francès, R. (1958). *La perception de la musique*. Paris : Vrin.

Francès, R. (1968). *Psychologie de l'esthétique*. Paris : PUF.

Frances, R. (1985). *Le développement perceptif* (2 éd). Paris : Presses universitaires de France.

Franqueville, A. (1984). *Yaoundé : construire une capitale*. Paris: OSTOM.

Furneaux, S. & Land, M.F. (1997). The role of eye movements during music reading. Dans A. Gabrielson (dir.), *Proceedings of the 3rd Triennial ESCOM Conference* (p. 210-214). Uppsala, Sweden: Uppsala University.

Furneaux, S. & Land, M.F. (1999). The effects of skill on the eye-hand span during sight-reading. *Proceedings of the Royal Society B Biological Sciences*, 266, 2435-2440.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 29. Louvain-La-Neuve, Belgique.

Gardner, H. (1994). *Les formes de l'intelligence* (J-P. Murlon & S. Taussig, trad.). Paris : Odile Jacob. (Original publié en 1983).

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Multiple intelligence for the 21st century*. New York : Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Les formes de créativité* (C. Larssonneur & A. Botz, trad.). Paris : Odile Jacob. (Original publié en 1983).

Gauliat-Pitois, T. (2005). L'écriture, un enjeu de taille en classe de Formation Musicale. *Cahiers de Recherches*. Rhone-Alpes: Cefedem.

Geen, R. G. (1980). The effects of being observed on performance. Dans P. B. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence*, 61-97. Hillsdale, NJ: Lawrence.

Geen, R. G. (1985). Evaluation apprehension and response with holding in solution of anagrams. *Personality and individual differences*, 6 (3), 293-298.

Geen, R. G. (1989). Alternative conceptions of social facilitation. Dans P. B. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence* (2nd Ed., 15-51). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Geen, R. G. et Gange, J. J. (1977). Drive theory of social facilitation: Twelve years of theory and research. *Psychological Bulletin*, 84, 1267-1288.

Geen, R. G., Thomas, S. L. & Gammill, P. (1988). Effects of evaluation and coercion on anxiety and anagram performance. *Personality and individual differences*, 9 (2), 411-415.

Gelman, R. & Gallistel, C. R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge : Harvard University Press.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2004). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratique*. Paris: Armand Colin.

- Gilbert, J.P. (1981). Motoric music skill development in young children: A longitudinal investigation. *Psychology of music*, 9 (1), 21-25.
- Giles, H. & Powesland, P. F. (1975). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.
- Gilman, E. & Underwood, G. (2003). Restricting the field of view to investigate the perceptual spans of pianists. *Visual Cognition*, 10, 201-232.
- Gombert, J.É. et Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In M.Kail, et M. Fayol (dir.) *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (p. 117-150). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gómez-Gama, M., Avila-Corona, R., Gómez-Gama, M.A., Puente, S.A. et Ojeda-Morales, I. (2004). Further studies on the effects of tonal languages, non-tonal languages, and musical training on music perception of twelve Mexican communities. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161-162, 99-105.
- Good, K. J. (1973). Social facilitation: effects of performance anticipation, evaluation, and response competition on free associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28 (2), 270-275.
- Goodman, N. (1990). *Langages de l'art*. Nimes: Chambon.
- Goolsby, T. W. (1989). Computer applications to eye movements research in music reading. *Psychomusicology*, 8, 111-126.
- Goolsby, T. W. (1994a). Eye movement in music reading: Effects of reading ability, notational complexity, and encounters. *Music Perception*, 12, 77-96.
- Goolsby, T. W. (1994b). Profiles of processing: Eye movements during sight reading. *Music Perception*, 12, 97-123.
- Gordon, E. E. (1988). *Learning sequences in music skill, content and patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gordon, E. E. (1989). *Manual for the advanced measures of music audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. E. (1999). All about audiation and music aptitudes. *Music Educator Journal*, 86 (2), 41-44.
- Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children* (3e éd.). Chicago : G.I.A. Publication.
- Gosling, P. (dir). (1996). *Psychologie Sociale. L'individu et le groupe*. (Tome 1). Paris : Bréal.

Graham, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles : De Boeck.

Grand Robert de la langue française. (2005). (www.Lerobert.com).

Gravel, R. J. (1980). *Guide méthodologique de la recherche*. Québec : PUK.

Guéguen, N. (2002). *Psychologie de la manipulation et de la soumission*. Paris : Dunod.

Guerin, B. (1993). *Social facilitation*. Paris : Cambridge Press, éditions de la maison des sciences de l'homme.

Guirard, L. (2000). Métier ou profession ? *Une introduction à la psychologie de la musique intéressant l'éducation musicale* : Extrait des actes du congrès national de l'Association des Professeurs d'Education Musicale (APEMU). Troyes.

Hallam, S., Cross, I. & Thaut, M. (2008). *Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.

Harfield, E., Cacioppo, J. T. & Rapson, R. L. (1992). Primitive *emotional* contagion. In M. S. Clark (Ed.), *Emotion and Social behavior*, 14, 151-177.

Hargreaves, D. J. (1995). Développement du sens artistique et musical. In I. Deliège et J. A. Sloboda, *Naissance et développement du sens musical*, 167-197. Paris : PUF.

Harnoncourt, N. (1985). *Le dialogue musical*. Paris : Arcades Gallimard.

Hartfield, E., Rapson, R. L. & Le. Y. L. (2001). Emotional contagion and empathy. In J. Decety and W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*. Boston, MA: MIT Press.

Haviland, J. M. & Lelwica, M. (1987). The induced affect response: 10-week-old infants' responses to three emotion expressions. *Developmental Psychology*, 23 (1), 97-104.

Hepper, P. G. (1991). An examination of fetal learning before and after birth. *The Irish Journal of Psychology*, 12(2), 95-107.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3-4), 179-238.

Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. & Chan, A.S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450.

Hsee, C. K., Hatfield, E., Carlson, J. & Chemtob, C. (1990). The effect of power on susceptibility to emotional contagion. *Cognition and Emotion*, 4, 327-340.

Hughes, J., Robbins, B., McKensie, B. & Roob, S. (1990). Integrating exceptional and non-exceptional young children through music play: A pilot program. *Music Therapy Perspectives*, 8, 52-56.

Huguet, P.; Galvaing, M. P.; Monteil, J. M. & Dumas, F. (1999). Social presence effects in the stroop task: further evidence for an attentional view of social facilitation. *Journal of Personality and Social psychology*, 77 (5), 1011-1025.

Institut National de la Statistique. (2010). *Annuaire statistique du Cameroun*.

Joliat, F. (2008), *L'effet de l'aptitude musicale dans la détection de la désynchronisation audiovisuelle : l'œil musical ou le syndrome de Ludwig van Beethoven*. (Thèse de doctorat). Faculté des Lettres, Université de Fribourg.

Jonnaert, P., Masciotra, C., Boufrahi, S. & Barette, J. (2005). *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité : Contributions essentielles au développement des programmes d'études*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, Direction de la formation générale des adultes.

Kaitz, M., Meschulach-Sarfaty, O., Auerbach, J. & Eidelman, A. (1988). A reexamination of newborn's ability to imitate facial expressions. *Developmental Psychology*, 24, 3-7.

Kalmus, H. & Fry, D.B. (1980). On tune deafness (dysmelodia): frequency, development, genetics and musical background. *Ann Hum Genet*, 43, 369-382.

Karsenti et F. Larose (2001). Les TIC...au cœur des pédagogies universitaires. *Diversités des enjeux pédagogiques et administratifs*, 187-208. Québec : PUQ.

Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (1985). Kaufman Test of Educational Achievement. *Circle Pines, NN: American Guidance Service*.

Kodaly, Z. (1970). Pentatonicism in Hungarian Folk music. *Journal of the Society for Ethnomusicology*, 14, 228-242.

Kolb, B. et Wishaw, I. Q. (2008). *Cerveau et comportement*. Bruxelles : De Boeck.

Krejcie, R.V. et Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities, educational and psychological measurement. *Sage Publications*, 30, 608.

Lafrance, M. (1979). Nonverbal synchrony and rapport: analysis by the cross-lag panel technic. *Social Psychology Quarterly*, 42, 66-70.

Lafrance, M. (1982). Posture mirroring and rapport. In M. Davis (Ed.), *Interaction rhythms: Periodicity in commutative behavior*, 279-298. New York: Human Sciences Press.

Lakin, J. L. & Chartrand, T. L. (2003). Using nonconscious behavioral mimicry to create affiliation and rapport. *Psychological Science*, 14, 334-339.

Landers, D.M. & McCullagh, P.D. (1976). Social facilitation of motor performance. In J.F. Keogh, *Exercise and sport science reviews*, vol.4. Santa Barbara, California : Journal Publishing Affiliates.

- Langenfeld, S. S. & Merklings, J. (2010). *Psychologie, sociologie, anthropologie*. Desmoulins : Masson.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin.
- Lecanuët, J.P. (1995). L'expérience auditive prénatale. In I. Deliège, J. Sloboda : *Naissance et développement du sens musical*. Paris : PUF.
- Lechevalier, B. (2003). *Cerveau de Mozart*. Paris : Odile Jacob.
- Legendre, M-F. (2005). Lev Vygotsky et le socioconstructivisme en éducation. In C. Gauthier et M. Tardif (2^e éd.), *La pédagogie : Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 352-373. Boucherville: Gaétan Morin.
- Lemay, C. & Comeau, G. (2008). *The use of eye-tracking technology to measure the effect of illustrations in piano method books on the cognitive processing of musical notation by young students. The Neurosciences and Music III: Disorders and Plasticity*. Quebec: McGill University.
- Lent, R. W. & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R. W., Larkin, K. C. & Brown, S. D. (1989). Relation of self-efficacy to inventoried vocational interests. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 279-288.
- Levelt, W. J. M. & Kelter, S. (1982). Surface form and memory in question answering. *Cognitive Psychology*, 14, 78-106.
- Levy, F. (2003). *Complexité grammatologique et complexité aperceptive en musique*. (Thèse de doctorat en musicologie). Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Limb, C.J. (2006). Structural and functional neural correlates of music perception. *The Anatomical Record Part A: Discoveries in Molecular, Cellular, and Evolutionary Biology*, 288, 435-446.
- Llari, B.S. (2002). Music perception and cognition in the first year of life. *Early Child Development and Care*, 172 (3), 311-322.
- Looi, V. (2008). The effect of cochlear implantation on music perception: A review: *Otorinolaryngologica*, 123 (7), 826-835.
- Lundquist, L.O. & Dimberg, U. (1995). Facial expressions are contagious. *Journal of Psychophysiology*, 9, 203-211.
- Maddux, W.X., Mullen, E. & Galinsky, A. D. (2008). Chameleons bake bigger pies and take bigger pieces: strategic behavioral mimicry facilitates negotiation outcomes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 44 (2), 461-468.

- Madell, J. & Hébert, S. (2008). Eye movements and music reading: where do we look next? *Music Perception*, 26 (2), 157-170.
- Markus, H. (1978). The effect of mere presence on social facilitation: An unobtrusive test. *Journal of Experimental Social Psychology*, 14 (4), 389-397.
- Marqués, C., Moreno, S., Castro, S.L., & Besson, M. (2007). Musicians detect pitch violation in a foreign language better than nonmusicians: behavioral and electrophysiological evidence. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 1453-1463.
- Martin, A., Guéguen, N. et Fischer-Lokou, J. (2016). L'imitation humaine : Une synthèse de 50 années de recherche en psychologie sociale. *Canadian Psychological Association*, 52 (2), 101-119.
- Matlin, M. W. et Zajong, R. B. (1968). Social facilitation of word associations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 455-460.
- Maurer, R.E. & Tindall, J.H. (1983). Effects of postural congruence on client's perception of counselor empathy. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 158-163.
- Mbede, R. (2003). *Cameroun : Tour de Babel ou Communauté culturelle ?* Collection Sociétés. Presses universitaires de Yaoundé.
- McPherson, G. (2006). *The Child as Musician*. Oxford: Oxford University Press.
- MEDIAF. (2014). Congo-FESPAM : Le festival a perdu ses repères. En ligne <http://www.mediaf.org/p=5445>.
- Mendelsohn, P. (1987). Psychologie cognitive et processus d'acquisition des connaissances. *European Journal of Psychology of Education*, 2, 22-27. <https://doi.org/10.1007/BF03266755>.
- Metzoff, A. N. & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Sciences*, 198, 75-78.
- Mialaret, G. (1983). *La formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Milgram, S. (1963) Behavioral studies of obedience. *Journal of Abnormam and Social Psychology*, 67, 371-378.
- Milovanov, R., Pietilä, P., Tervaniemi, M. et Esquef, P.A.A. (2010). Foreign language pronunciation skills and musical aptitude: A study of Finnish adults with higher education. *Learning and Individual Differences*, 20, 56-60.
- Ministère de l'Education Nationale. (n.d.). *Programmes officiels de l'Enseignement Primaire*. Cameroun.
- Ministère de la Culture. (2003). *Compte d'affectation spéciale pour le soutien de la politique culturelle*. Document d'information. République du Cameroun.

- Miroudot, L. (2001). *Structuration mélodique et tonalité chez l'enfant*. Paris: L'Harmattan.
- Moog, H. (1976). *The musical experience of the preschool child*. Londres: Schott.
- Moreno, S., & Besson, M. (2006). Musical training and language-related brain electrical activity in children. *Psychophysiology*, 43, 287-291.
- Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S.L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: More evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, 19, 712-723.
- Morse, J. (1995). Exploring the theoretical basis of nursing using advanced techniques of concept analysis. *Advanced in Nursing Science*, 17 (3), 31-46.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of Social Psychology*. New York: Random House.
- Mounoud, P. (1986). Action and cognition. Cognitive and motor skills in a developmental perspective. In M.G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds), *Motor Development in Children*, 373-390. Dordrecht : M. Nijhoff.
- Mvessomba, A.E. (2008). *Initiation à l'étude de la psychologie sociale et écologique : Les fondamentaux historiques, théoriques et méthodologiques*. Université de Yaoundé I.
- Neuman, R. & Strack, F. (2000). « Mood contagion ». The automatic transfer of mood between persons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 211-223.
- Noah, J. M. (2004). *Le Bibutsi du Cameroun*. Cameroun : Carrefour/Erika.
- Noumbissie, C. (2010). *Attitude et changement de comportement sexuel face au VIH/Sida : de l'initiation d'agir à l'action. Etude de la résistance à l'usage du préservatif chez les adolescents-élèves des classes terminales de Yaoundé (Cameroun)*. (Thèse de doctorat en psychologie). Université de Lyon 2.
- Ohnishi, T., Matsuda, H., Asada, T., Aruga, M., Hirakata, M., Nishikawa, M., Katoh, A., & Imabayashi, E. (2001). Functional anatomy of musical perception in musicians. *Cerebral Cortex*, 11, 754-760.
- Olivier, L., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique en recherche : sources, outils et méthode*. Paris : L'harmattan.
- Papousek, M. (1995). Le comportement parental intuitif. I. Deliège, J. Sloboda : *Naissance et développement du sens musical*. Paris: PUF.
- Paulus (Ed.), *Psychology of group influence*, 61-97. Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Peretz, I. (2001). Brain specialization for music. New evidence from congenital amusia. *Annals of the New York Academy of Science*. 930, 153-165.

- Peretz, I. et Lidji, P. (2006). Une perspective biologique sur la nature de la musique. *Revue de Neuropsychologie*, 16 (4), 335-386.
- Peretz, I., Cummings, S. & Dubé, M-P. (2007). The genetics of congenital amusia (Tone Deafness): A family-aggregation study. *The American Journal of Human Genetics*, 81, 582-588.
- Pessin, J. (1933). The comparative effects of social and mechanical stimulation on memorizing. *American Journal of Psychology*, 45, 263-270.
- Phillips, D. (1987). Socialization of perceived academic competence among highly competent children. *Child Development*, 58, 1308-1320.
- Piaget, J. (1961). *Les mécanismes perceptifs* (2^e éd.). Paris : Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant* (6^e éd.). Paris : Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central de développement*. Paris : PUF.
- Piaget, J. (1977). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (9^e éd.). Paris : Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant* (9^e éd.). Paris : Denoël.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (2003). *La psychologie de l'enfant* (19^e éd.). Paris : PUF.
- Pieron, H. (1949). *La psychologie différentielle*. Paris : PUF.
- Platania, J. et Moran, G. P. (2001). Social facilitation as a function of mere presence of others. *Journal of Social Psychology*, 141, 190-197.
- Platek, S. M., Critton, S. R., Myers, T. E. & Gallup, G. G. (2003). Contagious yawning: The role of self-awareness and mental state attribution. *Cognitive, Brain research*, 17, 223-227.
- Pretty, G. H. & Seligman, C. (1984). Affect and the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1241-1253.
- Provine, R. R. (1992). Faces as releasers of contagious yawning: An approach to face detection using normal human subjects. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 27, 211-214.
- Pryer, A. (1988). Notation musicale. In D. Arnold (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de la musique*. Paris: Laffont.
- Quigley, B. M. & Collins, R. L. (1999). Modeling of alcohol consumption: A meta-analytic review. *Journal of Studies on Alcohol*, 60, 90-98.

- Radocy, R. E. & Boyle, J. D. (2003). *Psychological foundations of musical behavior* (4^e éd.). Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Rajecki, D. W., Ickes, W., Corcoran, C. & Lenerz, K. (1977). Social facilitation of human performance: mere presence effects. *The Journal of Social Psychology*, 102 (2), 297-310.
- Rauscher, F.H. & Zupan, M.A. (2000). Classroom keyboard instructions improves kindergarden children's spatial temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 5(2), 215-228.
- Rauscher, F.H., Shaw, G.L., Levine, L.J., Wright, W.R. & Newcomb, R.L. (1997). Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, 19 (1), 2-7.
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124 (3), 372-422.
- Rayner, K., Inhoff, A. W., Morrison, R. E., Slowiaczek, M. L. & Bertera, J. H. (1981). Masking of foveal and parafoveal vision during eye fixations in reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 7 (1), 167-179.
- Rayner, K., McConkie, G. W. & Zola, D. (1980). Integrating information across eye movements. *Cognitive Psychology*, 12 (2), 206-226.
- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. *Journal of Music Therapy*, 38(3), 239-248.
- Reuchlin, M. (1990). L'aptitude. *Encyclopaedia universalis*, 2, 681-685. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Ribac, J. (2005). Enseigner la musique. *Cahiers de recherche*. Rhône-Alpes : CEFEDDEM
- Rivière-Raverlat, J. (1997). *Développer les capacités d'écoute à l'école : Ecoute musicale, écoute des langues*. Paris : PUF.
- Rigod, R. (1997). *L'illétrisme*. Paris : Que sais-je.
- Rizzolati, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understand and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661-667.
- Rogers, M. R. (1984). Teaching approaches in music theory: An overview of pedagogical.
- Romano, J. L. (1996). School personal preventing training: A measure of self-efficacy. *The Journal of Educational Research*, 90 (1), 57-63.
- Rônez, H. (2007). La quête de bonheur par la pratique musicale, le rôle de l'enseignant. *Cahiers de recherches*. Rhone-Alpes: Cefedem.

Rosenfield, D., Folger, R. & Adelman, H. F. (1980). When rewards reflect competence: A qualification of the over justification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-378.

Salkin, V. (2013). *Influence de l'écoute de musique sur les performances exécutives chez les patients présentant une maladie d'Alzheimer*. (Mémoire de recherche en vue de la validation du Master I de Psychologie). Université d'Angers.

Sasfy, J. & Okun, M. (1974). Form of evaluation and audience expertness as joint determinants of audience effects. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10 (5), 461-467.

Schefflen, A. E. (1964). The significance of posture in communication systems. *Psychiatry*, 27, 316-331.

Scheier, M. F. et Carver, C. S. (1988). A model of behavioral self-regulation: Translating intention into action. Dans L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 21, 303-346. San Diego, CA: Academic Press.

Schellenberg, E.G. (2004). Music lessons enhance IQ. *Psychological Science*, 15, 511-514.

Schellenberg, E.G. (2006). Long-term positive associations between music lessons and IQ. *Journal of Educational Psychology*, 98, 457-468.

Schön, D., Magne, C., & Besson, M. (2004). The music of speech: music training facilitates pitch processing in both music and language. *Psychophysiology*, 41, 341-349.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research and applications* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Seashore, C. E. (1967). *Psychology of music*. New York: Dover.

Seca, J-M. (2008). Eléments pour une psychologie sociale des musiques populaires et électro-amplifiées. Dans D. Pistone (Ed.), *Musicologie, Revues de l'observatoire musical français/IREMUS*, 39-60, 1767-5804.

Selway, C. (2003). *The effects of a music and movement-centered early intervention reading program on kindergarten phonemic awareness, kindergarten reading achievement, first grade reading achievement and first grade attitudes toward reading*. New Castle: Wilmington College.

Seta, J. J. & Hassan, R. K. (1980). Awareness of prior success or failure: A critical factor in task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 (1), 70.

Sherf, M. (1936). *The Psychology of Social Norms*. New-York: Harper and Row.

Shutter, R. (1968). *The psychology of musical ability*. Londres: Methuen.

Sidnell, R.G. (1986). Motor learning in music education. *Psychomusicology*, 6, 7-17.

Simmer, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5, 136-150.

Slevc, L.R., & Miyake, A. (2006). Individual differences in second-language proficiency. Does musical ability matter ? *Psychological Science*, 17, 675-681.

Sloboda, J.A. (1985). *L'esprit musicien : la psychologie cognitive de la musique*. Paris: Mardaga.

Sloboda, J.A. (2005). *Exploring the musical mind*. London, United Kingdom: Oxford University Press.

Spence, K. W. (1956). *Behavior theory and conditioning*. New Haven: Yale University Press.

Suter, A. (2011). *La perception de l'émotion musicale par des adultes normo-entendants ou porteurs d'implants cochléaires*. (Mémoire de Logopédie). Faculté des Sciences Psychologiques et de l'éducation. Université catholique de Louvain-La –Neuve.

Suzuki, S. (1969). *Ability Development from Age Zero*. Athens: Senzay.

Swanwick, K. (2001). Conference keynote: Musical development theories revisited. *Music education research*, 3 (2), 227-242.

Swanwick, K., et Tillmann, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British journal of music education*, 3, 305-339.

Taetle, L.D. (1999). *The effect of active and passive music instruction on the spatial ability of kindergarden children*. (Thèse de doctorat non publiée). University of Arizona, Tucson.

Tallal, P. et Gaab, N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. *Trends in Neurosciences*, 29(7), 382-390.

Tanner, R. J., Ferraro, R., Chartrand, T. L., Bettman, J. R. & Van Baaren, R. B. (2008). Of chameleon and consumption: the impact of mimicry on choice and preferences. *Journal of Consumer Research*, 34 (6), 754-766.

Tarde, G. (2001). *Les lois de l'imitation*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond. (Éd. Originale 1890).

Teplov, B.M. (1966). *Psychologie des aptitudes musicales*. Paris : PUF.

Thorpe, L. A., Trehub, S. E., Morrongiello, B. A. et Bull, D. (1988). Perceptual grouping by infants and preschool children. *Developmental Psychology*, 24, 305-339.

Tillmann, B., Madurell, F., Lalitte, P., Bigand, E. (2005). Apprendre la musique : perspectives sur l'apprentissage implicite de la musique et ses implications pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 152, 63-77.

- Tostivint, J-M. (2016). Notation musicale. Signes musicaux fondamentaux et spécifiques. Editions J M Tostivint-Concarneau. <http://www.jmtostovint.fr>
- Trehub, S. E. (2001). Musical Predispositions in Infancy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, 3-16.
- Triplett, N. (1897). The dynamogenic factors in pacemaking and competition. *American journal of psychology*, 9, 507-533.
- Troade, B. & Martinot, C. (2003). *Le développement cognitif : Théories actuelles de la pensée en contextes*. Paris : Belin.
- Trocme-Fabre, H. (1993). *J'apprends donc je suis : introduction à la neuropédagogie*. Paris : Editions d'organisation.
- Truitt, F. E., Clifton, C., Pollatsek, A. & Rayner, K. (1997). The perceptual span and the eye-hand span in sight-reading music. *Visual Cognition*, 4, 143-161.
- Vanier, J. (1994). *Toute personne est une histoire sacrée*. Paris : Plon.
- Vincent, B. (2004). La musique et le développement de l'enfant. *Gazette des Thérapeutes, musicothérapie*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.alternativesante.com/gazette/sections/section.asp?NoSection=68&NoArticle=359>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and Society: The development of higher mental processes*. Cambridge : Harvard University Press.
- Wallon, P. (1996). L'évolution du dessin de l'enfant. In J. Raffier-Malosto, *Le dessin de l'enfant*, 75-91. Saint-Etienne: La pensée sauvage.
- Webb, J. T. (1969). Subject speech rates as a function of interviewer behavior. *Language and speech*, 12, 54-67.
- Webb, J. T. (1972). Interview synchrony: An investigation of two speech rate measures. In A. W. Siegman and B. Pope (Eds.), *Studies in Dyadic Communication*, 115-133. New York : Pergamon Press.
- Weil-Barais, A. (1997). *Les méthodes en psychologie*. Paris: Bréal.
- Weimer, W.B. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: motor theories of the mind. In R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing*, 267-311, Hillsdale: Erlbaum.
- Weiss, R. F. et Miller, F. G. (1971). The drive theory of social facilitation. *Psychological Review*, 78, 44-57.
- Wichlund, R. A. & Duval, S. (1971). Opinion change and performance facilitation as a result of objective self-awareness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(3), 319-342.

Wittemore, I.C. (1924). The influence of competition on performance: An experimental study. *Journal of abnormal and social psychology*, 19, 236-254.

Woodward, S. C. (1992). *The Transmission of Music into The Human Uterus and The Response to Music of the Human Fetus and Neonate*. (Thèse de doctorat inédite). Afrique du Sud : University of Cape Town.

Young, R. D. & Frye, M. (1966). Some are laughing; some are not: why? *Psychological Reports*, 18, 747-752.

Zajong, R. B. (1980). Compresence. Dans P. B. Paulus (Ed.), *Psychology of group influence*, 35-60. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zajong, R. B., Adelman, K. A., Murphy, S. T. & Niedenthal, P. M. (1987). Convergence in the physical appearance of spouses. *Motivation and Emotion*, 11, 335-346.

Zajong, R.B. (1965). Social facilitation. *Science*, 149, 269-274.

Zanetti, A. (1994). *Psychologie de la musique*. Collection psychologie d'aujourd'hui. Paris : PUF.

Zenatti, A. (1967). *Perception et intelligence musicales chez l'enfant*. Paris : Université Paris X-Nanterre.

Zenatti, A. (1973). Etude de l'acculturation musicale chez l'enfant dans une épreuve d'identification mélodique. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 4, 453-464.

Zenatti, A. (1990). Aspects du développement musical de l'enfant dans l'histoire de la psychologie au XXe siècle. *Les sciences de l'éducation*, 3-4 ; 21-38.

Zulauf, M. (2002). Limites et promesses de quelques théories du développement musical. In M. Wirthner et M. Zulauf. *A la recherche du développement musical*, 19-51. Paris : L'Harmattan.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire

Annexe 2 : Table de coefficient de corrélation de Bravais-Pearson

Annexe 3 : Table de Krejcie et Morgan pour déterminer l'échantillon

Annexe 4 : Texte d'un chant populaire français

Annexe 5 : Partition d'un chant populaire français

Annexe 6 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

DEPARTEMENT DE
PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS
AND SOCIAL SCIENCES

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

Dans le cadre d'une recherche académique portant sur la pratique de la musique au Cameroun auprès des artistes-musiciens, intitulée « **Formation du musicien et acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi** », nous vous demandons de bien vouloir répondre aux questions du questionnaire ci-après. Toutes les informations recueillies par le biais de ce questionnaire, sont anonymes et seront utilisées uniquement à des fins de recherche.

Pour chaque question, veuillez s'il vous plaît, cocher la réponse ou la case qui vous convient.

Nous vous remercions.

I- IDENTIFICATION

- 1) **Sexe :** Masculin Féminin
- 2) **Statut artistique :** Chanteur (se) -Interprète
Chanteur(se)-Compositeur
- 3) **Niveau d'instruction :** Primaire Secondaire Supérieur
Aucun
- 4) **Nombre d'albums produits :** Un Un et plus
Aucun
- 5) **Formation musicale d'origine :**
Conservatoire oui non

Université oui non

Famille oui non

Chorale oui non

Cabaret oui non

II- L'INFLUENCE NORMATIVE DE LA FORMATION FORMELLE DU MUSICIEN

6) Durant votre formation musicale, avez-vous appris le solfège ?

Certainement Très certainement Certainement pas

Très certainement pas Sans réponse

7) Avez-vous appris la lecture des rythmes sur une portée musicale ?

Certainement Très certainement Certainement pas

Très certainement pas Sans réponse

8) Avez-vous appris à représenter les sons émis par la voix/instrument sur une portée musicale ?

Certainement Très certainement Certainement pas

Très certainement pas Sans réponse

9) Durant votre parcours, avez-vous été soumis à des dictées musicales ?

Certainement Très certainement Certainement pas

Très certainement pas Sans réponse

III- L'INFLUENCE INFORMATIONNELLE DE LA FORMATION INFORMELLE DU MUSICIEN

- 10) Avez-vous appris la musique en regardant les autres pratiquer ?
Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse
- 11) Lors de vos apprentissages, utilisiez-vous des partitions de musique comme support ?
Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse
- 12) Écriviez-vous les notes de musique des chansons que vous interprétiez ?
Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse
- 13) Appuyiez-vous sur un modèle pour écrire vos chansons ?
Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse

IV- ACQUISITION DES COMPETENCES D'ÉLABORATION D'UNE PARTITION DE BIKUTSI

- 14) Sous quelle forme avez-vous protégé légalement vos œuvres musicales dans une société de droits d'auteurs ?
Un support CD
Textes écrits de chansons
Partition
- 15) L'utilisation de la partition musicale vous paraît-elle efficace pour promouvoir le style « Bikutsi » à travers le monde ?
Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse

16) Doit-on exiger que les œuvres musicales du style « Bikutsi » soient transcrites sur partition ?

Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse

17) Éprouvez-vous des difficultés à déchiffrer une partition musicale ?

Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse

18) Est-il nécessaire pour un musicien de savoir écrire des partitions musicales ?

Certainement Très certainement Certainement pas
Très certainement pas Sans réponse

TABLE DU COEFFICIENT DE CORRELATION DE BRAVAIS-PEARSON

Table V

Loi du r de Bravais-Pearson (Probabilités bilatérales)

J.dl	Seuil	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.001	0.0001	0.00001
1		0.9512	0.9878	0.9971	0.9997	1.0000	1.0000	1.0000	1.0000
2		0.8002	0.9002	0.9502	0.9802	0.9902	0.9992	1.0000	1.0000
3		0.6872	0.8055	0.8785	0.9345	0.9589	0.9913	0.9982	0.9997
4		0.6085	0.7294	0.8116	0.8823	0.9173	0.9742	0.9920	0.9976
5		0.5510	0.6696	0.7546	0.8330	0.8747	0.9510	0.9807	0.9924
6		0.5069	0.6216	0.7069	0.7889	0.8345	0.9251	0.9657	0.9842
7		0.4717	0.5824	0.6665	0.7499	0.7978	0.8984	0.9482	0.9734
8		0.4429	0.5495	0.6320	0.7156	0.7647	0.8723	0.9295	0.9608
9		0.4188	0.5216	0.6022	0.6852	0.7349	0.8472	0.9104	0.9470
10		0.3982	0.4974	0.5761	0.6582	0.7080	0.8235	0.8913	0.9324
11		0.3804	0.4763	0.5531	0.6340	0.6837	0.8011	0.8726	0.9176
12		0.3647	0.4577	0.5326	0.6122	0.6615	0.7801	0.8545	0.9027
13		0.3508	0.4410	0.5141	0.5924	0.6413	0.7605	0.8370	0.8879
14		0.3384	0.4261	0.4975	0.5744	0.6227	0.7421	0.8203	0.8734
15		0.3273	0.4125	0.4823	0.5579	0.6057	0.7248	0.8043	0.8593
16		0.3171	0.4002	0.4684	0.5427	0.5899	0.7086	0.7890	0.8455
17		0.3079	0.3889	0.4557	0.5287	0.5752	0.6933	0.7744	0.8322
18		0.2994	0.3785	0.4439	0.5157	0.5616	0.6789	0.7604	0.8193
19		0.2915	0.3689	0.4330	0.5035	0.5489	0.6654	0.7471	0.8068
20		0.2843	0.3600	0.4229	0.4922	0.5369	0.6525	0.7344	0.7948
21		0.2776	0.3517	0.4134	0.4817	0.5258	0.6404	0.7223	0.7832
22		0.2713	0.3439	0.4045	0.4717	0.5153	0.6289	0.7107	0.7720
23		0.2654	0.3367	0.3962	0.4624	0.5053	0.6179	0.6996	0.7612
24		0.2599	0.3299	0.3884	0.4536	0.4960	0.6075	0.6889	0.7508
25		0.2547	0.3234	0.3810	0.4452	0.4871	0.5976	0.6787	0.7408
26		0.2499	0.3174	0.3740	0.4373	0.4787	0.5881	0.6689	0.7311
27		0.2453	0.3116	0.3674	0.4298	0.4707	0.5791	0.6596	0.7217
28		0.2409	0.3062	0.3612	0.4227	0.4630	0.5705	0.6505	0.7127
29		0.2368	0.3010	0.3552	0.4159	0.4558	0.5622	0.6418	0.7040
30		0.2328	0.2961	0.3495	0.4095	0.4488	0.5543	0.6335	0.6955
31		0.2291	0.2915	0.3441	0.4033	0.4422	0.5467	0.6254	0.6874
32		0.2255	0.2870	0.3389	0.3974	0.4359	0.5394	0.6177	0.6795
33		0.2221	0.2827	0.3340	0.3917	0.4298	0.5323	0.6102	0.6718
34		0.2189	0.2787	0.3293	0.3863	0.4240	0.5256	0.6029	0.6644
35		0.2157	0.2748	0.3247	0.3811	0.4184	0.5190	0.5960	0.6572
36		0.2128	0.2710	0.3204	0.3761	0.4130	0.5128	0.5892	0.6502
37		0.2099	0.2674	0.3162	0.3713	0.4078	0.5067	0.5827	0.6435
38		0.2071	0.2640	0.3122	0.3667	0.4028	0.5009	0.5763	0.6369
39		0.2045	0.2606	0.3083	0.3622	0.3980	0.4952	0.5702	0.6306
40		0.2019	0.2574	0.3045	0.3579	0.3933	0.4897	0.5642	0.6244
50		0.1808	0.2308	0.2734	0.3219	0.3543	0.4434	0.5134	0.5708
60		0.1651	0.2110	0.2502	0.2950	0.3250	0.4080	0.4740	0.5289
70		0.1530	0.1955	0.2320	0.2738	0.3019	0.3799	0.4425	0.4949
80		0.1431	0.1831	0.2173	0.2567	0.2831	0.3570	0.4165	0.4666
90		0.1350	0.1727	0.2051	0.2424	0.2674	0.3377	0.3946	0.4427
100		0.1281	0.1639	0.1948	0.2302	0.2541	0.3212	0.3758	0.4221
200		0.0907	0.1162	0.1382	0.1637	0.1810	0.2300	0.2705	0.3054
300		0.0741	0.0950	0.1130	0.1340	0.1482	0.1886	0.2222	0.2513
400		0.0642	0.0823	0.0980	0.1161	0.1285	0.1637	0.1930	0.2185
500		0.0574	0.0736	0.0877	0.1040	0.1150	0.1466	0.1729	0.1959
1000		0.0407	0.0521	0.0621	0.0736	0.0815	0.1040	0.1227	0.1392

TABLE DE KREJCIE ET MORGAN POUR DETERMINER L'ECHANTILLON

Determining the size of a random sample (s) for a given population size (N)

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1,200	291
15	14	230	144	1,300	297
20	19	240	148	1,400	302
25	24	250	152	1,500	306
30	28	260	155	1,600	310
35	32	270	159	1,700	313
40	36	280	162	1,800	317
45	40	290	165	1,900	320
50	44	300	169	2,000	322
55	48	320	175	2,200	327
60	52	340	181	2,400	331
65	56	360	186	2,600	335
70	59	380	191	2,800	338
75	63	400	196	3,000	341
80	66	420	201	3,500	346
85	70	440	205	4,000	351
90	73	460	210	4,500	354
95	76	480	214	5,000	357
100	80	500	217	6,000	361
110	86	550	226	7,000	364
120	92	600	234	8,000	367
130	97	650	242	9,000	368
140	103	700	248	10,000	370
150	108	750	254	15,000	375
160	113	800	260	20,000	377
170	118	850	265	30,000	379
180	123	900	269	40,000	380
190	127	950	274	50,000	381
200	132	1,000	278	75,000	382
210	136	1,100	285	100,000	384

EN CHANTANT

Paroles : Michel SARDOU et Pierre DELANOE. Musique : Toto CUTUGNO

<i>Ré</i> Quand j'étais petit garçon	La première fille, de ma vie	Tous les hommes vont en galère	Puisqu'il faut mourir enfin
Je repassais mes leçons	Dans la rue je l'ai suivie	A la pêche ou à la guerre	Que ce soit côté jardin
<i>Mi m</i> En chantant	En chantant	En chantant	En chantant
<i>La 7</i> Et bien des années plus tard	Quand elle s'est déshabillée	La fleur au bout du fusil	Si ma femme a de la peine
Je chassais les idées noires	J'ai joué le vieil habitué	La victoire se gagne aussi	Que mes enfants la soutiennent
<i>Ré</i> En chantant	En chantant	En chantant	En chantant
C'est beaucoup moins inquiétant	J'étais si content de moi	On ne parle à Jéhova	Quand j'irai revoir mon père
De parler du mauvais temps	Que j'ai fait l'amour dix fois	A Jupiter à Bouddha	Qui m'attend les bras ouverts
<i>Mi m</i> En chantant	En chantant	Qu'en chantant	En chantant
<i>La 7</i> C'est tellement plus mignon	Mais je n'peux pas m'expliquer	Quelles que soient nos opinions	J'aimerais que sur la terre
De se faire traiter de con	Qu'au matin elle m'ait quitté	On fait sa révolution	Tous mes bons copains m'enterrent
<i>Si m</i> En chanson	Enchantée	En chanson	En chantant
<i>Sol</i> <i>Ré</i> La vie c'est bien plus marrant	L'amour c'est plus marrant	Le monde est plus marrant	La mort c'est plus marrant
<i>La 7</i> C'est moins désespérant	C'est moins désespérant	C'est moins désespérant	C'est moins désespérant
<i>Ré</i> En chantant.	En chantant.	En chantant.	En chantant.

© 1978 by Editions A.R.T. MUSIC FRANCE - 52b, av. Léna 75116 Paris. © et APRIL MUSIC - 3, rue Freycinet 75784 Paris et Editions Musicali CURCI - Milano (Italie). Tous droits réservés pour tous pays.

EN CHANTANT

Paroles de :
MICHEL SARDOU et PIERRE DELANOE

Musique de :
T. CUTUGNO

Refrain

♯

F

13 +13 15 16 15 +13 13 11 12 13 +13 13 12

Quand j'é - tais pe - tit gar - çon Je re - pas - sais mes le -

Gm

11 10 9 12 12 13 +13 15 +13 13

çons en chan - tant Et bien des an - nées plus

C (C7)

F

12 10 11 12 13 12 11 10 9 8 13

tard Je chas - sais mes i - dées noires en chan - tant

13 +13 15 16 15 +13 13 11 12 13 +13 13 12 11 10

C'est beau - coup moins in - quié - tant De par - ler du mau - vais temps en

Gm

C (C7)

9 12 12 13 +13 15 +13 13 12 10 11 12 13 12 11

chan - tant Et c'est tell' - ment plus mi - gnon De se faire trai - ter de

5^e fois al Coda

© 1978 by Editions A.R.T. MUSIC FRANCE, 62, rue Pierre-Charron, 75008 Paris,
et APRIL MUSIC, 3, rue Freycinet, 75784 Paris,
et Editions Musicales CURCI-Milano (Italie)

A.R.T. 538

Tous droits réservés
pour tous pays

A 10 10 11 13 11 11 11 12 13
 con en chan - son — La vie c'est plus mar -
 F 15 13 15 13 C (C7) 15 13 15 13 12 F 11
 - rant C'est moins — dé - ses - pé - rant — en chan - tant
 C (C7) F
 CODA 10 9 8 13
 con en chan - son —
 Au Refrain et « fade out »

2 - La première fille de ma vie
 Dans la rue je l'ai suivie
 En chantant
 Quand elle s'est déshabillée
 J'ai joué le viel habitué
 En chantant
 J'étais si content de moi
 Que j'ai fait l'amour dix fois
 En chantant
 Mais je n'peux pas m'expliquer
 Qu'au matin elle m'ai quitté
 Enchantée
 L'amour c'est plus marrant
 C'est moins désespérant
 En chantant

3 - Tous les hommes vont en galère
 A la pêche où à la guerre
 En chantant
 La fleur au bout du fusil
 La victoire se gagne aussi
 En chantant
 On ne parle à Jehova
 A Jupiter à Bouddha
 Qu'en chantant
 Quelles que soient nos opinions
 On fait sa révolution
 En chanson
 Le monde est plus marrant
 C'est moins désespérant
 En chantant

4 - Puisqu'il faut mourir enfin
 Que ce soit côté jardin
 En chantant
 Si ma femme a de la peine
 Que mes enfants la soutiennent
 En chantant
 Quand j'irai revoir mon père
 Qui m'attend les bras ouverts
 En chantant
 J'aimerais que sur la terre
 Tous mes bons copains m'enterrent
 En chantant
 La mort c'est plus marrant
 C'est moins désespérant
 En chantant

5 - Quand j'étais petit garçon
 Je repassais mes leçons
 En chantant
 Et bien des années plus tard
 Je chassais mes idées noires
 En chantant
 C'est beaucoup moins inquiétant
 De parler du mauvais temps
 En chantant
 Et c'est tellement plus mignon
 De se faire traiter de con
 En chanson

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES ARTS, LETTRES
ET SCIENCES HUMAINES

B.P. 755 YAOUNDE
Tél : (237) 22 00 97 18

DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF ARTS, LETTERS
AND SOCIAL SCIENCES

P.O. BOX 755 YAOUNDE
P : (237) 22 00 97 18

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné **Pr Jacques-Philippe TSALA TSALA**, Professeur des Universités et Chef du département de psychologie. J'atteste que l'étudiant **MBEKETH MARC RODRIGUE**, matricule **07I211** est en cycle de recherche, notamment en Master II cette année académique 2012-2013.

Son sujet de recherche s'intitule : *Ecriture musicale et perception sociale du solfège chez les artistes-musiciens camerounais : Cas des artistes-musiciens du rythme « Bikutsi ».*

Son directeur de mémoire est le Pr **ANDRE EMTCHEU**, Professeur des Universités.

En foi de quoi la présente attestation est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 02 APR 2013

Le Chef du Département


Jacques-Philippe TSALA TSALA
Professeur des Universités



TABLE DE MATIERES

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS	v
LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE ET CLARIFICATION DES CONCEPTS	4
1-1 Problématique	4
1-1-1 Contexte empirique de l'étude.....	4
1-1-2 Le problème de l'étude	7
1-1-3 Appropriation du sujet	8
1-1-4 Objectifs de l'étude.....	10
1-1-5 Questions de recherche de l'étude	10
1-1-6 But et intérêt de l'étude.....	11
1-1-7 limites et type d'étude.....	12
1-2 Clarification des concepts	12
CHAPITRE 2 : LITTERATURE SUR LA PRATIQUE MUSICALE	22
2-1 La pratique musicale	22
2-1-1 La fonction sociale des pratiques musicales	23
a) La pratique musicale comme moyen de regroupement :	23
b) La pratique musicale comme moyen de cadrage, d'organisation :	23
c) La pratique musicale comme moyen d'expression commune :	23
d) La pratique musicale comme moyen d'ouverture sur le monde :	23
e) La pratique musicale comme moyen éducatif :	24

2-1-2 la fonction psychologique des pratiques musicales	24
a) La pratique musicale dans son rôle psychosocial :.....	24
b) La pratique musicale comme moyen d'expression personnelle :.....	25
c) La pratique musicale en tant que terrain de recherche, de créativité :.....	25
d) La pratique musicale comme moyen d'évasion :	25
e) La pratique musicale comme moyen d'appréciation de soi :	25
2-2 La spécificité de la musique.....	26
2-3 Musique et cognition.....	28
2-3-1 Musique et intelligence.....	28
2-3-2 Musique et fonctions langagières	29
a) Les neurones et la reconnaissance des lettres et des symboles musicaux	31
b) La forme des lettres et de la notation musicale	32
c) La taille des lettres et de la notation musicale	33
2-4 Musique et culture.....	35
2-5 La notion d'aptitude musicale dans le champ de la psychologie de la musique	37
2-6 Les influences de Piaget et de Vygotsky sur le développement musical de l'individu.....	39
2-7 Des modèles en psychologie de la musique issue des travaux de Piaget et de Vygotsky	42
2-7-1 Le modèle de Sloboda	42
2-7-2 Le modèle de Swanwick et Tillmann	43
2-7-3 Le modèle de Zenatti	45
2-7-4 Le modèle de Gordon	46
2-7-5 Le modèle de Hargreaves	49
CHAPITRE 3 : APPROCHE THEORIQUE : L'INFLUENCE SOCIALE.....	52
3-1 L'influence sociale.....	52
3-2 Influence sociale et imitation	53
3-3 Influence et facilitation sociale	58
3-4 Le sentiment d'efficacité personnelle	72
CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	78
4-1 Présentation du site de l'étude	78

4-2 Justification du choix du site.....	80
4-3 La population, échantillon et échantillonnage de l'étude.....	80
4-3-1 La population de l'étude	80
4-3-2 La population cible	80
4-3-3 La population accessible.....	81
4-4 Échantillon et technique d'échantillonnage de l'étude	81
4-4-1 Taille de l'échantillon et représentativité.....	81
4-4-2 Technique d'échantillonnage.....	81
4-5 Les hypothèses et leurs variables	82
4-5-1 L'hypothèse générale et ses variables.....	82
4-4-2 Hypothèses de recherche (HR)	84
4-6 Collecte et traitement des données.....	87
4-6-1 La pré-enquête	88
4-6-2 La procédure de collecte des données.....	89
4-6-3 Technique de dépouillement et d'analyse des données	89
4-7 Les difficultés rencontrées pendant l'enquête.....	92
CHAPITRE 5 : PRÉSENTATION DES DONNÉES, ANALYSE, INTERPRÉTATION,	
DISCUSSION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS	94
5-1 Analyse descriptive des caractéristiques personnelles des enquêtés.....	94
5-1-1 Distribution des enquêtés selon leur genre	94
5-1-2 Distribution des enquêtés selon leur statut artistique.....	95
5-1-3 Distribution des enquêtés selon leur niveau d'instruction	95
5-1-4 Distribution des enquêtés selon le nombre d'albums produits	96
5-1-5 Distribution des enquêtés selon leur formation musicale d'origine.....	96
5-2 Analyse descriptive de l'influence normative de la formation formelle du musicien.....	97
5-3 Analyse descriptive de l'influence informationnelle de la formation informelle du musicien ...	99
5-4 Analyse descriptive de l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »	101
5.6 Vérification des hypothèses.....	105
	151

5.6.1 Hypothèse de recherche 1 (HR1)	105
5.6.2 Hypothèse de recherche 2 (HR2)	107
5.7 Interprétation et discussion des résultats	109
5.7.1 L'influence normative de la formation formelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de « Bikutsi »	109
5.7.2 L'influence informationnelle de la formation informelle du musicien et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi.	111
5.7.3 Les caractéristiques personnelles des enquêtées et l'acquisition des compétences d'élaboration d'une partition de Bikutsi.	112
5.8 Suggestions.....	115
5.8.1 Aux pouvoirs publics.....	115
5.8.2 Aux artistes-musiciens	115
CONCLUSION GENERALE	116
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	119
ANNEXES	138