

JFREM 2014

Résumés des contributions

De la notion de « nouveau » dans un contexte institutionnel : le musicien face au renouvellement de pratiques

Axe 1

1) Contexte théorique et pratique / questions de recherche

De nos jours, dans les conservatoires en Suisse Romande, les enseignants sont vivement encouragés à s'adapter à de nouvelles pratiques, voire à inventer d'autres manières d'enseigner, à partir essentiellement de leur propre expérience ou en s'inspirant de celles que l'institution propose comme modèle. S'agit-il d'un phénomène nouveau, qui caractériserait notre époque ? D'après l'analyse d'anciens documents, nous avons constaté que depuis les Nuove Musiche (1602) – voire, bien avant – le sentiment d'innover est présent dans une grande partie des écrits: de la correspondance aux textes philosophiques, des écrits pédagogiques ou administratifs (Pierre, C. 1900), et jusqu'aux directives récentes de Bologne. Nous émettons ainsi l'hypothèse qu'il s'agit d'un phénomène récurrent et chargé de sens.

2) Méthodologie

Pour essayer de mieux le comprendre, nous nous questionnerons, d'après des documents anciens, et dans un premier temps, sur les attentes institutionnelles et socio-politiques qui ont favorisé cette quête de renouvellement et l'émergence de pratiques « nouvelles » ; ensuite, sur la nature même de l'« innovation », conçue tantôt comme théorie et/ou comme pratique. Nous commencerons par nous interroger sur la notion de « nouveau » dans un contexte didactique. En effet, nous avons constaté que ce qualificatif est souvent mis en rapport avec des pratiques anciennes et assimilé à la notion de « progrès », dans une lignée évolutive (Lévi Strauss, 1951).

3) Résultats

D'après les premiers résultats de recherche, nous constatons, selon la nature des objets concernés, des périodes différenciées: 1) Depuis la Renaissance et jusqu'à la Révolution, ont émergé des textes théoriques et/ou prescriptifs, dans un contexte social minoritaire, – des élites– essentiellement sous forme de théorisation de contenus. 2) Ensuite, les tournants pris au nom de l'innovation répondront à d'autres attentes : celles de « production ». De telles innovations viseront un groupe plus large de la société, et concerneront aussi bien l'organisation institutionnelle que l'optimisation pédagogique. En effet, avec la création du Conservatoire de Paris (1795), le « capital culturel » (Bourdieu, 1979) – essentiellement théorisé durant le XVIIème et XVIIIème siècles – sera « conservé » et assimilé à un monde référentiel, celui de la musique dite « classique ». 3) Enfin, à partir du XIXème siècle, ce monde référentiel sera remis en question et remplacé par une approche « nouvelle », scientifique. De nos jours, suite aux réformes de Bologne, les institutions se transforment, (notamment celles qui forment les futurs enseignants) « non comme de simples lieux de transmission de savoirs, mais comme lieux d'élaboration de discours sur ces savoirs et sur le monde, [...] avec des postures idéologiques concernant les disciplines à enseigner, les pratiques professionnelles à prendre comme références, le profil à donner aux diplômés » (Lemaître, 2011 : 347). Dans ce contexte, nous nous interrogerons sur la place actuelle de l'innovation.

Ben Mansour Ridha

Institut supérieur de musique , Université de Tunis | ridha.b.mansour@gmail.com

L'éducation musicale en Tunisie entre tradition et ouverture : étude d'une éducation musicale multiculturelle

Axe 3

Par héritage d'une longue période coloniale, un choix politique ou désir d'ouverture à d'autres cultures, l'éducation musicale en Tunisie est restée, depuis son début dans les écoles du jeune Etat indépendant jusqu'à nos jours, prisonnière d'une concomitance constante. L'une est conservatrice, désirant ancrer l'éducation musicale dans son contexte culturelle arabo-musulman, et une autre est plutôt ouverte à d'autres cultures essentiellement francophones et croyant que le meilleur moyen de développer cette éducation est de suivre à la lettre les méthodes et les manuels d'enseignement venant de l'occident.

On assiste alors à une dichotomie entre oralité et écrit entre modalité et tonalité, et entre chant et comptine en français et chant du malouf (répertoire traditionnel arabo-andalou tunisien). Cette dualité véhicule, dans les meilleurs des cas, une richesse énorme pour l'enfant. Cependant, elle représente dans plusieurs cas un état de surabondance pour l'enfant, et aussi du reste pour le professeur, dû à la superficialité d'une telle pratique, disloquée entre deux cultures.

Aussi, après la révolution du 14 janvier 2011 en Tunisie, on assiste à un retour aux « sources » véhiculé par les pouvoirs politiques ultraconservateurs qui ont succédé au pouvoir après la révolution. Ceci a créé un état de désarroi dans la pratique de l'éducation musicale.

Nous allons tenter de présenter cet état de dualité dans plusieurs cours pratiques de l'éducation musicale en Tunisie et de démontrer les avantages et les inconvénients d'une telle transversalité, selon une étude pratique incluant, à chaque fois, des témoignages des professeurs et des élèves.

Blanchard Jean & Clément Dominique

Formateurs au CEFEDM Rhône-Alpes | jeanandreblanchard@gmail.com, clementdomi@Gmail.com,

Mettre en jeu sa pratique musicale par le dialogue entre musiciens de différentes cultures

Axe 3

Depuis bientôt trois décennies, l'enseignement musical spécialisé est ouvert aux musiques classiques à contemporaines, au jazz, aux musiques traditionnelles et aux musiques actuelles amplifiées. Chacun de ces domaines a généré ses codes, ses outils, ses exigences, ses manières de faire, sa terminologie, ses répertoires, ses valeurs, et sa complexité. Si, au sein d'un même établissement, la collaboration entre les professeurs de chacun des domaines est indispensable à la mise en œuvre d'actions musicales partagées dans le cadre du projet d'établissement, il est pertinent que ces musiciens-professeurs développent une interconnaissance de leurs différents mondes musicaux.

Le meilleur endroit pour favoriser cette interconnaissance est bien le cadre de formation initiale des futurs professeurs. C'est cet objectif qui a conduit au sein du Cefedem-Rhône-Alpes à l'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif particulier fondé sur l'engagement de chaque étudiant dans un processus de création musicale, de réalisation et présentation du résultat, et d'explicitation et d'échange sur sa démarche avec ses pairs de toutes esthétiques musicales.

Ce dispositif, outil de recherche en ajustement permanent, repose sur l'objectif pour chaque étudiant de choisir, énoncer et utiliser un ou plusieurs éléments musicaux caractéristiques de son domaine. Il est alors confronté à la nécessité d'explicitation écrite et orale de cet élément généralement inconnu ou mal connu par les étudiants d'autres cultures que la sienne. Les différentiels conceptuels entre esthétiques, les convergences, sont mis en débat par les étudiants qui découvrent, par les écoutes et échanges, les éléments fondamentaux propres aux cultures musicales autres que la leur. Les questions soulevées relèvent des dimensions conceptuelles de l'organisation du sonore, des rapports des musiciens à la société, et des pièges liés aux terminologies en usage dans chaque domaine.

Les bénéfices immédiats sont pour l'étudiant une connaissance enrichie de sa culture, et la découverte de l'intérieur des éléments propres aux autres esthétiques. Les a priori conscients ou non de chaque étudiant sur la musique des autres et sur sa propre musique sont questionnés, et le dialogue s'instaure. Des pistes de réflexion s'ouvrent aux étudiants qui découvrent des analogies, des parallèles insoupçonnés entre des cultures musicales pensées comme radicalement différentes, et des dimensions - l'oralité, l'agogique, la variation, l'improvisation, la forme, l'esthétique des timbres - apparaissent soudain comme transversales. Ces étudiants peuvent alors élargir leurs champs de réflexion musicale et tisser des connexions jusqu'alors impensées. Ces avancées serviront à la conception de projets partagés entre départements au sein d'un même établissement.

La prise de conscience de l'existence de dimensions communes à différentes cultures musicales ouvre la possibilité de construire des objectifs pédagogiques transversaux entre différentes esthétiques, et la notion même de département en est repensée.

L'intérêt du dispositif repose sur la difficulté pour chaque étudiant de nommer les dimensions musicales inconscientes sur lesquelles sont fondées à la fois l'identité de sa culture musicale, mais aussi son identité individuelle propre.

Chagnard Samuel

Formateur au Cefedem Rhône-Alpes – Doctorant au Centre Max Weber | Samuel.Chagnard@univ-lyon2.fr

Les conditions de félicité de la pratique musicale en conservatoire : ce que "faire de la musique" veut dire.

Axe 3

Initiée dans le cadre d'un master de sciences de l'éducation et actuellement poursuivie en doctorat de sociologie, la recherche que je souhaite présenter propose d'interroger le modèle de la pratique musicale en conservatoire et d'essayer de comprendre, en paraphrasant P. Bourdieu, « ce que faire de la musique veut dire » dans le milieu de l'enseignement spécialisé de la musique.

À partir de l'analyse documentaire des schémas nationaux d'orientation pédagogique sur la distinction amateur/professionnel et de l'analyse de discours d'acteurs du monde de l'enseignement spécialisé de la musique, je propose un « modèle public » de la pratique de la musique telle qu'elle est enseignée dans les conservatoires : la pratique « publique » de la musique (concert, audition, scène) détermine et légitime toutes les pratiques en amont (cours, répétitions, travail individuel) et fonctionne comme pratique-écran vis-à-vis des pratiques « privées » de la musique qui ne visent pas de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis ou en famille, etc.). À travers la nécessaire visibilité qu'elle impose, la pratique « publique » est la condition du contrôle et la garantie de la qualité du produit musical visé.

Pour le dire autrement, une pratique musicale n'est visible et légitime en conservatoire que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est constitué au XIXe siècle, associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Tout se passe donc comme si une pratique de la musique ne pouvait être considérée de manière légitime que si certaines conditions bien spécifiques étaient remplies. On peut le rapprocher en cela de la fonction performative du langage telle que J. L. Austin l'a définie : pour qu'un acte de langage puisse avoir lieu, il faut que son énonciation remplisse un certain nombre de conditions de « félicité » (statut du locuteur, forme de l'énoncé, circonstance appropriée).

Après avoir présenté brièvement les premiers résultats de cette recherche, la communication propose de revenir sur les conditions de *félicité* de la pratique musicale telle qu'elle est pensée en conservatoire, c'est-à-dire les conditions pour qu'une pratique musicale puisse être considérée comme une « vraie pratique », en s'appuyant sur la définition d'Austin et en illustrant ces propos par les discours d'enseignants et de directeurs de conservatoires. Je reviendrai ensuite sur les implications que cela peut avoir pour le développement des pratiques musicales dans l'enseignement de la musique.

Cherif Rachid

Maître Assistant à l'Institut Supérieur de Musique de Sousse (Tunisie) | rachid.cherif2@gmail.com

L'enseignement des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne : état des lieux et perspectives

Axe 3

Notre proposition de communication se situe dans le cadre du 3ème axe : « Pédagogie de la musique et traditions différentes ».

Il s'agit d'une analyse de pratiques à travers une approche critique basée d'une part, sur notre expérience en tant que disciple puis en tant qu'enseignant, d'autre part, sur des entretiens de recherche menés auprès de spécialistes. De même, nous nous sommes appuyé sur l'analyse de cours enregistrés relatifs aux modes mélodiques. Notre méthodologie consiste à conjuguer et comparer ces données par l'analyse afin de faire apparaître des pistes d'action et de réflexion.

L'apprentissage et la maîtrise des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne est une activité essentielle dans la formation du musicien arabe mais qui reste, dans l'état actuel des choses, une tâche complexe et difficile. En effet, beaucoup de temps et de considération sont accordés aux actes de l'enseignement pour le développement de cette habileté. Et nous connaissons encore peu de choses sur les procédures qui permettent à un apprenant peu expérimenté de parvenir à maîtriser les modes mélodiques. Même après des années d'étude, plusieurs ne parviennent pas à atteindre une certaine aisance pour identifier des modes à l'écoute d'un extrait musical. Les difficultés liées à l'identification des modes mélodiques sont tellement affirmées chez les apprenants musiciens que quelques professeurs ont tendance à penser que cette habileté ne s'enseigne pas et que seuls les apprenants pourvus d'un don pour la musique parviennent à s'améliorer : de ce fait, chez les non doués, on obtient peu d'amélioration. En tout cas, pour bon nombre d'apprenants, la maîtrise des modes mélodiques demeure une activité ardue

Ces problématiques sont utiles à étudier pour plusieurs raisons, dont surtout la clarification des méthodes pratiquées et la proposition d'autres approches qui nous semblent plus pratiques et surtout plus efficaces tant dans une dimension didactique, que dans celle d'une divergence entre des pratiques anciennes et l'utilisation de nouveaux processus cognitifs de la musique. Dans cette communication, nous allons insister sur les fondements de l'enseignement des modes mélodiques de l'École syro-égyptienne et sur des perspectives en vue d'une utilisation pertinente en contexte pédagogique pour faire évoluer les méthodes pratiquées. Une comparaison avec les méthodes traditionnelles s'avère donc indispensable auprès d'un groupe d'apprenants pour valider l'efficacité de notre méthode. Nous soulèverons des questions importantes qui demeurent encore sans réponses, à savoir comment rendre l'apprenant capable de maîtriser les modes mélodiques en peu de temps, et nous montrerons, pour conclure, dans quelle mesure notre approche facilitera l'accès à la musique arabe qui renvoie à la fois à une tradition et à un devenir.

Cobo Dorado Karina

Enseignante de clarinette aux écoles municipales de St Orens et Léguevin et au Conservatoire de Colomiers, près de Toulouse (31) | karina.cobo@free.fr

Pratique de la « pédagogie de groupe » dans un ensemble instrumental

Axe 1

Cette communication est le fruit d'une réflexion approfondie sur le lien entre la pratique et la recherche en pédagogie instrumentale. Notre double formation (enseignement de la clarinette et recherche en éducation musicale) et notre double culture (colombienne et française) sont à l'origine de notre questionnement sur les changements didactiques qui pourraient contribuer à l'évolution de l'enseignement instrumental. Nous pouvons affirmer, à l'heure actuelle, que le développement des pratiques collectives dans les conservatoires et les écoles de musique joue un rôle important sur la motivation des élèves instrumentistes et permet d'intégrer plus facilement les institutions d'enseignement spécialisé à la vie culturelle des villes et des villages. Néanmoins, nous pensons que dans certains cas, les méthodologies pédagogiques pratiquées dans les ensembles et les orchestres laissent les traces des formes traditionnelles de l'enseignement instrumental dans lequel l'activité de l'élève se réduit à jouer de son instrument autour d'un objectif musical commun.

C'est dans la prolongation de nos travaux de recherche sur la pédagogie de groupe que nous avons réfléchi à la manière de renouveler et de diversifier les pratiques enseignantes au sein des ensembles musicaux. Nous avons réalisé, dans le cadre d'un doctorat (2014), des analyses des cas fondées sur des cours de clarinette en groupe restreint, filmés dans trois conservatoires en France. Nous nous interrogeons principalement sur la place de l'enseignant et de l'élève dans les processus d'enseignement-apprentissage instrumental. Les résultats de cette recherche montrent que le travail en groupe, bien que peu généralisé dans les institutions d'enseignement spécialisé, pourrait non seulement enrichir les modalités d'apprentissage instrumental développées dans les situations individuelles traditionnelles, mais aussi changer la place de l'élève dans les contrats didactiques tissés dans ces situations. En effet, à travers les interactions verbales et non verbales instaurées dans le groupe, les élèves développent des activités de réflexion, de co-évaluation et de coopération qui leur permettent de participer activement à la construction de leurs propres savoirs musicaux.

Nous avons mis en place un dispositif pédagogique en « travail de groupe » dans l'ensemble instrumental de premier cycle que nous avons en charge depuis trois ans dans une école municipale. Cet ensemble compte environ douze élèves enfants inscrits en deuxième et troisième année d'instrument. Notre objectif est de changer le fonctionnement habituel des pratiques collectives et de permettre aux élèves de s'approprier des savoirs musicaux autres que de « jouer ensemble ». Des activités chantées, des jeux avec les instruments, des moments d'individualisation et de co-évaluation, des changements des rôles, des exercices d'écoute et de mémorisation font partie du quotidien de cette « classe d'orchestre ». Lors de cette communication, nous présenterons une synthèse de nos travaux de doctorat suivie de l'analyse des pratiques pédagogiques instaurées avec l'ensemble instrumental que nous dirigeons. Nous étayerons cette présentation avec des exemples filmés des situations analysées.

Une typologie pour décrire et interpréter les partenariats entre écoles de musique et écoles publiques

Axe 1

Des collaborations toujours plus nombreuses se développent entre les écoles publiques et les écoles de musique. Par exemple, suite au mouvement El Sistema, qui a vu le jour au Venezuela avant d'essaimer à travers le monde, les orchestres à l'école se multiplient, notamment en France et en Suisse. D'autres dispositifs se mettent également en place pour enseigner le jeu instrumental aux élèves dans le cadre même de leurs classes (classes de cordes, classes de vent). On peut voir dans ces nouvelles tendances une volonté tout à la fois de valoriser la musique à l'école et de démocratiser l'apprentissage instrumental. Mais on peut aussi les interpréter comme des réactions des institutions à de nouvelles données éducatives. Par exemple, pour l'école publique: les standards de formation, l'évaluation des performances, les nouveaux curricula, toutes évolutions qui tendent à reléguer les arts à un rôle toujours plus congru. A quoi il faut ajouter la dégradation de la formation musicale des enseignants généralistes. Et, pour l'école de musique : les abandons toujours plus fréquents des études instrumentales, la pression des apprenants – de tous âges – pour recevoir une formation « à la carte », dans les genres musicaux les plus divers, sans parler des possibilités offertes par les technologies actuelles de l'information et de la communication.

Un colloque international (Haute école pédagogique de Fribourg, 14 mars 2014) a permis de se faire une idée de la variété de ces nouvelles collaborations (www.asrrem.ch/musique2014). Par ailleurs nous avons connaissance de premières classifications des différents projets pédagogiques (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 2013; Schuler & al., 2014). La recherche que nous conduisons actuellement, intitulée «Partenariat entre écoles de musique et écoles publiques» (PEMEP) a un objectif plus ambitieux. Notre corpus de données est constitué d'un ensemble de documents écrits de diverses natures (témoignages, récits d'expériences vécues, programmes d'études, descriptifs et évaluations de projets). Actuellement nous traitons et analysons ces données qualitatives pour – au terme d'une procédure scientifique standardisée (Kluge, 1999) – aboutir à une typologie des différents modèles de partenariats. Nous pressentons que la dimension organisatrice majeure de cette typologie portera sur la nature des missions musico-éducatives que se donnent les institutions au travers de tels partenariats plutôt que sur des aspects pratiques/organisationnels (instruments étudiés ou nombre d'heures d'enseignement musical, par exemple).

Les retombées attendues de cette recherche sont multiples. Tout d'abord, la typologie devrait constituer un outil d'analyse et de guidage pour les responsables d'institutions qui souhaiteraient mettre en place et monitorer un projet de partenariat: Quel type de modèle correspond le mieux à leur intention? Quelles en sont les contraintes? Quels objectifs permet-il d'atteindre? Quels peuvent en être les critères de réussite? Ensuite, la typologie devrait aider les chercheurs à mettre sur pied et conduire un suivi scientifique de ces projets de partenariat qui, pour l'instant, ne donnent lieu qu'à des évaluations disparates et parfois peu ciblées sur les nouveaux enjeux. Enfin, nous espérons que cette typologie permettra d'ouvrir de nouvelles pistes pour la formation des enseignants – généralistes, enseignants de musique dans le cadre scolaire et professeurs d'instruments – , dont les rôles se trouvent eux aussi modifiés par le développement de ces collaborations institutionnelles et par l'émergence des nouveaux défis de l'éducation musicale en général.

Bibliographie

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2013). Kooperationen von Schulen und Musikschulen. http://www.agmoe.at/files/kks_koopmusikschulen_20131211.pdf

Kluge, S. (1999). Empirisch begründete Typenbildung: zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Leske & Budrich.

Schuler, P., Forrer Kasteel, E., Danuser, E., Stocker, E., & Gilg, S. (2014). Raum für Musik in Ganztagsstrukturen. Schweizer Musikzeitung, 2/2014, 25-26.

Croset Christine

HEP du Canton de Vaud (CH) | christine.croset-rumpf@hepl.ch

La pédagogie dalcrozienne dans les écoles de Suisse Romande : quelles forces ? quelles fragilités ?

Axe 3

Cent ans après sa création par Emile Jaques-Dalcroze, la rythmique continue à être présente dans les écoles de Suisse Romande, après avoir traversé des périodes plus ou moins favorables à son maintien ou son expansion. À travers cet exemple d'implantation d'une discipline musicale dans le champ des premières années de l'école publique, cette recherche veut mettre en lumière les éléments qui, plus généralement, fragilisent ou renforcent cette place dans l'institution scolaire.

Nous étudierons ici la situation dans deux cantons (Genève et Vaud), ce qui nous amènera à nous interroger (à la suite de Chervel, 1998) sur ce qui favorise le développement et le maintien d'une discipline scolaire, à préciser sur quels consensus politiques et sociaux elle repose (Kelly, 2006), et comment se joue le partage entre « sens commun » et connaissance académique (Audigier, 2003), voire à débusquer les « effets de mode ».

Nous examinerons les prescriptions nationales ou régionales, ainsi que le savoir de référence (en nous inspirant des questions de « matrice disciplinaire » posées par Develay, 1995), en mettant en regard le rapport de ces attentes actuelles avec ce qui constitue le fondement de la pédagogie dalcrozienne. Nos données permettront donc une analyse documentaire, complétée par des entretiens avec des praticiennes expérimentées.

Nous mettrons ainsi en évidence non seulement certaines fragilités — notamment celles communes aux disciplines artistiques dans les institutions scolaires actuelles très axées sur des standards d'efficacité — mais aussi la force des intuitions dalcroziennes, dont la pertinence est renforcée par l'évolution de la recherche actuelle, qui décrit (mieux que cela n'a pu se faire à l'époque) l'importance du mouvement et des multiples modalités sensorielles dans l'enseignement, l'apprentissage et la pratique de la musique.

Au terme de ce parcours, nous tâcherons de dégager des pistes non seulement pour la pédagogie dalcrozienne, mais plus généralement pour le renforcement de la place de l'enseignement de la musique dans l'école des premiers degrés.

Da Silva Jonathan

Musicien, diplômé d'état CEFEDM Rhône-Alpes, agitateur culturel au sein de l'association Casamarela (directeur artistique Festival Zoom Brasil) et membre du bureau du Centre Musiques Traditionnelles Rhône-Alpes. | jludovico@hotmail.com

De quelle façon la fonction pédagogique de la fête dans les sociétés de tradition orale induit un « autre » apprentissage.

Axe 3

À travers une approche transdisciplinaire, cette communication s'attachera à identifier de quelle façon la fonction pédagogique de la fête dans les sociétés de tradition orale induit un « autre » apprentissage. En se basant sur mon itinéraire personnel, notamment concernant ma pratique de la Capoeira, il s'agira d'identifier la dynamique de transmission des musiques du nord-est du Brésil et la façon dont celles-ci sont rythmées par un calendrier festif.

Nous tenterons de comprendre les particularités de ce mode de transmission en lien avec les notions d'apprentissage par le vécu et de sens pratique, abordant par la même occasion l'importance de la mimesis et de l'observation. Nonobstant, nous tenterons d'approcher la complexité de la relation entre le « mestre » et l'élève dans ses dimensions formelles et informelles.

Deslyper Rémi

Docteur en sociologie | remi.deslyper@gmail.com

Le renouvellement pédagogique en question. Sociologie critique de l'enseignement des « musiques actuelles »

Axe 1

Dans le prolongement de ce qui a pu être observé avec le jazz au cours des années 70 (Coulangeon, 1999), l'intégration, à la fin des années 90, des « musiques actuelles » au sein des écoles de musique s'est accompagnée d'une volonté affichée de profond renouvellement pédagogique. Considérant, à tort ou à raison, l'enseignement musical traditionnel - pédagogie transmissive fondée sur l'inculcation par la répétition - « inadapté » à l'apprentissage de ces musiques, enseignants et pédagogues ont cherché à mettre en œuvre un nouveau modèle d'apprentissage, fondé sur la notion d' « accompagnement », qui se veut ouvertement en rupture avec l'école, une « école de l'autodidaxie » pour reprendre une formule régulièrement utilisée par les enseignants. C'est ce renouvellement pédagogique, cette « rupture » avec l'école revendiquée par l'enseignement institutionnel des « musiques actuelles » que se propose d'interroger cette communication.

Dans le cadre d'une sociologie du curriculum (Forquin, 2008), c'est-à-dire en observant le décalage qui existe entre ce que pensent transmettre les enseignants - le curriculum formel - et ce qu'ils mettent effectivement en œuvre dans leurs pratiques - le curriculum réel -, et sans nier la petite révolution que constitue cette évolution pédagogique dans le monde de l'enseignement musical, nous nous proposons de montrer que ces innovations pédagogiques ne permettent pas de se défaire du rapport formel à l'activité, caractéristique de la forme scolaire (Lahire, 1993). Cette analyse s'appuie sur l'observation de 40 séances, soit environ 65 heures de cours, dispensés dans les cycles supérieurs des départements « musiques actuelles » de deux écoles de musique Rhône-Alpines (une école publique et une école associative agréée par l'Etat) ainsi que sur la réalisation de 40 entretiens menés auprès d'élèves guitaristes (35) et de leurs enseignants (5) dans ces mêmes départements.

Après avoir présenté les réflexions pédagogiques appelant au rejet de l'enseignement scolaire de la musique, nous entendons démontrer, à partir de l'exemple de deux pratiques d'enseignement, qu'en réalité ces méthodes ne remettent pas en question le rapport distancié à la musique et à sa pratique, caractéristique de la forme scolaire.

Desmurs Sandrine

Responsable TICE Cefedem rhone-alpes – Masterante TICE | sandrine.desmurs@gmail.com

Un e-portfolio d'apprentissage à l'usage de l'élève musicien dans l'école de musique

Axe 1

Notre démarche repose sur la rencontre entre l'architecture de l'information et la pédagogie au service d'une question éducative : comment donner les moyens aux élèves d'avoir une vue d'ensemble de leur pratique musicale dans et hors l'institution. Comment leur permettre de formuler leur propre représentation de la musique ? Dans le même temps, comment dote-t-on les écoles de musique d'outils de suivi de ces parcours pour pouvoir les enrichir, les accompagner de manière plus efficiente ? En quoi de tels outils peuvent-ils contribuer à repenser le parcours, les cursus, voire les dispositifs d'apprentissage et d'évaluation au sein de l'institution ?

En nous appuyant sur les apports théoriques de la notion de portfolio, d'apprentissage formel/informel mais également le renouveau de ces notions à l'heure numérique, nous présenterons le prototype d'un e-portfolio de l'apprenant au sein des écoles de musique. La plateforme numérique présentée a l'ambition d'être :

- un instrument de suivi de l'élève au sein de l'école de musique
- un portfolio de l'élève lui permettant de collecter et de présenter sa pratique musicale dans et hors l'institution
- un outil qui modifie les situations d'apprentissage, l'évaluation et la formation du musicien au sens large au sein des écoles de musique.

Nous présenterons enfin les premiers retours d'utilisateurs de cette plateforme dans une école de musique test.

Duval Thierry

Directeur du CRY (lecry.com) Président du Collectif RPM | thierry@lecry.com

Le Collectif RPM. L'accompagnement des musiques actuelles.

Axe 1

Le Collectif RPM (<http://collectifrpm.org/>) s'est constitué il y a 15 ans à l'initiative de lieux de diffusion, d'accueil et d'apprentissage des musiques dites actuelles pour, d'une part créer un espace de concertation entre ses membres et d'autre part se mobiliser contre une vision « administrative » du développement des politiques publiques dans le domaine qui exclut les savoir-faire issus des « acteurs » des musiques actuelles ».

Nous avons formalisé une conception pédagogique autour de la notion de l' « accompagnement » des pratiques (cf le livre « Enseigner les musiques actuelles ? » distrib. IRMA) qui permet d'éclairer les pratiques pédagogiques de terrain à l'œuvre dans bon nombre de nos structures. Dans le débat posé ici nous préconisons :

- La reconnaissance des savoir-faire issus « du terrain », construits dans une empathie avec les formes artistiques nouvelles et une approche globale qui reconnaît des temps d'apprentissage dans la création, la répétition, l'exposition au public sous toutes ses formes. Nous posons la question de la création comme « sens », l'acte de l'apprentissage ne se confondant en aucun cas avec la « maîtrise » de répertoires. Ce parti pris prend acte des bouleversements de notre société sur le plan de l'engagement dans les pratiques artistiques, les usages technologiques, l'essor de faits artistiques hors de tous les académismes,
- La reconsidération du rôle des formateurs (profs,...) comme médiateurs entre une somme de savoirs et de référentiels musicaux infinis proposés par internet et non plus comme dispensateurs de savoirs calibrés, immuables, certifiés,
- La mise en réseau au plan local des acteurs ayant à voir avec les pratiques musicales, qu'ils soient du service public, associatifs ou autres, afin de construire des plateformes de compétences complémentaires au service des multiples désirs de musique des populations,
- La formation permanente de ces médiateurs (profs,...) dans le cadre de séances d'analyses de pratiques, d'autoformation, de réflexion sur leur propre métier,
- Une réflexion nationale sur ce que sont les pratiques dites « amateurs » dans notre pays et, au regard de ces réalités, repenser l'approche des services publics par des expérimentations et non des dispositions réglementaires excluantes (labels, diplômes...).

Nous constatons une réelle incapacité des pouvoirs publics à organiser ces débats pédagogiques et militons pour de la production de connaissance à partir des organisations (fédérations, associations d'acteurs,...) pour éclairer les espaces de décision sur l'ensemble des points précités.

Nous avons décidé de nous engager dans une prospection au plan européen pour tenter de partager les réalités et initiatives proches des nôtres. L'Europe étant de plus en plus pourvoyeur de normes et prescripteur en matière de politique, il s'agit de défendre nos principes d'action et vision du monde.

Evrard Mélanie – Bolduc Jonathan

Université Laval | melanie.evrard.1@ulaval.ca - Jonathan.bolduc@mus.ulaval.ca

La vidéoconférence peut-elle améliorer la pédagogie de la musique ? Regard sur son utilisation à l'égard de la petite enfance.

Axe 2

Selon la littérature, l'éducation musicale aurait un impact positif sur l'ensemble du développement de l'enfant, tant sur le plan des habiletés cognitives et langagières que du point de vue psychomoteur et socioaffectif. Dès lors, la participation quotidienne des jeunes enfants à un apprentissage musical est vivement conseillée. Toutefois, peu d'éducatrices de la petite enfance possèdent une formation musicale solide. À cette fin, un projet pilote a été lancé dans une garderie privée au Québec. Après plusieurs journées de formation pédagogique, chaque éducatrice avait l'obligation d'offrir quotidiennement aux enfants trente minutes d'activités musicales. Afin de leur offrir un soutien continu et régulier dans leurs activités d'enseignement musical, nous leur avons proposé de les suivre à distance par vidéoconférence.

L'objectif de ce projet pilote est double. D'une part, ce projet a pour but d'améliorer à distance les pratiques pédagogiques des éducatrices d'une garderie dans leur enseignement musical. D'autre part, ce projet a également pour objectif de suivre l'évolution du développement musical des enfants de la garderie sur une période de sept mois. La vidéoconférence semblait être un outil technologique novateur et créatif pour suivre à distance et de manière synchrone l'évolution des éducatrices et des enfants. Ainsi, deux séances mensuelles de vingt minutes ont permis d'émettre en direct des conseils pédagogiques à chaque éducatrice. En outre, un compte-rendu élaboré par les éducatrices a permis de suivre l'évolution musicale de chaque enfant durant leur apprentissage.

De manière générale, tant les éducatrices que les enfants de la garderie semblent avoir bénéficié du projet pilote. Alors que les éducatrices ont amélioré la structure et le contenu de leur enseignement, les enfants semblent, quant à eux, s'être particulièrement développés dans leurs habiletés émotionnelles et langagières. Il serait judicieux que des résultats davantage quantitatifs puissent venir nourrir les résultats qualitatifs recueillis dans ce projet pilote.

Au moment de la présentation orale de ce projet, les chercheurs démontreront l'évolution du développement musical tant des éducatrices que des enfants en présentant notamment des extraits vidéo.

Finalement, ce projet pilote a des impacts directs et pratiques dans le domaine de la petite enfance. La nouvelle technologie pourrait être une bonne alternative pour soutenir les habiletés de pédagogie musicale pour l'ensemble de la communauté éducative. De plus, elle permettrait de promouvoir une meilleure éducation musicale aux enfants dès leur plus jeune âge. Par conséquent, ce projet pourrait être proposé à d'autres services de garde afin d'optimiser l'apprentissage musical de chaque enfant et de guider à moindre coût des éducatrices dans leurs pratiques pédagogiques en enseignement de la musique.

François Jean-Charles, Pariaud Pascal & Laval Gilles (PFL Trajet)

retraité, compositeur, percussionniste, ex directeur du Cefedem Rhône Alpes | jeancharles.francois@orange.fr

« Rencontres, co-construction de sonorités et élaboration collective de la présentation publique : projet Musique Action 2012 ».

Axe 2

En 2012, le trio d'improvisation PFL Trajet basé à Lyon (Pascal Pariaud, clarinette, Jean-Charles François, percussion et Gilles Laval, guitare électrique) a mené une série d'ateliers d'improvisation entre janvier et mai 2012 dans l'est de la France (Nancy et Strasbourg). La présentation publique de ces ateliers a eu lieu dans le cadre du festival Musique Action 2012 organisé par le Centre André Malraux de Vandoeuvre-lès-Nancy. Ce projet a permis de mettre en œuvre trois aspects importants des pédagogies liées à la présence d'artistes en résidence dans les institutions, au contenu des pratiques d'improvisation et à l'élaboration de présentations dans le cadre d'un festival et d'une maison des arts.

Pour faire face au phénomène de mode actuellement à l'œuvre dans les institutions d'enseignement musical concernant les musiques improvisées, le trio d'improvisation PFL Trajet a tenté de mieux définir les contenus et les dispositifs de leur pratique pédagogique dans ce domaine. L'implication de ses membres dans la question de la rencontre entre des milieux sociaux et des esthétiques hétérogènes (au Cefedem RA et à l'ENM de Villeurbanne) les a mené à mettre cette question au centre du projet mené à Vandoeuvre-lès-Nancy : faire travailler ensemble des groupes très différents les uns des autres.

Trois aspects ont été au centre de ce projet :

A. La Rencontre : le projet a été basé sur la rencontre de cinq groupes différents :

1. Des étudiants danseurs et musiciens du CRR de Nancy.
2. Des élèves (9-12 ans) de l'Ecole de Musique de Vandoeuvre-lès-Nancy.
3. Des amateurs adultes de l'Ecole de Musique de Vandoeuvre-lès-Nancy.
4. Des élèves (10-16 ans) d'une classe de musiques actuelles amplifiées de la Maison des Arts de Lingolsheim (une banlieue de Strasbourg).
5. Les enseignants réguliers des ateliers et le trio PFL Trajet.

Il s'agissait d'organiser la rencontre entre des participants d'âges différents, de niveaux différents, de statuts différents (amateurs, professionnels, pré-professionnels, élèves), de domaines artistiques différents (danse et musique) et d'esthétiques différentes. L'objectif a été de construire ensemble une unité lors de deux sessions regroupant tous les participants (37 personnes), et en même temps de préserver les différences importantes entre les groupes lors de sessions qui leur étaient spécifiques.

B. Co-construction de sonorités : Le concept d'improvisation a été défini dans ce contexte comme une activité d'invention collective. Des protocoles d'improvisation ont été élaborés pour produire une construction collective de matériaux sonores ou dansés. Le terme de protocole se définit comme des instructions écrites ou orales données aux participants au début d'une improvisation collective pour définir des règles s'appliquant aux relations entre les personnes en présence ou définissant un certain matériau sonore ou dansé.

C. Elaboration de la présentation publique : une part importante de la session finale avec tous les participants a été consacrée à l'élaboration par les participants eux-mêmes de la « partition » de la présentation finale du projet au public. L'écriture d'une partition graphique déterminant l'ordre d'apparition des groupes, le choix des matériaux travaillés lors des ateliers et la distribution des actions dans l'espace de la salle de concert a joué un rôle essentiel dans la qualité de la rencontre entre les différents groupes. Cela a aussi grandement facilité l'implication des participants dans la prestation et la rencontre avec le public.

Ce projet peut servir de laboratoire pour des projets regroupant des groupes très différents dans un éventail social et esthétique plus élargi que celui avec lequel le projet 2012 s'est déroulé. Le processus d'invention des protocoles d'improvisation a besoin d'être développé en vue de mieux définir les contours des pratiques d'improvisation et la définition des objets de timbre ou de mouvements dansés. Des exemples spécifiques de protocoles d'improvisation seront décrits et une courte vidéo sera montrée pour illustrer les propos.

Fuchs Luc (1)

Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève | lfuchs@cpmdt.ch

Enseigner avec la [création] et l'interaction comme fondement pour les apprentissages

Axe 1

Dans un contexte de cours instrumental (clarinette), un questionnement se trouve à la base de la démarche est "qu'à l'élève a à donner à son instrument pour le faire sonner"... Et en corollaire comment l'élève construit son bagage de musicien, comment il lui donne forme, en manipulateur de matière sonore. Un changement essentiel par rapport à ce qui est de la "tradition", est le fait de partir de la matière sonore pour aller vers un répertoire au lieu de partir d'un répertoire établi à amener à l'élève, et d'inscrire la [création] comme composante du répertoire.

De ce premier élan, un processus d'une vingtaine d'années a permis à la démarche d'évoluer entre expérimentations ponctuelles et intégration significative, en passant par de nombreux tâtonnements et explorations, recadrages. Aujourd'hui, si l'évolution et les questionnements continuent, ces deux dimensions que sont la [création] et l'interaction émergent comme référence à l'élaboration des stratégies et actions d'enseignement et d'apprentissages, en devenant une identité forte.

Par [création] sont entendues les différentes démarches telles l'invention, l'improvisation, la composition,... L'interaction signifie privilégier les cours à plusieurs élèves, en développant la pédagogie de groupe (entre binômes et ateliers) Une préoccupation est la manière dont les élèves peuvent mutuellement entrer dans l'apprentissage de l'autre, chacun ayant un développement personnalisé.

Mettre la [création] et l'interaction comme moteur de l'action pédagogique et de l'apprentissage instrumental / musical conduit à se trouver souvent en porte-à-faux avec les conceptions et références en usage dans les pratiques pédagogiques en école de musique.

Renouvellement des pratiques pédagogiques, interrogeant tant le chemin d'apprentissage de l'élève, que la nature du musicien ainsi formé, ou encore le rapport à la musique elle-même.

Développer une démarche pédagogique particulière, sortant des ancrages traditionnels peut aussi poser problème par rapport aux autres enseignants, aux évaluations. Le fait de développer une démarche particulière, souffre d'un manque de confrontation et de possibilités d'échanges pouvant contribuer à son essor, augmentant le risque de marginalisation, voire d'isolement.

En "résultat" de la démarche, nous observons un impact sur le développement de l'élève en tant que musicien et personne, avec une plus-value sur l' "être" de l'élève, son ouverture, sa curiosité, sa réactivité, son interactivité. Pour l'enseignant, il s'agit d'un engagement dans une "attitude" pédagogique spécifique motivant son action son rapport à la formation des élèves..

A ce jour, il manque une démarche de recherche, permettant une observation et analyse externes, qui permettraient s'en discerner spécificités et incidences pour la formation des élèves. [Création] et interaction sont étroitement imbriqués, la [création] trouvant une stimulation particulière à plusieurs élèves, et l'interaction appelant pour son développement des dispositifs de [création].

Cette contribution permettra de présenter cette démarche ayant trouvé maintenant un ancrage certain, d'en dégager les enjeux qui en ont jalonné le processus, d'en observer quels en sont les stimulateurs (et les freins), les certitudes et les questionnements, d'en discerner apports et perspectives ...

Fuchs Luc (2)

Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre, Genève | lfuchs@cpmdt.ch

Enseigner en équipe pédagogique inter-instrumentale

Axe 1

Enjeu : réunir différents savoir-faire instrumentaux et trouver un espace commun pour l'apprentissage musical. Réflexion sur la manière de proposer aux élèves un dispositif d'apprentissage privilégiant les interactions : entre élèves, inter-instrumentales, entre enseignants, dans l'exploration de la matière sonore, instrumentale, musicale, ...

Recherche d'une dynamique d'apprentissage spécifique, partant de la matière sonore pour aller vers la forme, l'élaboration musicale, mettant en jeu l'attitude, la mobilisation, la prise d'initiative.

Dispositif interrogeant les pratiques :

1. Pour les élèves, de par la confrontation à d'autres gestes instrumentaux, à des dynamiques d'action à plusieurs, à des situations de constructions en autonomie, à des situations d'attitude vers son instrument, à plusieurs enseignants-référence dans un même temps et espace...
2. Pour les enseignants, en travaillant en équipe pédagogique, en confrontant les démarches et pratiques pédagogiques, en observant et analysant les ateliers pour en imaginer le cadre du suivant, en interrogeant les contenus et les faisant évoluer ; en partageant un même espace d'action, en alternance de rôle, entre animateur d'une séquence, intervenant, observateur...
3. Le dispositif s'inscrit dans le cadre du cours usuel instrumental, jalonnant l'année avec cinq à six semaines-ateliers inter-instrumentaux. Un résultat de l'expérience est que les élèves développent des facettes spécifiquement mises en jeu par ce dispositif, explorant des gestes qu'ils n'auraient pas fait autrement.

Le projet a été lancé il y a une dizaine d'années, et a connu diverses évolutions, notamment concernant les enseignants y participant. Ce qui ressort de ces différentes expériences est le caractère novateur du projet, l'apport particulier de celui-ci pour les élèves et les enseignants, en faisant à chaque fois une expérience forte et marquante. Aussi exigeante en demande d'engagement des enseignants, ce qui a amené des changements dans l'équipe pédagogique. La configuration actuelle (depuis 2013-2014), et référence pour cette contribution, concerne trois enseignants de trois instruments : clarinette, piano, violoncelle.

La question essentielle est de trouver comment mettre en valeur la présence d'instruments différents, comment donner valeur à ce dispositif dans le parcours de formation des élèves. Les points de rencontre s'avèrent être le rapport au son, à la nature de celui-ci, au geste instrumental, à l'attitude instrumentale, à l'interaction des intervenants, pour la construction de l'expression musicale et du jeu d'ensemble.

Chaque année, le projet est "à refaire", à interroger, à recadrer, riche de l'expérience passée, et en recherche de sens et de cohérence pour l'apprentissage à venir de l'élève, des élèves.

Cette contribution permettra de présenter le projet, ses apports dans le renouvellement des pratiques pédagogiques dans l'institution, les interrogations qu'il fait émerger, et les perspectives qu'il ouvre.

Genet Philippe, Pariaud Pascal, Venturi Gérard

ENMDAD de Villeurbanne | p.genet@enm-villeurbanne.fr

L'école par l'orchestre

L'Ecole par l'Orchestre (EpO) est une nouvelle organisation des parcours d'étude dans l'école de musique. Celle-ci modifie considérablement nombre de rapports et de positions : la place et l'activité de l'élève dans l'école, le temps de l'étudiant, celui de l'enseignant, le rôle du pédagogue, la conception du savoir, les interactions entre individus (professeurs ou étudiants), le rapport théorie/pratique, le statut de la recherche musicale et pédagogique ... Si l'appellation EpO manque de précision aujourd'hui, elle rappelle en miroir l'« orchestre à l'école » qui fût l'un des déclencheurs pour l'invention de ces nouveaux parcours.

Ce dispositif, mis en place en janvier 2009, propose aux enfants, dès le début de leur formation, un apprentissage basé sur une pratique musicale collective rythmée par différents ateliers. L'instrument n'apparaît pas comme une fin en soi mais se trouve au service d'un projet, il en nourrit les savoir faire et compétences. Tout au long de l'année, un jeune instrumentiste pourra alors s'essayer à la composition, à l'improvisation, au chant, à la scène... Il passera de la grande formation composée de plusieurs dizaines de musiciens à la petite formation proche du jazz ou de la musique de chambre. Il flirtera avec des répertoires mêlant le classique au jazz, le traditionnel au contemporain et goûtera à la danse et au théâtre.

Afin de rendre toutes ces rencontres possibles, un collège d'une quinzaine de professeurs (cuivres, bois, FM, piano, batterie, chant, danse...) s'est formé, organe indispensable à la réussite du dispositif. Un calendrier commun a été mis en place : tous les mercredis, des croisements se font d'une salle à l'autre, d'une esthétique à l'autre, d'un instrument à l'autre, d'un projet à l'autre... Le mercredi, une véritable pépinière de jeunes musiciens grouille dans l'École.

Beaucoup de lignes ont bougé depuis le début de l'aventure. Un des aspects importants concerne les rapports humains qui s'établissent et évoluent au cours de l'aventure. Les collègues se découvrent et se connaissent de mieux en mieux, des affinités se créent, des amitiés de travail se lient. La même chose se passe simultanément du côté des élèves. Il semble que la collégialité, le partage, l'entraide et l'échange entre enseignants et entre élèves permettent à chacun de mieux trouver sa place parmi les autres. Nous n'avons quasiment plus d'abandon d'élève et le taux d'absentéisme demeure extrêmement faible. Il semble que l'EpO pose différemment la question du « vivre ensemble » à l'école de musique.

Il s'agit d'une expérience d'enseignement alternative qui questionne fortement les habitudes pédagogiques héritées des conservatoires. Si nous respectons cet héritage, nous tenons aussi à faire évoluer les pratiques, les enseignements ainsi que notre métier dans la prise en compte attentive d'un contexte en mouvement. Puisque nos travaux touchent à la forme des enseignements, ils posent inextricablement des questions sur le fond. Ces questionnements fondamentaux résonnent quelquefois loin dans les parcours individuels des enseignants en poussant fortement contre des représentations ou des principes. Quel est le rôle de l'artiste dans la cité et dans la société ? Quels sont les enjeux actuels de l'enseignement artistique ?

Gonon Hélène

Enseignante, formatrice au Cefedem Rhône-Alpes à Lyon (France), en charge des travaux menés dans le champ des sciences de l'éducation | helene.gonon@wanadoo.fr

Construire la formation des enseignants et futurs enseignants de musique par travaux : ce que ça change pour les étudiants et les formateurs.

Axe 2

Les études au Cefedem Rhône-Alpes sont centrées sur les travaux menés par les étudiants dans une logique de contractualisation et de recherches.

Chacun des travaux s'inscrit dans une dialectique tentant de combiner dans le même mouvement des attendus de formation (compétences particulières à développer selon les objets et valeurs définis par le Cefedem) et une construction propre à chaque étudiant selon ses questions, ses enjeux, son parcours. C'est donc lors de ce travail d'écriture et de réécriture des différents contrats que se nouent les problématiques et se définissent les objectifs propres à chacun.

Cette communication s'attachera à relater et analyser cette démarche dans le cadre particulier des travaux menés en « sciences de l'éducation » à travers plusieurs exemples.

Cette logique de projets et de contrats est indissociable d'une logique d'enquêtes et de recherches. Nous entendons par là aussi bien l'exploration de domaines nouveaux pour les étudiants, qu'un regard réflexif tant sur les pratiques musicales que sur les conceptions et les attitudes pédagogiques qu'ils expérimentent et observent. L'enjeu est de leur permettre de dépasser le registre de l'élémentarisation des « savoirs » conçus comme des « en soi » pour entrer dans la complexité des objets et des situations. C'est notamment parce qu'ils en auront fait eux-mêmes l'expérience qu'ils pourront peut-être davantage sortir des simplifications réductrices et oser mettre leurs élèves « en activité » sur des tâches complexes.

C'est dans ces perspectives que s'inscrit le travail des formateurs dont le rôle est chevillé à l'accompagnement des travaux individuels et de petits groupes. L'essentiel du travail des formateurs se situe dans la construction des cadres définissant les travaux à réaliser, l'accompagnement dans la rédaction des contrats, l'aide à la recherche, à la documentation et à l'écriture, le questionnement des options prises par les étudiants, l'animation des débats, le retour sur les travaux en cours et réalisés,... Il ne s'agit donc pas de dispenser un enseignement décidé à l'avance, mais de proposer des éléments venant délimiter, appuyer, documenter et accompagner les travaux des étudiants.

Les études ainsi conçues n'ont pas pour objet de préparer à un métier défini, notamment parce que celui-ci est en constante évolution : elles ont bien pour ambition de doter les professionnels d'outils, de compétences et de légitimité leur permettant d'inventer leur métier dans des contextes complexes et nécessairement souvent inédits. La formation doit permettre aux musiciens de développer la capacité à provoquer une ouverture plus grande aux pratiques musicales, dans des perspectives d'éducation artistique et culturelle et de pratiques amateurs, élargissant le rôle habituel des écoles de musique et conservatoires. Cette capacité s'exprime au travers d'une « double expertise » (Perrenoud, 2004) : devenir à la fois experts de l'apprentissage d'autrui et experts du travail en équipe multidisciplinaire, permettant l'accompagnement de toutes les pratiques musicales auprès de publics larges et diversifiés.

Grivet Bonzon Catherine

Chargée d'enseignement en didactique de la musique FPSE/ Université de Genève | Catherine.Grivet@unige.ch

Pratiquer les musiques amplifiées en groupe : Des modes de transmission entre verticalité et horizontalité

Axe 1

« Pratiquer les musiques amplifiées en groupe : Des modes de transmission entre verticalité et horizontalité. »

1) Contexte théorique et pratique / questions de recherche

Cette communication se propose d'analyser les pratiques musicales juvéniles liées aux musiques amplifiées telles qu'elles peuvent se jouer en dehors de la forme traditionnelle dominante de transmission de « celui qui sait » vers « celui qui ignore » et en dehors de tout cadre formel, scolaire de réalisation. Nous y réinterrogeons les modes d'appropriation des musiques dérivées du rock dans leur dimensions d'horizontalité (le rapport à la culture générationnelle et au Groupe) autant que de verticalité (le rapport à la tradition et à l'adulte). En effet, l'appropriation des musiques issues du rock s'inscrit dans un système complexe qui transcende les modes traditionnels de transmission pour ancrer les acteurs tant dans une filiation musicale et culturelle que dans la modernité et l'innovation en réinterrogeant la place de l'adulte éducateur. Après avoir questionné le concept d'« autodidaxie supposée » propre au genre, nous nous demanderons d'une part quelles sortes de compétences techniques et musicales, le fait de « jouer de la musique ensemble » permet d'élaborer et d'autre part quels sont les enjeux de l'expérience de cette émancipation intellectuelle et musicale au sens de Rancière. Issue d'une thèse de doctorat, cette communication articule la dimension de singularité et d'universalité dans la construction identitaire et sociale de l'individu au regard de son expérience sensible et pragmatique de l'art.

2) Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative et prend appui sur des entretiens semi dirigés auprès d'une trentaine de musiciens entre 14 et 24 ans engagés dans une pratique groupale autonome des nouveaux courants musicaux. La grille d'entretien porte entre autres sur le parcours biographique de l'acteur et de son entourage familial, les modalités de sa pratique et les éléments de son attachement musical. Les entretiens se complètent d'observations in situ de répétitions et concerts pour mieux rendre compte du rapport au groupe dans la construction identitaire, médiatisé par la pratique collective.

3) Résultats

Nos résultats nous confortent dans l'hypothèse de départ que c'est à travers l'expérience musicale et esthétique comme processus de construction de savoirs et au-delà comme base à la construction identitaire que l'adolescent forge son autonomie émancipatrice au sein de la communauté et du groupe de pairs dans un « partage du sensible » revendiqué par le genre. Les retombées de ce travail nous permettent de réinterroger la place de l'adulte professeur de musique et au-delà, les intentions et outils didactiques de ce dernier dans le contexte d'enseignement des nouveaux courants musicaux.

La retraduction identitaire chez les étudiants des institutions de formation professionnelle à l'enseignement musical

Axe 3

1. Décrire le contexte. Questions et/ou hypothèses

Les réformes effectuées depuis dix ans dans les institutions tertiaires de formation à l'enseignement général et spécialisé de la musique ont eu pour objectif d'accroître la professionnalisation des structures et des programmes ainsi que le niveau professionnel des étudiants. Redéfinissant les bonnes pratiques enseignantes à travers le modèle du « praticien réflexif » (Wentzel, 2012), ces institutions ont tenté de créer une rupture avec le modèle du « pédagogue du chef-d'œuvre » (Pourtois & Desmet, 1997) hérité de la tradition de l'enseignement musical depuis le moyen âge : affilier l'apprenti musicien à une vision, des valeurs, un savoir, un savoir-faire et des gestes d'enseignement promulgués par un Maître. Cet apprenti musicien serait autorisé à enseigner, qu'une fois son excellence musicale démontrée.

Les étudiants qui entrent dans les institutions de formation à l'enseignement musical ont non seulement des acquis en termes de formation et d'expériences musicales, mais encore une socialisation musicale primaire très différenciée. Mais comme l'exige une formation à visée professionnalisante, tous devraient passer par une socialisation secondaire à travers un cursus d'études dans lequel la dimension réflexive est omniprésente. La socialisation secondaire devrait rendre les étudiants suffisamment compétents pour (ré)interroger cette conception traditionnelle de la posture de l'enseignant de musique, les savoirs à transmettre, les conditions des acquisitions musicales chez les élèves, mais aussi les savoirs et les compétences nécessaires pour enseigner.

Cette recherche a pour objectif de comparer les conceptions de l'enseignement musical de 36 futurs enseignant-e-s de musique étudiant dans différentes institutions de formation tertiaire de Suisse et de France afin, a) de tenter de mettre en évidence des profils d'identité professionnelle distincts et, b) de chercher quels marqueurs linguistiques liés à leurs parcours de formation musicale pourraient s'y rattacher. Dans une précédente étude, à partir d'une analyse quantitative d'entretiens semi-directifs qui portaient sur l'enseignement musical, deux profils identitaires principaux ont émergé : le premier concerne l'identité de musicien expert et le second, l'identité de l'enseignant professionnel (Joliat, Güsewell & Terrien, 2013, août). Dans la présente recherche, nous procéderons à une analyse qualitative de ces mêmes entretiens en nous attachant d'une part aux contenus abordés par les étudiant-e-s et, d'autre part, aux champs lexicaux employés. Nous confronterons ensuite les résultats de cette analyse aux différents types de formations suivies dans les quatre institutions de formation concernées (HEMU, HEP-BEJUNE, CNSMPD et UCO) ainsi qu'aux profils obtenus dans la première étude.

Les retombées attendues sont les suivantes :

1. une meilleure compréhension des facteurs qui contribuent à la construction de l'identité professionnelle des futurs enseignants de musique ;
2. la formalisation d'un outil de formation pour permettre de travailler avec les étudiants sur la construction de leur identité professionnelle.

« Si ça ne colle pas, les musiciens s’y collent ! »

Axe 2

(1) Notre réflexion naît d’une pluralité de postures – celle de musicien, formateur, chercheur – et d’une préoccupation centrale : comprendre ce qui fait sens pour des musiciens en train d’élaborer une musique, et aider à outiller des professeurs pour accompagner de telles explorations.

Nos propositions et interrogations prennent appui sur deux terrains différents. D’une part, sur des observations de « pratiques ordinaires » de la musique, réalisées dans le village de Dieulefit, Drôme, dans le cadre d’un travail de thèse en anthropologie culturelle. D’autre part, sur un dispositif de formation destiné à des étudiants en master de pédagogie au CNSMD de Lyon, permettant d’analyser comment des musiciens confirmés mais néophytes dans un domaine spécifique de pratique musicale repèrent et se saisissent de modalités de fabrication de ces musiques, dans une dynamique de transmission. Le croisement de ces deux récits permet d’interroger la dynamique des « décalages », ou adaptations de procédures qui se créent au moment des transmissions et élaborations musicales, et leur impact sur la nature des productions musicales.

(2) Notre recherche vise à souligner la force et à développer les enjeux de ces « décalages ». Selon les contextes musicaux, d’apprentissage, d’implémentation, les pratiques musicales ont des manières de faire à la fois spécifiques, mais aussi multiples et hybrides, contredisant l’unicité d’un modèle référent unique souvent encore portée dans les enseignements.

Il y a une tension entre l’idée que chaque esthétique, chaque forme de pratique, a ses propres codes et ses propres manières de faire, qui sont, si ce n’est relativement fixes, en tous cas repérables, et le fait que les musiciens à l’oeuvre – amateurs, professionnels ou néophytes – négocient toujours leurs manières de faire, échangent des procédures, des rôles, détournent des matériaux.

Notre recherche a consisté à analyser ces décalages entre des modélisations de pratiques, réelles et fantasmées – via un enseignement, mais aussi via les représentations à l’oeuvre, les histoires de chacun –, et la manière dont les groupes de musiciens « négocient » ces décalages. Ceux-ci peuvent être évidents – changement d’instrumentarium, écriture sur partition d’une musique élaborée sans support écrit – mais aussi plus ténus, se jouer dans le rapport entre les individus, la modification fine d’un mode de jeu, un certain rapport à la pulsation.

Le résultat de nos investigations a été de souligner combien ces décalages sont porteurs d’implication des musiciens : c’est parce que « ça ne colle pas ! » que les musiciens « s’y collent » et peuvent prendre du pouvoir sur le mode de fabrication de leur musique. La nature-même des musiques élaborées, ainsi que la forme et le sens de leur inscription sociétale, s’en trouvent modifiés. Ces « décalages » constituent une forme de médiation, axe de recherche qu’il s’agirait de poursuivre.

(3) Ces « décalages » sont porteurs de renouvellement de pratiques à la fois pédagogiques et artistiques. Ils sont des outils pour élaborer des dispositifs posant des conditions d’émergence de pratiques et proposer des postures visant à susciter et accompagner des pratiques musicales sans antécéder leurs modalités d’élaboration, leur production sonore ni leur implémentation.

Le "SOLFEGICIEL": Elaboration d'un logiciel comme outil pour le cours de FM (Formation Musicale).

Axe 1

Le cours de FM, ex"solfège", est objet de débat dans les pays où il existe : d'un côté, les défenseurs des "fondamentaux" techniques (lecture à vue chantée, dictée, théorie), au service, surtout, de l'apprentissage instrumental, et de l'autre, les tenants d'une vision plus globale et plus culturelle, envisageant des dispositifs pédagogiques fondés sur l'imprégnation, l'acculturation, l'éveil sensoriel. L'informatique, devenue aujourd'hui incontournable dans l'apprentissage, peut aider à réconcilier ces deux "options".

Des ressources sont déjà nombreuses pour aider à la formation de l'oreille essentiellement, à la théorie et, dans une moindre mesure, à la lecture. Ces logiciels prétendent souvent suffire pour l'autodidaxie et peu ancrent leur structuration, leur progression et leur présentation formelle dans une réflexion didactique approfondie et argumentée. L'IMEP cherche à compléter ce panel par des outils élaborés grâce à des notions de psychologie cognitive, de références pédagogiques et d'expériences pratiques. Ils sont conçus comme "apports/supports" au cours mais ne s'y substituent pas. Ils permettront de travailler les aspects "techniques" de manière individualisée et, à terme, de délester les cours collectifs du pur "entraînement", pour consacrer plus de temps au développement d'activités pratiques et socialisantes.

Ce logiciel contient des séquences de huit mesures, basées sur le principe de question-réponse et inspirées pour la plupart d'un manuel de référence (CAMBIER, J.-J., La musique à votre portée, Bruxelles, 2011). Les critères de progression dans la complexité sont : l'échelle des notes utilisées, le rythme et la métrique.

Divers facteurs démultiplient de manière remarquable la quantité de séquences :

- présentation originale ou combinatoire entre questions et réponses,
- transposition à partir des douze notes et dans trois tessitures,
- transformation du mode : majeur et mineur tonal ou modes anciens,
- affichage dans les sept clés.

Ces séquences peuvent être écoutées et, là aussi, différents paramètres augmentent le nombre de possibilités : tempo, timbres instrumentaux (MIDI), volume, octavation et transposition (divergence entre notes lues et entendues).

Ainsi, cette double présentation visuelle et auditive donne lieu à une multitude d'exercices : écoute simple, écoute synchronisée à la lecture, répétition fidèle, transcription, transformation progressive, transposition écrite, audition intérieure, dictée, lecture à vue et transposition instrumentales ou chantées. Même la créativité peut être développée en répondant librement à des questions du logiciel.

Des fonctions optionnelles complètent la variété des aides et des outils d'exercices :

- affichage d'un clavier indiquant les sons entendus, métronome, audition de la tonique ou de la note de départ, affichage des noms de notes (latins ou anglo-saxons), altérations à l'armure ou dans le texte, masquage total ou partiel de partition (audition), masquage par mesure, programmé pour forcer la lecture anticipative, écoute partielle ou en boucle de mesures, enchaînement de séquences, selon des paramètres choisis ou aléatoirement.

Après une première utilisation (lecture à vue et audition) du prototype en interne (étudiants et stagiaires), nous entamons actuellement la phase de tests en situation écologique, dans des académies partenaires.

Kamoun Sana

Maitre assistante - Institut Supérieur de l'animation pour la jeunesse et la culture –Tunis -Tunisie. | Kamoun.sana@voila.fr

Expérience de l'éveil musical en Tunisie

Axe 2

En Tunisie, étant donné les lacunes de taille présentes dans le système éducatif relatif à l'enseignement de la musique, l'application d'une démarche éducationnelle telle que l'éveil serait adéquate pour combler les lacunes et les faiblesses engendrées par l'enseignement classique et archaïque de la musique. Bien que cette démarche semble présenter des avantages incontestables quant aux acquis de l'enfant, peu de recherches se sont intéressées à l'éveil musical dans le contexte tunisien, là où la mélodie est typiquement tunisienne et l'environnement socio-culturel est arabo-islamique, mais qui est également imprégné par une teinte occidentale résultat de la colonisation française.

Le présent travail répondrait aux questions relatives (1) au positionnement de l'éveil musical et à sa performance par comparaison à un enseignement classique de la musique, exigeant la connaissance du solfège en tant qu'outil élémentaire, (2) à la prédisposition de l'enfant tunisien à assimiler la pratique de l'éveil musical, (3) aux intérêts présentés par cette méthode active d'apprentissage dans les écoles maternelles tunisiennes.

Les résultats obtenus à travers cette expérimentation modeste ont été interprétés tout en tenant compte de la notion culturelle impliquée par cet apprentissage artistique. L'éveil musical est une démarche complexe, source de plaisir et de création, enrichissante et variée. Cette pédagogie de la musique présente des pistes de réflexions permettant d'offrir aux enfants une introduction à la musique qui leur servira à développer leurs facultés et leurs personnalités.

Lors de cet enseignement pratiqué dans des écoles maternelles tunisiennes, les objectifs multiples fixés ont consisté à : faire la chorégraphie de la chanson « Sidi mansour », percevoir les notions grave/aigu, fort/doux, long/court,... sentir la pulsation, découvrir des nouvelles sonorités, apprendre un rythme tunisien "khatm" et un mode tunisien "masmûm", apprendre à chanter en appliquant le rythme, ...

Les résultats obtenus montrent que suite aux séances d'éveil pratiquées, les enfants ont fait des progrès considérables sur tous les plans : corporel, rythmique, mélodique et création, indépendamment de leurs milieux socio-culturels.

En Tunisie, pour la mise en œuvre de l'éveil musical, il faudrait d'abord s'appuyer sur les caractéristiques de la musique tunisienne, car un grand nombre d'enfants tunisiens ne s'est imprégné que par les musiques tunisienne et orientale, et seule une minorité s'intéresse à la musique tonale. Ensuite, il faudrait convaincre les éducateurs et les parents de l'importance des activités artistiques et particulièrement celle de l'éveil musical, afin de mieux réussir l'apprentissage de la musique à travers la pratique de cette nouvelle pédagogie à mettre en œuvre en Tunisie.

Lefebvre Noémi

Chercheuse en sciences politiques. Coordonne le laboratoire de recherche du Cefedem RA. Auteure. |
lefebvre.noemi@neuf.fr

La politique de l'enseignement musical de Marcel Landowski et la formation a-pédagogique des "musiciens de haute qualité".

Axe 1

La réforme de l'enseignement spécialisé en France engagée en 1966 par Marcel Landowski organisait l'ensemble des structures de l'enseignement musical en fonction de deux objectifs : la formation de musiciens professionnels et la démocratisation de l'accès à la musique. Ces deux objectifs sont non seulement supposés compatibles, mais logiquement reliés par le processus de sélection progressive, selon lequel "il faut élargir la base pour renforcer le sommet". Le classement des écoles, l'organisation des études, la formation instrumentale, participent d'une représentation de l'enseignement comme transmission de l'exigence incorporée de la technique instrumentale selon les critères de qualification des concours internationaux et concours d'orchestre.

On voudrait ici proposer de mettre en évidence, à partir des attendus politiques et institutionnels des années soixante-soixante-dix, les implicites d'une formation a-pédagogique, principalement dirigée vers la virtuosité de l'instrumentiste. Quels sont les cadres imposés par les objectifs d'une politique structurelle de forte cohérence au plan national ? Comment se traduisent-ils dans cette triangulaire enseignant-instrument-élève ? Quels sont les formes d'intégration disciplinaire en jeu dans le rapport à la musique axé sur la maîtrise instrumentale ? Il s'agit de poser l'hypothèse que l'organisation institutionnelle constitue un cadre référent dont les implicites, principalement a-pédagogiques, impliquent une dissociation entre l'imaginaire de l'artiste créateur et les contraintes incorporées du musicien instrumentiste.

La mise en évidence d'une différence fondamentale entre le plan institutionnel et politique et les représentations afférentes d'un « cursus musical réussi », et le plan des questionnements et idées musico-pédagogiques déliées de ce modèle, peut contribuer à élucider quelques une des injonctions contradictoires qui pèsent sur la vie de l'élève musicien.

L'émergence de l'œuvre au cours des échanges didactiques en écoute musicale à l'école primaire

Axe 1

Résumé : La contribution vise à questionner le savoir en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage d'écoute d'une œuvre musicale. Les nouvelles commandes institutionnelles appuient davantage encore l'éducation artistique sur les « pratiques » (« Pratiques artistiques et histoire des arts »-MEN, 2008) ». L'écoute musicale constitue la seconde pratique de l'Education musicale à l'école primaire en France avec l'interprétation vocale en vue d'acquérir la connaissance d'œuvres musicales. Néanmoins, peu d'études en didactique de la musique abordent la question de la transmission des œuvres à l'école primaire et on ne sait rien des dispositifs pédagogiques qui sont mis en place aujourd'hui par les enseignants généralistes.

Une étude montre que certaines œuvres descriptives de la musique savante sont souvent étudiées à l'école primaire, en revanche on ignore comment ces œuvres sont transposées dans la classe. De quelle manière existe l'œuvre dans la classe ? Quelle est sa place dans l'action de médiation ou d'enseignement ? Quels types de savoirs sont en jeu et quelles relations intrinsèques ils entretiennent avec l'œuvre ? Quelle est la place de l'auditeur-élève devant l'œuvre ?

Il s'agit, à partir d'une étude de cas, d'analyser le contenu des échanges didactiques articulés aux différentes écoutes de l'œuvre de Smetana, La Moldau dans une classe de CM2 en vue de décrire et de comprendre comment l'œuvre musicale, en tant que savoir de référence, est transposée dans la classe et comment s'élabore sa représentation en tant que connaissance spécifique.

L'analyse des interactions didactiques s'appuie sur une observation filmée de 2 séances de 40 minutes suivie d'un entretien d'auto confrontation visant à recueillir le double point de vue du chercheur et de l'acteur.

Les résultats montrent la volonté de l'enseignant de transmettre une culture musicale à ses élèves ainsi que celle de s'appuyer sur les images évoquées par la musique et sur ce que le compositeur veut décrire ou exprimer dans et par la musique pour aborder l'œuvre.

Une étude qui se donne pour objectif de comprendre comment l'œuvre passe du statut de savoir de référence à celui de savoir scolaire nécessite de s'intéresser au point de vue de l'élève. Si l'enseignement d'une œuvre au sein d'une classe de l'école primaire s'appuie essentiellement sur les images qu'évoque la musique, on peut se demander quel dispositif pédagogique met en œuvre l'enseignant généraliste pour transposer une œuvre non descriptive dans sa classe ? Sur quels points prioritaires doit porter la formation des enseignants polyvalents, rarement spécialistes dans les disciplines artistiques, pour qu'ils puissent tirer le meilleur profit des situations d'enseignement qu'ils mènent et dans lesquels les élèves sont au contact des œuvres d'art ?

Mili Isabelle

Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation | Isabelle.Mili@unige.ch

Modes de corporéité dans l'enseignement de la composition. Une approche sémiologique et didactique de pratiques d'enseignement à des enfants et des adolescents

Axe 1

1) Contexte théorique et pratique de la recherche :

L'enseignement de la composition « savante » n'est plus l'apanage des étudiant-e-s ayant accompli au préalable un cursus instrumental doublé d'un cursus « théorique » en contrepoint, harmonie, analyse, formes et styles, orchestration... Notre recherche porte sur une offre de cours de composition pour les enfants et des adolescents qui, désormais, existe !

Questions de recherche:

- a. Comment, dans un petit groupe hétérogène d'élèves (composé d'élèves pianistes, violonistes, accordéoniste, percussionniste, flûtiste à bec), le professeur instaure-t-il un référentiel d'œuvres communes ?
- b. Par quels moyens didactiques invite-t-il les élèves à construire des passerelles entre ces œuvres de référence et les pièces en cours d'écriture ?
- c. Sachant que tout ou partie que la musique composée dans le cadre du cours est amenée à être jouée, quel est le rôle de la corporéité dans ce contexte ?

Méthodologie :

Nous avons observé un semestre de cours dispensé à un petit groupe d'élèves (une trentaine d'heures de cours dans le semestre) et assisté à leur concert public. Dans une approche ethnographique, nous avons procédé à une analyse de la planification semestrielle du professeur et des milieux didactiques mis en place par celui-ci. L'analyse didactique s'appuie sur une approche clinique (Leutenegger, 2009) et tient compte du fait que le système de signes très complexe de la musique « savante », vue d'un point de vue compositionnel, nécessite des apprentissages qui excèdent ceux requis par l'apprentissage d'un instrument. Un accent particulier est donc mis sur les systèmes de signes en présence dans le cours et sur les modes de dénomination et de définition utilisés par le professeur (Vygotsky, 1935/1997).

2) Résultats

Le référentiel d'œuvres communes constitué au fil des cours par le professeur est orienté par des significations culturelles qui médiatisent notamment les rapports entre un ou des sujets interprètes et « l'objet sonore » nouvellement composé. Le corps de l'interprète n'est pas le lieu physique produisant directement telle ou telle musique : il est au contraire le lieu physique où s'articulent des significations culturelles et une matérialité des sons produits par le geste musicien. Ceci grâce à une corporéité spécialisée construite tant socialement qu'historiquement (impliquant par exemple, pour les cuivres, la gestion du souffle, de la musculature des lèvres, de l'indépendance des doigts actionnant les pistons ; ou encore, pour tous, un étalonnage du tempo par le métronome – breveté en 1816) et qui se révèle parfois tout à fait autre que celle construite en cours instrumental.

3) Retombées du travail pour la pratique

L'analyse effectuée recense des traits distinctifs de ce cas d'espèce, susceptibles d'éclairer certaines caractéristiques d'un enseignement de la composition dispensé à des novices (10-13 ans).

Moreau Jacques

Directeur du Cefedem Rhône-Alpes | jacques.moreau@cefedem-rhonealpes.org

La formation par la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur.

Axe 1

La question de la recherche artistique devient un sujet déterminant aujourd'hui dans la formation supérieure des musiciens. L'Association Européenne des Conservatoires (AEC) y consacre une part importante de ses réflexions et vient de publier un document qui présente quel sens elle donne à ce concept pour la musique. L'AEC, après avoir publié des ouvrages sur le doctorat en musique, va prochainement publier une étude consacrée à la place de cette recherche artistique pour le cycle Master, qui est ainsi posé comme cycle d'entrée pour la recherche.

Mais qu'en est-il de la recherche pour le cycle Licence/Bachelor ?

J'analyse cette question en me fondant sur plusieurs éléments : les conceptions de l'enseignement de Humboldt et Pestalozzi ; une approche de ce qu'est la recherche pour des philosophes comme Bachelard et Bergson, mais pour ce dernier, aussi sa vision de l'artiste ; le concept d'enquête et d'expérience artistique de John Dewey ; le praticien réflexif de Donald Schön ; des travaux de l'AEC et de certains auteurs sur le concept de recherche artistique ; ce qu'on entend par formation par la recherche en sciences de l'éducation.

À partir de cette approche, je pose que la recherche en 1er cycle n'est pas une formation à la recherche comme au cycle Master, ou pour la recherche comme en doctorat, mais une formation par la recherche, qui permet de mettre en œuvre dès la première année du cycle licence/bachelor, une formation où l'artiste musicien se construit lui-même, fait « œuvre de lui-même ».

Mais cette formation par la recherche se doit de respecter des critères rigoureux. Il s'agit pour moi que l'étudiant œuvre lui-même à explorer le champ sur lequel il veut travailler, qu'il en tire lui-même la question de recherche si chère à Bachelard, et que cette question soit pertinente et neuve pour la classe ou la promotion dans laquelle il est inscrit, celles-ci devenant alors la communauté de recherche à laquelle il délivrera le résultat de son travail de recherche. Ainsi le résultat du processus de cette recherche produira un savoir nouveau pour lui et ses pairs. Le rôle de l'enseignant est alors de veiller au respect et à la qualité de ce processus.

Je cite alors plusieurs exemples de dispositifs de recherche en premier cycle, mais surtout celui du Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris 7 qui fonctionne essentiellement selon ce principe dès la 1^{ère} année de Licence

Je cite Bergson pour conclure (Conférence de Madrid sur l'âme humaine) : « Plus haute encore est la création de l'homme qui n'est pas un génie mais un honnête homme qui, par l'effort constant de sa volonté, parvient à se créer le caractère qu'il a décidé d'avoir. Cette création, [...], celle que j'appelle la création de soi-même par soi-même, est celle qui procure la plus grande joie, et pour l'éprouver, il n'est point besoin de talents exceptionnels ; n'importe qui peut y arriver. »

Nentwig Anne-Cécile

Laboratoire EMC2 | nentwigannececile@gmail.com

Les enjeux de l'apprentissage des musiques traditionnelles

« La méthode traditionnelle d'apprentissage : on découpe, on fait des bouts et on recolle ! Les musiques traditionnelles ne s'apprennent pas » Jérôme, 26 ans, vielle à roue.

Cette maxime a été longtemps véhiculée dans les musiques populaires et notamment dans les musiques traditionnelles. Construites autour de la contestation d'un mode scolaire d'apprentissage et sur la valorisation de l'oralité, les pédagogies mises en place par les musiciens traditionnels sont aussi des outils de pérennisation de la pratique. Cependant comment les musiciens amateurs investissent-ils leur rapport à la pédagogie musicale et à la transmission ?

La problématique qui sous-tendra notre réflexion sera la suivante: Comment l'apprentissage devient un enjeu de l'existence d'un répertoire. Nous chercherons à montrer d'une part quelles sont les spécificités de l'apprentissage de ces musiques, puis d'autre part comment elles entrent en jeu dans le processus d'attachement à ces répertoires.

L'apprentissage est le reflet de ce que « veut être » une musique. C'est pourquoi interroger les modalités d'apprentissage d'un répertoire constitue un ensemble d'indicateurs permettant de saisir les différentes manières de s'y attacher, de l'aimer. Si les musiciens apprennent à aimer des sons, des façons de jouer des savoir-faire techniques et artistiques, ils apprennent surtout à aimer cet apprentissage, ces modalités spécifiques de transmission. Ainsi, la manière même d'apprendre, spécifiques aux musiques traditionnelles participe très largement au processus d'attachement. Car un style musical c'est des organologies instrumentales particulières, des manières de jouer mais surtout des modes de transmission, des stratégies pédagogiques mises en place. Tout comme la découverte de la pratique musicale, l'apprentissage est au cœur-même de la construction de la trajectoire du musicien amateur. En effet, une trajectoire musicale d'amateur prend pleinement son sens par la compréhension de ce qui s'apprend, ce qui se transmet.

La maîtrise technique, technologique des instruments doit être interrogée, tout autant que les « savoir-jouer », venant en complément de l'analyse des modalités de transmission. On n'apprend pas que la musique lorsqu'on est engagé dans un processus de transmission stylistique et technique, des rapports sociaux, des normes et des modalités de représentation du monde se transmettent également. Comme le souligne D. Constant-Martin, « l'acquisition d'une compétence instrumentale passe par la maîtrise de gestes individuels et collectifs qui mettent en jeu des symboliques fortes parce qu'elles condensent corps, sons et pratiques sociales ». (D. Constant-Martin, 2004, p. 143).

Basé sur l'analyse croisée d'une cinquantaine d'entretiens menés auprès de musiciens amateurs et professionnels ainsi que sur l'observation de situations de transmission, notre propos s'organisera en trois parties.

En premier lieu, après être revenue sur la définition de ce que sont les musiques traditionnelles, nous nous attacherons à décrire quelles sont les modalités spécifiques d'apprentissage (contextes, techniques, etc.) mais aussi quelle forme prend la relation pédagogique. En second lieu, nous verrons quels ont été les effets de l'institutionnalisation de ces répertoires sur leurs modes de transmission. Enfin, nous terminerons notre propos en revenant sur les représentations sociales qui y sont associées et sur la manière dont elles vont participer à l'engagement dans la pratique musicale. Cette dernière partie visera plus spécifiquement à comprendre comment les musiciens traditionnels, naviguant entre des pratiques de plus en plus écrites et une revendication d'oralité toujours présente, construisent leur attachement à ces répertoires.

Robidas Noémie L.

Institut supérieur des arts de Toulouse (isdaT), France -noemie.robidas@isdat.fr

Intégration de l'enseignement de l'improvisation dans la formation des futurs professeurs de musique inscrits au Diplôme d'État : quels changements opérés, quelles difficultés repérées?

Axe 1

En plus d'apporter à l'élève d'innombrables bénéfices pédagogiques, l'intégration de l'improvisation dans la formation du futur professeur de musique l'invite à revoir ses stratégies pédagogiques et sa propre posture vis-à-vis de l'élève. Ainsi, cela peut contribuer au renouvellement des pratiques généralement centrées sur le professeur vers une dynamique plus collaborative s'installe.

Cette présentation vise à rendre compte d'une recherche mais aussi à offrir une analyse de pratiques.

Contexte théorique

L'apprentissage instrumental s'effectue encore trop souvent dans un contexte pédagogique contraignant où l'enseignement, centré sur le professeur¹, laisse peu de latitude décisionnelle à l'élève. Intégrer des activités pédagogiques, telle que l'improvisation, qui encouragent la latitude décisionnelle et la créativité des jeunes instrumentistes apparaît comme une alternative pertinente à cette problématique. En effet, des études dans le domaine de l'éducation ont observé que les élèves qui ont la possibilité de faire des choix ont des résultats d'apprentissage supérieurs (Reynolds et Symons, 2001), une plus grande motivation intrinsèque (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith et Deci, 1978), ainsi qu'un niveau d'apprentissage supérieur et une compétence perçue plus élevée (Cordova et Lepper, 1996). L'improvisation, répond totalement à cette demande. On accorde à l'improvisation de multiples bénéfices pédagogiques² dont le développement de la pensée créative³, un vecteur important de motivation. Or, force est de constater que cette pratique musicale est souvent absente dans l'enseignement instrumental. Cette situation est attribuable au manque de connaissances des professeurs sur le sujet et à l'absence d'outils pédagogiques adéquats⁴

Dans le but de pallier ces lacunes, nous avons réalisé une recherche doctorale⁵ qui visait à mettre au point un outil pédagogique facilitant l'intégration de l'improvisation dans l'enseignement du violon au cours des trois premières années d'apprentissage. Suivant une méthodologie de recherche de développement⁶ et puisant, tant dans la littérature scientifique que dans l'expérience pratique de la chercheuse et de trois professeurs collaborateurs, cet outil a été rigoureusement conçu.

Questions et/ou les hypothèses

Œuvrant dorénavant à la formation des futurs musiciens enseignants en France, la chercheuse souhaitait voir en quoi l'intégration des notions et des activités d'improvisation élaborées dans son travail doctoral pouvait contribuer à leur formation de professeur d'instrument. Plus spécifiquement, elle souhaitait savoir quel était leur regard, où se situaient leur facilités et difficultés ainsi que les changements observés dans leur enseignement ou chez leurs élèves face à cette nouvelle expérience pédagogique.

Méthodologie et/ou dispositifs utilisés

Quatorze étudiants volontaires inscrits au Diplôme d'État de professeur de musique dans un Centre de formation supérieure musique et danse en France ont participé à la recherche. Des notions et activités

¹ Young, Burwell et Pickup (2003)

² Azzara (2002)

³ Webster (2002)

⁴ Robidas (2010)

⁵ ibid.

⁶ Van der Maren (2003)

d'improvisation leur ont été enseignées aux étudiants. Il leur a été demandé de les mettre en pratique et de filmer un extrait d'une leçon donnée à au moins deux élèves. Chaque étudiant devait visionner sa vidéo, rédiger une auto-évaluation à l'aide d'une grille pour en dégager le déroulement, les stratégies utilisées et poser un regard critique distancié sur sa propre prestation pédagogique. La chercheuse a ensuite visionné la vidéo à son tour, pris connaissance du travail écrit, rencontré chaque étudiant pour réaliser un entretien semi-structuré qui a été enregistré, retranscrit dans son intégralité et analysée de façon qualitative.

Résultats

En bref, les étudiants disent avoir surmonté leurs appréhensions de départ et décrivent cette expérience comme étant positive et profitable. Néanmoins, plusieurs difficultés ont été rencontrées. Celles-ci ne se situent pas au même plan pour tous les étudiants. La présentation visera à faire état et à illustrer de commentaires ces difficultés, afin d'en dégager des pistes d'amélioration de la formation offerte.

Retombées pour la pratique

En plus du regard que portent les étudiants sur leur expérience, l'analyse préliminaire des vidéos permet de repérer des différences notables dans la manière d'enseigner, particulièrement lors de la rétroaction : les étudiants ont systématiquement recours à des questions ce qu'ils ne font pas aussi souvent pour enseigner des notions d'interprétation. Les étudiants adoptent ainsi des stratégies d'enseignement qui s'inscrivent dans une approche plus collaborative.

Cela répond au but initial qui était, rappelons-le, d'amener ces étudiants à laisser plus de latitude décisionnelle à l'élève durant la leçon, ce qui passe notamment par une approche collaborative où le professeur, plutôt que d'être uniquement directif dans ses interventions, questionne l'élève et valorise ainsi ses idées, sa créativité. Nous pouvons donc dire que l'improvisation est un terrain propice à l'essai de cette approche dite collaborative.

Salazar Jaime Andre

Professeur au CRR de Chalon-sur-Saône/Pontificia Universidad Javeriana. Ehess - Centre George Simmel |
jaimitosalpina@hotmail.com

L'enseignement de la world music : propositions méthodologiques et réflexions sur ses pratiques

Axe 3

Lorsque nous parlons de la « world music », il nous paraît obligatoire de nous référer à l'épistémologie et aux ontologies de la musique (Bohlman 2002). En nous interrogeant sur les nombreux signifiants que mobilise cette dénomination, le sens même de ce concept se doit d'être interrogé. Il est d'une extrême difficulté de savoir si les choses dont nous avons toujours entendu parler ont un sens ou non. Néanmoins, la création de cette « labélisation », son utilisation croissante, ainsi que l'ensemble de représentations « parlantes » de cet adjectif « du monde », témoignent de la nécessité de cette catégorie tant dans les institutions que dans la pratique subjective de gens. Les mondes de la musique en sont la preuve avec l'insertion d'un certain nombre des pratiques octroyées à la « world music » à l'intérieur des projets d'établissement des institutions d'enseignement musical, pour citer seulement un cas très spécifique.

Schumacher Jérôme A

Haute école pédagogique Fribourg (CH); Haute école de musique Genève (CH) | schumacherje@edufr.ch

« Va chercher sur YouTube ! » Analyse d'exploitations techno-pédagogiques de sites web d'hébergement de vidéos dans la pratique et l'enseignement de l'instrument

Axe 1

Analyse d'exploitations techno-pédagogiques de sites web d'hébergement de vidéos dans la pratique et l'enseignement de l'instrument

Les sites web d'hébergement et de diffusion de vidéos se sont développés sur le web dans le courant des années 2000 (2005 pour YouTube et DailyMotion, les 2 plateformes les plus consultées). Le succès de ces sites est éloquent : un milliard d'utilisateurs uniques consultent mensuellement YouTube, plus de six milliards d'heures de vidéos y sont visionnées tous les 30 jours et plus de cent heures de vidéos sont mises en ligne chaque minute (youtube.com, consulté le 3 juillet 2014). Le 3 juillet 2014, le vidéoclip Gangnam Style du chanteur coréen PSY comptait 2'029'777'515 visionnages (wikipedia.org, consulté le 3 juillet 2014). La croissance exponentielle de ces plateformes participe à la démocratisation des savoirs et intéresse depuis peu enseignants et chercheurs en sciences humaines (Kruse & Veblen, 2012 ; Waldron, 2014).

Les technologies apportent des changements fondamentaux et la musique est touchée de plein fouet par ces transformations (Heinrich, 2002). En effet, YouTube représente la plus grande bibliothèque musicale jamais constituée libre d'accès (Frankel & Rudolph, 2010). Cependant, force est de constater que, même si certains enseignants commencent à s'intéresser aux apports des plateformes dans leur pratique (Waldron, 2012), les méthodes traditionnelles d'enseignement musical ne font que peu appel aux apports des diverses technologies (Payeur et al., 2006) alors que ces dernières sont grandement utilisées dans l'enseignement informel de l'instrument (Waldron, 2012, 2014).

La présente recherche vise à analyser l'exploitation des sites web d'hébergement de vidéos par les professeurs de musique dans leurs activités d'interprète et de pédagogue. Basé sur un questionnaire et des entretiens semi-dirigés, ce travail met en évidence les pratiques déclarées des professeurs.

Sidoroff Nicolas

Musicien (au sens large, c'est-à-dire pas uniquement sur scène, ayant aussi des activités de formateur, coopérant avec des cinéastes, des danseurs...) | gouznip@free.fr

Trois exemples de pratiques musicales au crible de l'éducation populaire

Axe 2

Au départ d'expériences musicales, nous tenterons d'explorer des apprentissages apparemment "non-strictement musicaux", en s'intéressant aux pratiques qui visent «à soutenir l'exercice politique des citoyens en vue de leur émancipation et de la transformation sociale» (Alexia Morvan, 2011).

Trois situations musicales seront présentées:

- la création collective du répertoire d'un groupe;
- le projet d'une association autour de la mise en valeur en son et lumière d'un lieu dans la vallée verte en Haute-Savoie;
- un projet pédagogique dans le cadre de l'ENM de Villeurbanne où 17 musiciens d'esthétiques différentes s'approprient les manières d'écrire d'Olivier Messiaen.

Pendant des séminaires sur l'éducation populaire entre 1995 et 1996, Luc Carton et des directeurs de MJC ont établi «six balises que l'on peut utiliser comme analyseurs de nos actions du point de vue des rapports entre éducation populaire et démocratie» (1996). Au travers et en parallèle de la présentation des situations musicales, les trois premières «balises» seront travaillées:

- l'implication personnelle comme acteur, ou l'intérêt à l'action et la confiance;
- la production culturelle, ou production de connaissances, de représentations, de sens;
- la modification du mode de développement, ou les questions sur la socio-économie.

Il s'agira de lancer des pistes pour comprendre comment peuvent se mêler les pratiques musicales et les apprentissages cherchant à : énoncer les réalités telles qu'elles sont construites et le monde tel qu'on le perçoit, identifier et instruire rigoureusement les conflits, énoncer la réalité telle qu'on voudrait qu'elle soit. Ces éléments sont issus du modèle d'éducation populaire politique d'Alexia Morvan (2011) avec la distinction entre *réalité* (ce qui est construit) et *monde* (ce qui arrive) de Luc Boltanski (2009).

Ces expériences musicales passées au crible de ces «balises» révéleront les influences d'ingrédients (par leur présence ou absence) comme : une démarche d'équipe concertée, une multiplicité de dispositifs, un temps long de recherche, des croisements formel-informel, un cadrage ouvert, les contextes institutionnels, etc. Ces premières conclusions nécessitent des échanges avec d'autres expériences de ce type et une recherche-enquête sur des activités musicales d'éducation populaire, par exemple dans les stages de réalisation.

Nous chercherons à montrer que ces apprentissages "non-strictement musicaux" ne sont pas des «dommages collatéraux» mais 1) qu'ils sont potentiellement présents dans toutes les actions musicales, et 2) que nous pouvons les susciter et les accompagner tout en renforçant l'exigence musicale.

Tripier Mondancin Odile (1) et Maizières Frédéric

Maîtres de conférence, ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) Académie de Toulouse, laboratoire LLA Créatis, UMR EFTS, SFR AEF | odile.tripier@univ-tlse2.fr - frederic.maizieres@univ-tlse2.fr

Ce qui « fait pratique », ce qui « fait théorie », dans un cours d'éducation musicale au collège : un continuum du procédural au déclaratif

axe 1

Obligatoire depuis 1882 pour le primaire et 1938 pour le secondaire, l'enseignement de la « musique » à l'école connaît comme toutes les autres disciplines une évolution de ses contenus en lien avec ses objectifs. Si les programmes de l'école visaient l'enseignement de la « musique » et du « chant » à partir de l'étude du langage musicale à l'origine, aujourd'hui il est davantage question d'enseigner des « pratiques » artistiques : c'est l'intitulé même de l'enseignement artistique à l'école primaire. Les programmes de collège s'appuient également largement sur les pratiques vocales, instrumentales et d'écoute. Toutefois, nous remarquons que toute pratique, dès lors qu'elle s'institutionnalise, induit une confrontation du pratique au théorique qui la distingue d'une pratique sociale de la musique qui s'inscrit davantage dans un objectif de loisir (certaines pratiques amateur des musiques amplifiées, écoute détente, karaoké, etc.).

Notre recherche vise à décrire et à comprendre ce qui fait théorie et ce qui fait pratique dans un cours d'éducation musicale à l'école et plus particulièrement, pour cette étude, au collège. Nous nous appuyons sur la théorie cognitive de la connaissance pour analyser les activités et des tâches de l'enseignant et de l'élève afin d'aboutir à une catégorisation des stratégies d'enseignement et des processus d'apprentissage selon qu'ils relèvent ou qu'ils visent la conceptualisation, la compréhension, la procéduralisation ou encore l'automatisation.

Notre recherche s'appuie sur l'analyse de pratiques filmées. Il s'agit pour nous d'analyser au regard de la théorie cognitive de la connaissance les tâches et les activités d'enseignement-apprentissage des élèves et des enseignants.

Nos résultats montrent d'une part que certains gestes pratiques relèvent davantage d'une forme de théorisation et que plutôt qu'une distinction pratique/théorie, l'enseignement de la musique dans un cours de collège relève plus généralement d'un continuum déclaratif/procédural ou procédural/déclaratif.

S'il n'est pas possible d'accéder à la « boîte noire » de l'élève, les résultats de cette recherche sont susceptibles d'apporter des clés de compréhension sur la manière dont les élèves construisent leurs représentations des savoirs musicaux.

Enfin, d'un point de vue socio-historique, l'étude du rapport entre ce qui fait théorie et ce qui fait pratique dans un cours d'éducation musicale à l'école peut représenter un modèle d'analyse pour comprendre l'évolution des programmes, attachés à l'objectif du solfège antérieurement (avant les années 1970) et plus à celui des pratiques aujourd'hui.

Tripier Mondancin Odile (2)

Maître de conférence, ESPE (école supérieure du professorat et de l'éducation) Académie de Toulouse, laboratoire LLA Créatis, UMR EFTS, SFR AEF | odile.tripier@univ-tlse2.fr

Les pratiques musicales dans les programmes de lycée actuels en série littéraire série technologique et option facultative

axe 1

A la demande toujours croissante de pratique de la musique, que répond une institution comme le lycée qui, depuis 1802, date de création des lycées de garçons, a toujours proposé un enseignement musical de manière facultative, parfois obligatoire, mais au choix de l'élève comme dans la série littéraire de la voie générale (à compter de 1967) ou dans la série actuellement dénommée TMD, technique de la musique et de la danse, dans la voie technologique (à compter de 1972) ?

La communication vise à déterminer la place et le poids des pratiques musicales dans les prescriptions récentes de 2001 et de 2010 de la série L, de la série technologique, de l'option facultative, de l'enseignement récent d'exploration (2010). Elle s'inscrit dans l'axe 1 de ce colloque. Méthodologiquement l'enquête est fondée sur l'archivage et l'analyse de contenu d'un ensemble de textes réglementaires recensés et analysés (lois, décrets, arrêtés, circulaires, notes de service, ordonnances) publiés aux journaux officiels : arrêté du 19/08/1977, du 20/7/2001, du 8/04/2010, du 21/07/2010).

A l'aune de différentes théories, comme celle des formats de connaissances, théorisée en psychologie cognitive (Musial, Pradères, Tricot, 2012), ou des apprentissages (Piaget, Vygotsky, Bruner) nous caractérisons historiquement et épistémologiquement ce que peut être une « pratique musicale » au sein de l'institution lycée.

Si la pratique recouvre la notion de pratique sociale, « jouer », « faire de la musique », la pratique musicale institutionnalisée la dépasse largement en incluant non seulement des opérations physiques mais également mentales que nous développerons.

Selon les séries (L, ou technologique), facultative ou obligatoire au choix, l'équilibre entre connaissances déclaratives et procédurales générales ou particulières (dans lesquelles on trouvera des pratiques musicales) n'est pas le même.

Quel que soit le cadre théorique emprunté, questionner ce qui peut faire pratique musicale revient à questionner les savoirs en jeu dans la situation didactique et, dans le cadre qui nous occupe, les savoirs à enseigner prescrits par les curriculums.

Pratiques et politiques musicales en Algérie coloniale - La question des transferts culturels et de l'attitude des autorités publiques à leur égard.

Cette communication portera un regard historique sur un cas d'école - la musique algéroise -, utile pour éclairer les réflexions contemporaines. En effet, dans les années 1930, alors que l'Algérie connaît une situation politique et sociale extrêmement difficile, pour les musulmans en particulier, l'instruction de la musique *indigène* se développe sous de nouvelles formes proches du modèle européen : des associations se créent, ainsi qu'est instituée une section de musique arabe au conservatoire.

Ces sociétés de musique indigène et leurs animateurs vont contribuer à développer ce qui s'appelle aujourd'hui le genre *andalous*, en imprimant un esprit de coopération culturelle à leur engagement : de nombreux membres de ces sociétés sont proches du mouvement Jeune Algérien qui rêve d'intégration.

De ce fait, structures traditionnelles de l'enseignement, nouvelles formes d'instruction inspirées du monde français et autorités coloniales, dont une frange est séduite par l'idée d'intégration des indigènes, s'articulent dans un rapport dialectique qui pose la question du poids de la société civile dans la structuration d'une politique culturelle de la musique.

Aussi, quand on s'interroge aujourd'hui sur le rôle de l'instruction musicale en situation combinée de diversité culturelle et de crise sociale, il s'agit de se rappeler que le contexte impérial fut un temps où ces questions étaient posées avec force. À cette occasion les autorités publiques connurent déjà les sollicitations émanant de la société civile, qui comprenait l'instruction musicale simultanément comme un vecteur d'intégration sociale et un outil de préservation culturelle. Si l'enseignement de la musique en Algérie porte encore les marques de cet épisode, il s'agit de se rappeler que la France n'en a pas moins gardé des traces.

Weber Thierry

thierry.weber@hemu-cl.ch

Une expérience de médiation culturelle en musique classique en région dijonnaise

AXE 2 / récit d'expérience

Où est-il possible de rencontrer aujourd'hui la musique classique ? En classe ? Dans les conservatoires ? Nulle part ? Si l'école ne se montre guère engagée, et les conservatoires souvent à l'ombre des initiatives de certains professeurs passionnés, il faut reconnaître qu'en dehors de programmes spécifiques de quelques salles, la chose n'est pas aisée pour celui qui ne dispose pas d'opportunité spécifique ou des codes nécessaires. Ce constat un peu provocateur est à l'origine de la mise en place d'une mission de médiation de la musique, dans la commune de Chenôve (21), ville de l'agglomération dijonnaise classée en Zone d'Education Prioritaire (ZEP).

Dans cette collectivité, la musique tient une place de choix, d'abord grâce à son Conservatoire à Rayonnement Communal (CRC) qui regroupe environ cinq cents élèves, mais aussi grâce à sa tradition associative, incarnée par l'orchestre d'harmonie municipal. La culture est soutenue, voire encouragée, mais cette commune, n'échappe pas à la règle du contexte urbain contemporain qui a évolué de manière paradoxale, en réduisant l'éloignement et l'enclavement géographiques des espaces de la ville, mais en secrétant de nouvelles formes de disparités, rendant certains territoires fortement discriminant les uns par rapport aux autres, ce qui se caractérise notamment dans les inégalités d'accès aux pratiques culturelles de la population selon les territoires.

D'une manière générale, la genèse de ce projet fut de replacer la musique et les musiciens à la portée de tous les publics, en adoptant des formes et des modalités de rencontres inattendues, en reconquérant une forme d'éducation artistique.

La communication proposée rendra compte de cette aventure en explicitant de manière détaillée ses objectifs, ses modalités de mise en œuvre, ses conditions artistiques afin que la sensibilisation à la musique soit au cœur de ce dispositif qui visait essentiellement à susciter l'envie, à « faire goûter », que ce soit les publics scolaires, les établissements culturels, médico-sociaux, les structures socioculturelles, les associations ... dans un souci de découverte et de pédagogie, de proximité et de décroisement.

La présentation de ce projet sera également pour nous l'occasion d'aborder l'extension donnée à celui-ci, notamment au sein de la Haute Ecole de Musique de Lausanne (HEMU), pour les étudiants en Master Pédagogique ou d'Interprétation.

Les expériences de médiation culturelle sont souvent très contextualisées et même si l'on peut s'accorder sur quelques définitions, force est de constater qu'elles sont souvent peu documentées sur le plan scientifique. Il nous semble pourtant essentiel de réfléchir dans ce sens en imaginant des partenariats plus effectifs avec des chercheurs qui pourraient suivre et réguler une expérience de ce genre. Des pistes pourraient être esquissées notamment en matière de recherches collaboratives, mais également en termes d'impacts des projets, qu'il faudrait voir au-delà de la satisfaction des usagers ... en dépit des défis méthodologiques que cela pourrait poser.