

Exemple d'une évolution de pratique de formation...
faisant évoluer les pratiques artistiques des étudiants :

Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale

des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes

Karine Hahn et Dominique Clément

2011

Le texte proposé ici décrit un exemple de modification d'une pratique de formation d'artiste-enseignant : le passage en 2000 d'un « perfectionnement instrumental » à la mise en place de « projets de réalisation musicale » au Cefedem Rhône-Alpes (centre de formation des enseignants de la musique).

Le nouveau dispositif s'ancre dans le contexte d'une société complexe en mutation ; il implique des modifications de conception du rôle de l'artiste dans la société, et induit des pratiques (artistiques, de médiation) qui sont elles-mêmes porteuses d'innovation.

Le texte ci-dessous reprend très largement l'article « **Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au Cefedem Rhône-Alpes** », présenté par Jean-Charles François à la Guildhall School of music and Drama le 17 février 2006, dans le cadre du colloque «The Reflective Conservatoire : Apprentices and Sorcerers? ».

L'article initial, co-signé de quatre membres de l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes (Jean-Charles François, Eddy Schepens, Dominique Clément, Karine Hahn), a été publié en 2007 dans « Enseigner La Musique n°9/10 », Cahiers de Recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon.

Vous trouverez aussi dans ces Cahiers de recherche, un article de Peter Renshaw (ELM n°8, 2005 cf bibliographie), un des organisateurs du colloque sus-cité, sur le projet « Connect » réenvisageant au départ d'un contexte local spécifique et multiculturel le rôle de l'artiste sur un territoire.

I.) La prise en compte d'un contexte en mutation et la mise en place des projets de réalisation musicale

Cet article traite d'un des aspects artistiques du programme de formation des professeurs de l'enseignement spécialisé de la musique, développé depuis l'année 2000 dans le cadre du Cefedem Rhône-Alpes. La réunion, dans un même programme, d'étudiants issus du jazz, des musiques actuelles amplifiées, des musiques traditionnelles, des disciplines instrumentales et vocales du secteur classique et du champ de la formation musicale a amené l'équipe pédagogique à développer dans le domaine de la pratique artistique des projets de réalisation musicale dans un processus de contractualisation.

Ces projets débouchent, à l'issue du programme d'études de deux années, sur des présentations publiques dans divers lieux.

Les projets ont pour but de développer des capacités dans le domaine de l'expression artistique en renforçant chez chaque étudiant une forte identité esthétique, et en même temps en lui ouvrant des perspectives sur des pratiques musicales encore inconnues pour lui.

Globalement, le programme de formation dans les Cefedem est défini autour d'un équilibre entre quatre domaines d'études : Pratique musicale et développement artistique ; Sciences de l'éducation et culture pédagogique ; Culture musicale ; Pratique pédagogique.

L'accueil des différentes esthétiques dans notre centre de formation en 2000 nous a mené à réenvisager le premier de ces domaines. La question que nous avons été amenés à nous poser était la suivante : **comment envisager le rôle des futurs professeurs, en tant qu'artistes, dans une société en pleine mutation ?**

Réenvisager le parcours de formation dans le domaine de la pratique musicale et du développement artistique, pour en élaborer un nouveau, mieux ancré dans le contexte actuel, c'était à la fois prendre en compte les mutations de la société ; réinterroger dans ce nouveau contexte la place de l'artiste-enseignant ; prendre en compte les changements engendrés par l'accueil de nouveaux profils d'étudiants. C'était aussi permettre aux étudiants de réenvisager eux aussi leur propre pratique en interrogeant ces éléments de contexte.

1.1. Le rapport à la musique dans une société en mutation : éléments de contexte

En France, l'enseignement dans les écoles de musique et les conservatoires est devenu la première source d'emploi pour les musiciens. Depuis 1970, la création de nombreuses écoles de musique permet à des enfants de pratiquer un instrument ou la voix : ce développement sans précédent a permis aux musiciens de trouver dans ces établissements spécialisés une source de rémunération stable, qui leur laisse le temps de développer leurs propres activités professionnelles.

On assiste à la fois à une croissance forte du nombre de musiciens professionnels, à l'augmentation très nette des personnes intéressées par une pratique musicale, et à la raréfaction parallèle de l'emploi dans le monde de la production de concerts.

Par ailleurs la société électronique encourage le grand public à être beaucoup plus impliqué dans une pratique musicale, et dans la production musicale elle-même, en même temps qu'elle encourage la consommation de musique.

Il est aisé de constater une des conséquences majeures qu'entraîne cette situation, et qui ira en s'accroissant : les artistes auront de plus en plus à se confronter avec des **logiques de médiation** entre les demandes de participation active du public et les offres de la création artistique imaginative.

Il sera sans doute de plus en plus nécessaire que les artistes se forment à l'enseignement, et de manière générale à toutes les activités liées à l'éducation, notamment celles relatives à l'action culturelle.

Mais cela implique aussi que le professeur de musique ait à sortir d'un rôle qui le limiterait à ne rencontrer que de bons élèves dans le cadre de cours individuels.

1.2. Une nouvelle conception du professeur de musique : l'artiste-médiateur

En prenant en compte ces mutations sociales, quel est le rôle que doit jouer le professeur de musique ?

Dans un document qui tente de définir les missions, les fonctions et les compétences du professeur dans le domaine des pratiques musicales, l'équipe du Cefedem Rhône-Alpes a défini cinq missions fondamentales incarnant un système de valeurs éducatives¹, l'artiste-enseignant :

- a une mission éducative qu'il mène en permettant l'accès à une pratique musicale ;
- il est l'agent d'un pôle culturel ;
- il a une culture professionnelle de l'enseignement de la musique ;
- il doit susciter et encadrer des pratiques amateurs ;
- il doit faire vivre des patrimoines, mais il doit aussi « inventer » les pratiques.

Agent d'un pôle culturel

Le professeur de musique doit se considérer comme un artiste en résidence dans la cité et comme une ressource pour la population du lieu dans lequel l'école de musique est implantée; c'est là un changement fort à la fois de pratiques artistiques et de conception et pratiques de l'enseignant.

Pour jouer pleinement ce rôle, indique ce document, « [l'enseignant] doit connaître l'histoire en matière de politiques culturelles, les divers publics et groupes sociologiques en présence » (page 5). Notre texte est sur ce plan en écho avec le programme Connect de la Guildhall School of Music and Drama (Peter Renshaw, 2005; Connect, 2004a, 2004b): les projets menés en partenariat avec des organisations extérieures à l'école de musique locale, tels des centres socioculturels, des écoles, des associations ou des groupes non-formels, devraient constituer une part importante de l'activité d'un professeur.

Un enseignant acteur à part entière d'un processus artistique

Si l'on essaie de définir le type de musicien à même de mener à bien un tel programme, il apparaît qu'une identité musicale basée sur de solides fondations artistiques devrait être combinée avec la capacité d'ouverture à un champ très large d'approches différentes de la pratique musicale.

Cette ouverture peut être mesurée et nourrie à partir de l'identité musicale principale (qui peut évoluer et changer tout au long de la vie), mais elle devrait toujours dépendre du contexte local dans lequel le musicien exerce.

Il ne s'agit donc pas de connaître toutes les formes d'expression musicale développées à travers le monde, ni d'apporter quelques couleurs exotiques à une pratique qui resterait inchangée dans son fondement : il est bien question, dans cette perspective, d'être prêt à **développer de nouvelles compétences musicales en fonction des contextes particuliers**, et ceci sur toute la durée de la vie professionnelle. C'est ainsi que le musicien du futur n'est pas un encyclopédiste des comportements musicaux, mais quelqu'un qui approche la notion d'inventivité de manière toute particulière : l'inventivité est ici entendue moins du point de vue de l'objet artistique et de son élaboration que du point de vue des interactions artistiques entre les gens. Aujourd'hui, la condition la plus essentielle de la réalisation d'un tel

¹ « Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation », Document de Travail, Cefedem Rhône-Alpes, 2003.

Consultable en ligne : <http://www.cefedem-rhonealpes.org/publicationrecherche/metierprofessaiddefinition.html>

programme est que l'instrumentiste ou le chanteur comprenne et admette qu'il ne peut plus se contenter d'être un bon interprète, mais qu'il doit devenir l'acteur à part entière d'un processus artistique. Ce processus (qui reste distinct de la notion d'œuvre d'art) implique que le musicien devienne inventeur de médiations, c'est-à-dire quelqu'un qui est capable de mettre en jeu une coopération avec autrui (musiciens amateurs ou professionnels, musicologues, chercheurs en sciences sociales, acteurs du monde des arts, étudiants, publics divers, etc...).

Des « Réinventions » artistiques par la prise en compte de contextes singuliers

Cette dernière compétence ne limite pas le champ de l'invention à un nouveau genre d'instrumentistes, fussent-ils créateurs, improvisateurs, collaborateurs privilégiés des compositeurs de la création musicale contemporaine. Elle s'applique tout aussi bien aux pratiques patrimoniales ou aux musiciens qui se préoccupent de maintenir en vie des traditions. L'augmentation extraordinaire des informations mises à la disposition du plus grand nombre à travers les médias électroniques, tout comme l'élargissement des répertoires historiques connus, détruisent la possibilité que les praticiens éduqués puissent avoir accès, par le biais d'une capacité à déchiffrer rapidement des partitions, à la totalité de la production musicale de l'humanité, envisagée comme la collection universelle de chefs-d'œuvre s'inscrivant hors du temps historique.

L'interprétation des œuvres du patrimoine est considérée aujourd'hui de plus en plus en fonction du contexte historique particulier qui a permis à l'œuvre d'émerger : ce qui pose, entre autres, la question des interactions entre les musiciens et les conditions matérielles et acoustiques qui prévalaient à leur époque. Cette tendance à la contextualisation rejoint celle de la diversité des pratiques de l'art contemporain, celles aussi de l'usage des supports matériels, des médias, des lieux de diffusion et des interactions sociologiques. Ces conditions nouvelles de la manière de faire de la musique créent de nombreux problèmes à ceux qui sont chargés de l'enseignement de la pratique musicale. On a en effet parfois l'impression que les particularités locales ou les produits de la culture industrielle viennent menacer directement l'universalité des savoirs et leur incontournable qualité. La fonction du professeur d'instrument ou de la voix invite ceux-ci à continuer d'initier les élèves à la diversité des pratiques musicales et des styles, sans qu'ils aient pour autant la possibilité d'entrer réellement dans l'essence profonde de chaque sujet enseigné.

La bonne nouvelle toutefois est que l'essence d'une œuvre d'art n'est que circonstancielle, liée à un temps et un lieu particuliers, et que la « réinvention » des œuvres du passé n'est qu'une fiction tant, à son tour, cette réinvention dépend de circonstances singulières et que, comme telle, elle est susceptible d'interprétation - ce mot résonnant ici de manière toute particulière.

1.3. Le nouveau contexte des groupes d'étudiants en formation : des promotions multi-esthétiques

Le perfectionnement instrumental dans les dix premières années du Centre

Lors des dix premières années du Cefedem Rhône-Alpes, nous avons mis en place un système traditionnel d'études dans le domaine de la pratique musicale, basé sur la rencontre hebdomadaire entre un étudiant et un professeur de sa discipline (un professeur de flûte pour un étudiant flûtiste), externe à l'équipe du Centre. Cette formule débouchait sur une épreuve finale lors de laquelle l'étudiant jouait un court programme devant un jury extérieur.

Cela reproduisait à l'identique ce que les étudiants du secteur classique avaient vécu pendant les 10-15 ans qu'ils avaient passé dans le cadre de leurs études dans un conservatoire : souvent, c'est le professeur qui définit ce dont l'élève a besoin, et l'élève n'a que peu d'occasions d'exprimer ce qu'il ressent au sujet de sa propre situation. Dans notre cas, l'implication des étudiants dans cette partie du programme était minime, et les professeurs se plaignaient du manque de temps alloué à la pratique de l'instrument, et de ce qu'ils percevaient comme des exigences exagérées des autres domaines du programme d'études.

La refonte du programme en 2000

En 2000, nous avons complètement modifié notre programme d'études afin d'accueillir des étudiants en jazz, en musiques actuelles amplifiées et en musiques traditionnelles aux côtés de leurs collègues du secteur «classique».

L'enjeu de l'accueil de toutes les musiques a été, premièrement, **reconnaître les spécificités** de chaque genre musical, et **rendre obligatoire la rencontre** entre tous les étudiants autour de projets communs dans lesquels ils auraient à collaborer.

Deuxièmement, il a fallu **faire face à une différence de culture** entre, d'une part, une tradition d'enseignement formalisée à l'extrême mais impliquant peu de contacts avec des présentations publiques, et d'autre part des expressions musicales basées sur des formes atypiques ou informelles d'apprentissage impliquant des interactions immédiates avec un public.

Troisièmement, nous avons souhaité confronter deux démarches très différentes : ainsi le secteur classique a-t-il eu tendance à développer chez les musiciens une identité instrumentale ou vocale supposant une capacité à être prêt à jouer n'importe quelle musique pourvu qu'elle soit écrite, tandis que les autres types de musique ont tendance à encourager leurs musiciens à affirmer fortement leur identité musicale personnelle. Dans ces musiques, on adopte souvent une posture qui consiste à ne développer que les apprentissages techniques nécessaires à cette identité. Il s'agissait donc, dans l'élaboration de notre programme de formation, de trouver les solutions qui prendraient en compte tous les ingrédients de cette intéressante mais complexe équation.

Deux concepts ont émergé : d'une part les étudiants auraient à définir et à réaliser des **projets** artistiques, sur la période de deux ans correspondant à la durée de la formation ; d'autre part, ces projets seraient régulés et évalués sur la base d'un **contrat** liant chaque étudiant au Centre pour chacun de ces projets, en fonction d'un certain nombre de contraintes définies par l'institution.

II.) Les projets « A, B, C » de réalisation musicale : Cadre du dispositif et exemples significatifs

II.1. Description des projets de réalisation musicale au Cefedem Rhône-Alpes

Chaque étudiant doit formuler et réaliser un projet dans trois types de contextes musicaux :

1. La pratique dominante de l'étudiant
2. Une pratique musicale voisine
3. Un travail sur un genre musical éloigné

Dans le **premier projet** (la pratique dominante de l'étudiant), il s'agit pour l'étudiant de travailler à partir de son désir le plus cher, dans le cadre esthétique qui l'attire le plus, utilisant les points forts de sa pratique musicale.

Les objectifs de ce projet sont d'une part de proposer aux étudiants un moment artistique fort dans ce qu'ils considèrent comme l'aspect le plus significatif de leur pratique musicale, mais aussi d'autre part de se forcer à aller le plus loin possible dans la cohérence d'une démarche artistique. C'est pourquoi ce projet n'est pas une simple répétition de ce que l'étudiant a déjà bien fait dans le passé. Il s'agit plutôt de ré-envisager sur de nouvelles bases sa propre pratique musicale, et de l'enrichir à travers l'approfondissement de ses savoirs en se fixant à soi-même des défis d'ordre artistique.

Cette notion de « défi » qu'on se lance est très importante. Elle ne peut toutefois se confondre avec un simple exercice de virtuosité, et il ne s'agit pas de « dépasser ses limites » pour le plaisir de faire une performance : c'est la capacité à développer une cohérence artistique qui est en jeu.

Dans le **second projet** (une pratique musicale voisine), l'étudiant doit aborder un style qui lui est peu familier. Il peut s'agir d'un répertoire qu'il a peu abordé jusqu'alors, ou d'un style de musique qu'il connaît peu ou mal, tout en restant dans le voisinage de sa propre pratique dominante. Par exemple, un instrumentiste classique aborderait la musique baroque, ou la musique de la fin du XXe siècle, si la connaissance de ces répertoires s'avère chez lui limitée. Un étudiant en musiques actuelles amplifiées aborderait le rap, s'il est surtout un musicien de rock. Un étudiant en musiques traditionnelles irait voir du côté des musiques géographiquement voisines de sa compétence principale, ou découvrirait par la pratique d'autres formes stylistiques de sa propre musique qui lui sont encore inconnues.

Dans le **troisième projet** (un travail sur un genre musical éloigné), il s'agit de grouper d'une part des musiciens appartenant au style de musique de l'étudiant et d'autre part des musiciens spécialistes d'un autre genre musical. L'étudiant devra avoir peu de familiarité avec le genre choisi. Il a pour mission de créer un moment musical incluant cette nouvelle pratique ainsi «découverte». L'étudiant peut aussi, plus simplement, s'intégrer dans un groupe pratiquant la musique de ce genre qui lui est peu familier, en allant le plus loin possible dans une confrontation sérieuse avec toutes les procédures qui en font sa substance particulière.

Les trois projets doivent tous aboutir, sous une forme ou une autre, à une présentation devant un public autre que celui constitué par la communauté immédiate du Cefedem. Il n'y a pas d'obligation que ces présentations soient faites sous la forme de concerts. Par exemple, le produit du projet peut être un enregistrement, une réalisation discographique formalisée, ou bien une conférence, ou encore une composition, etc. Toutefois, la présence d'un public réel est nécessaire.

L'étudiant est complètement responsable des partenaires, musiciens ou autres personnes, qui participent à son projet, de son organisation matérielle, il est aussi responsable des négociations à mener avec les diverses institutions concernées.

L'étudiant doit en outre réfléchir sur les diverses manières de présenter ses divers projets devant un public. C'est ainsi que les présentations publiques doivent correspondre à des intentions précises et à une volonté de se donner les moyens de les concrétiser. Il peut être nécessaire de mener des recherches et des enquêtes longtemps avant l'événement pour arriver à la réalisation de ces intentions.

Une publicité suffisante et réfléchie doit être assurée pour inciter un public à venir. Mais souvent, cela ne suffit pas. Il est important, par exemple, que l'adéquation des réalisations musicales et des publics pressentis soit sérieusement réfléchie, et que les choix se justifient : en cela, c'est aussi une formation aux rôles et missions que se donnera le futur musicien/enseignant. Les enjeux sont sociologiques, éducatifs, culturels et politiques (au sens

de «politique culturelle») autant qu'artistiques.

Un grand choix est laissé aux étudiants sur la forme de ces prestations, à condition qu'il soit assumé en connaissance de cause. Trois éléments doivent être pris en compte dans l'élaboration de chaque concert dans une dimension d'interaction : le public ; l'espace et la durée ; le contenu artistique. Les liens d'interactivité entre ces trois éléments peuvent être pensés en totale adéquation, c'est-à-dire, ce qui est présenté correspond complètement aux attentes du public. Ou bien au contraire ils s'inscrivent dans un contexte qui innove par rapport à ces attentes, et qui les remet en cause. Il est possible (et sans doute souhaitable) de combiner ces deux pôles. De toutes façons, l'étudiant doit analyser les moyens d'éveiller l'intérêt du public, voire même envisager la possibilité d'une participation plus active du public. Il doit prendre en compte l'histoire du lieu de la présentation, prendre soin de définir la durée de l'événement ; il lui faut prendre en considération les aspects techniques d'une prestation de ce type. Enfin, il doit s'assurer d'un positionnement clair de ses partenaires, afin de ne pas être dépossédé de son projet.

Dans le cas des projets de réalisations artistiques, **un contrat**, établi entre l'étudiant et l'équipe pédagogique, doit contenir les éléments suivants :

- Une description générale du projet, expression d'un désir de l'étudiant, comment anticipe-t-il le parcours général et le produit final.
- Quels sont les défis ou les enjeux du projet ?
- Quelles sont les attentes de l'étudiant dans le cadre de sa formation à travers ce projet ?
- Quelles sont les craintes de l'étudiant ? Comment se propose-t-il de les surmonter ?
- Quels sont les apprentissages nécessaires à la réalisation du projet ?
- Une identification des moyens, des besoins, des ressources nécessaires à la réalisation du projet.
- La distribution proposée des heures prévues comme ressources (40 heures sur deux ans de rémunération à des experts, le plus souvent extérieurs au Centre).
- La définition des étapes intermédiaires, chacune donnant lieu à un bilan provisoire.
- La description de la forme de la présentation finale.
- Les critères d'évaluation du projet en termes de contenus d'apprentissage.

Une première version du contrat est écrite par l'étudiant et présentée à la totalité de l'équipe pédagogique. Cette première version permet à l'étudiant d'exprimer de manière formelle ses représentations sur les pratiques artistiques et sur la tâche demandée. La fonction de l'équipe est d'aider l'étudiant à formuler les principales questions problématiques. Au bout de quelques mois, après plusieurs tâtonnements et avec un certain recul par rapport à la formulation initiale des premiers désirs, l'étudiant est amené à fournir une version définitive de ses trois contrats.

II.2. Quelques exemples significatifs

Les projets d'étudiant réalisés au Cefedem Rhône-Alpes

Pendant les cinq premières années du nouveau programme, les projets de réalisation musicale ont été l'occasion d'une grande diversité de mises en pratique. Par exemple, dans le domaine des musiques traditionnelles, les étudiants ont pu s'initier aux musiques du Moyen-orient, du Maghreb, de l'Inde, de l'Arménie, à la musique Klezmer, au Flamenco, au jazz manouche, etc. Dans le domaine de la musique contemporaine, certains étudiants ont pu mener très loin des recherches impliquant des interactions avec des systèmes informatiques, en collaborant

avec les studios et les compositeurs présents à Lyon (notamment réalisation de Solo de Stockhausen et d'œuvres pour violoncelle et dispositif de Robert Pascal). Beaucoup d'étudiants ont développé des projets centrés sur l'improvisation. Un projet a donné lieu à une collaboration entre un DJ et trois musiciens classiques, qui s'est prolongée après l'obtention du DE par la création d'un collectif de musiciens qui se produit aujourd'hui régulièrement en concert, tout en menant des actions éducatives dans la région. Beaucoup de projets ont été l'occasion pour les étudiants de produire leurs propres compositions. Une étudiante chanteuse de musiques actuelles amplifiées a réalisé une version théâtralisée de l'Aria de Cage.

Un certain nombre d'étudiants ont pu faire une première approche du travail sur les versions anciennes de leurs instrument : des flûtistes ont ainsi pu jouer des pièces baroques sur le traverso, les pianistes sur le clavecin, les violonistes sur le violon baroque. Ils se sont confrontés à l'ornementation et à la réalisation du continuo. Beaucoup de projets ont été basés sur des interprétations multiples de la même œuvre musicale. Un saxophoniste a réalisé un arrangement de la Rhapsodie de Debussy pour un petit ensemble dans lequel il jouait à la fois la partie de soliste et une des parties de l'arrangement dans les tutti d'orchestre. Un autre saxophoniste a joué au saxophone soprano une pièce de Telemann avec un hautbois baroque et un continuo. Un musicien de rock a été travailler au Studio Steim à Amsterdam pour pouvoir développer un système de contrôle pour l'improvisation électronique «live» ; à partir de ce travail, il a écrit une composition pour saxophone, danseur et dispositif électronique.

Voici quelques exemples significatifs de certains enjeux et changement de « procédure » artistique ; ils sont pour certains présentés en détail, pour permettre à qui le souhaiterait d'entrer dans la précision des « manières de faire », au risque de rendre la lecture ingrate pour ceux possédant d'autres codes que ceux nécessaires à cette compréhension...

Premier exemple :

La mise à distance de la discipline instrumentale et l'innovation, dans le domaine partimoniaire, par la recontextualisation : « Comment Liszt préparait-il ses concerts ? »

Un étudiant en piano a souhaité, en projet A, jouer la Sonate de Liszt, son défi résidant essentiellement sur la longueur et la difficulté de la pièce. La représentation dominante de l'étudiant était au départ liée au mythe romantique : «Il faut jouer dans l'instant selon ce qu'on ressent sur l'instant» ; «je ne peux pas le jouer si je ne le sens pas comme ça au moment de jouer». La question, pour lui, était donc : comment travailler cette pièce très longue et difficile sans la rabâcher, sans casser l'élan d'interprétation du moment

La décision de l'équipe pédagogique, au moment de la discussion initiale du contrat proposé, a été d'insister pour que l'étudiant ne travaille pas ce projet avec un professeur de piano. Il s'agissait de rendre possible pour lui de se détacher - après de longues études en cours individuels - d'une pratique trop centrée sur des bases techniques ou sur des approches trop liées à la discipline du piano. Il apparaissait que seule une mise à distance du milieu du piano permettrait à l'étudiant de se confronter dans des termes solides aux éléments essentiels de son projet. Cette décision a été violemment ressentie par l'étudiant qui ne pouvait imaginer la possibilité de travailler cette pièce avec une personne non directement concernée par les problèmes de la virtuosité pianistique. L'équipe a suggéré qu'il aille travailler avec Jean-Yves Haymoz, un organiste, professeur de culture musicale, spécialiste de la musique ancienne, professeur au CNSMD de Lyon et au Conservatoire Supérieur de Genève, autour de la question suivante : «Comment Liszt préparait-il ses concerts ?»
L'angle de recherche consistait à tenter de reproduire les méthodes de travail utilisées à l'époque et de tenter plusieurs interprétations différentes. Le plan de travail était le suivant :

- Écoute d'enregistrements d'avant les années 1930 et comparaison des interprétations.
- Détour par l'analyse des petites études de Liszt de 6-7 mesures : il s'agissait d'inventer, au départ de ces références, des études improvisées, mettant en jeu la question du rythme et du rubato, tout en se confrontant aux problèmes techniques spécifiques à la Sonate.
- Travail au départ d'un texte de Martin Gellrich traitant une question singulière : «Comment les virtuoses romantiques travaillaient-ils leur technique ? En improvisant...»²

Dans la formulation définitive du contrat, l'étudiant note qu'il veut « éviter d'automatiser l'interprétation ». Le jeu du piano s'inscrit pour lui dans des perspectives de « re-création ». Pour y parvenir, il estime devoir disposer d'un certain nombre d'éléments sur lesquels on peut à chaque fois jouer de manière différente, en gardant ainsi une fraîcheur dans l'interprétation : « Il ne s'agit pas de décider quoi faire et de faire semblant, mais au contraire de s'assurer qu'on ne fait pas toujours la même chose, ni d'une façon que l'habitude aura choisie pour vous ».

À la fin de ce remarquable projet, l'étudiant a noté sa difficulté de faire réellement plusieurs interprétations de la même œuvre. Le projet lui a permis de déconstruire le mythe romantique selon lequel rien n'est fixé, et que l'on fait des choix d'interprétation sur l'instant, au moment de l'exécution publique. Il y a bien des procédures différentes à mettre en œuvre pour faire l'inventaire de plusieurs manières de jouer, de les travailler, de préparer la prestation, permettant ainsi de pouvoir faire des choix éclairés dans l'esprit du moment.

L'étudiant a par la suite choisi comme sujet de mémoire de fin d'études de traiter le thème de la persistance des idées du romantisme dans les conceptions des pratiques pédagogiques d'aujourd'hui (Benoit Lorot 2003)³. La démystification du romantisme à travers le projet et le mémoire a fait émerger une vision de l'envers du décor et des mécanismes qui le fondent :

« L'époque romantique a fortement influencé l'enseignement musical, non seulement par le répertoire qui hante l'école de musique, mais aussi par les mécanismes de dénégation des médiateurs qui produisent les temps opposés de la dialectique romantique. L'école a pour mission de révéler les intermédiaires entre la musique et ses acteurs, de les donner comme outils de création, et de permettre ainsi aux élèves d'élaborer leur propre sens de soi sans se laisser assujettir par une cause qui les dépasse. » (Benoit Lorot, 2003, abstract du mémoire).

C'est ainsi que l'auteur peut conclure : « Le rôle de l'école de musique n'est pas de former l'élève en héros romantique, c'est de le faire advenir metteur en scène romanesque ». Il ne s'agit donc pas de renier ses passions, mais de définir les outils qui permettent d'accéder à une pratique réfléchie qui donne lieu à la passion.

Deuxième exemple :

Faire des choix d'interprétation au départ d'éléments de « culture et d'analyse » ?

Dans cet exemple, une altiste a proposé d'étudier et de jouer les Märchenerzählungen de Robert Schumann (opus 132) pour clarinette, alto et piano. L'étudiante n'avait pas eu l'occasion avant son entrée dans la formation de travailler du répertoire de musique de chambre avec des instrumentistes à vent. Elle désirait se documenter sur les techniques du jeu de la clarinette, comme la respiration, les attaques, les articulations, les qualités de timbre et les intensités. Il s'agissait de développer des modes de jeu à l'alto qui répondraient de manière adéquate à ces aspects idiomatiques. Elle se proposait d'étudier le répertoire de la clarinette et d'analyser les pièces de Schumann.

² voir l'article de Martin Gellrich, « Les exercices techniques comme base de l'improvisation au piano », édité depuis dans ELM n° 9/10, 2007

³ Les mémoires des étudiants du Cefedem Rhône-Alpes sont consultables en ligne et téléchargeables. <http://www.cefedem-rhonealpes.org/>

Dominique Clément était le formateur de l'équipe du Cefedem chargé de suivre ce projet. Il a formulé les suggestions suivantes :

1. « À partir de la partition, tenter de formuler un certain nombre de questions sur des points ou des passages précis qui vous semblent poser problème. Pour vous aider, vous pouvez utiliser comme ressource, la liste de questions suivante en sélectionnant celles qui vous semblent pertinentes ou qui vous intéressent, au besoin en les (re)formulant.
L'œuvre est constituée principalement d'une ligne mélodique, d'éléments d'accompagnement et d'une basse :
 - La partition contient-elle des éléments pour gérer l'équilibre de ces trois éléments ?
 - La basse est assurée du début à la fin par le piano, mais que penser des passages où elle est écrite en triples croches ? En observant les moments où la basse est doublée en octave ou non, pouvez-vous en déduire quelque chose ?
 - La présence de liaisons dans les deux premières mesures de la page 5 (mesures 25-26) peut-elle renseigner sur la façon de jouer ?
 - Schumann joint les trois fragments mélodiques par un unisson. Peut-on en déduire quelque chose ?
 - L'élément d'accompagnement en triples croches staccato peut-il renseigner sur l'utilisation de la pédale du piano ? Doit-il être articulé de la même façon quand il est joué à l'alto ?
 - Dans la mesure 7, les deux derniers groupes ne portent ni staccato, ni liaisons. Est-ce un oubli ? (Voir la mesure 28).
 - Dans le premier élément mélodique de quatre mesures, comment réaliser le forte qui semble subito. Dans cet élément, qui semble proposer trois caractères différents en un temps très court, doit-on privilégier la continuité ou la rupture entre ces trois caractères ?
 - Etc...

Après avoir formulé et choisi un certain nombre de questions, sélectionner ensuite un certain nombre d'exemples pertinents, au besoin contradictoires, dans d'autres œuvres de Schumann. Puis, en jouant, construire autant d'interprétations que de réponses envisagées.

2. À partir de plusieurs versions discographiques, faire la liste des traits saillants qu'elles mettent en valeur. Pour vous aider, voici quelques propositions :
 - Comment le tempo est-il tenu ? Y a-t-il du rubato ? Le choix du tempo vous semble-t-il privilégier tel ou tel élément ?
 - Que pensez-vous de l'équilibre sonore ?
 - Relever les passages particulièrement réussis à vos yeux et analyser pourquoi.
 - Que pensez-vous de la couleur sonore de chaque instrument et de la façon dont chacun résout des problèmes spécifiques à son instrument ?

Ensuite, testez et appliquez les points saillants en construisant toujours plusieurs solutions. Puis, en écoutant des enregistrements d'autres œuvres, reposez les problèmes non résolus avant de vous décider. Pour l'utilisation de la pédale, écoutez plusieurs pianistes dans des extraits d'autres œuvres choisies pour leur pertinence.

3. Lire le compte-rendu de Schumann (1837) sur les Etudes de Chopin op. 25. Pouvez-vous, à partir de ce compte-rendu, élaborer une liste d'éléments sur les goûts esthétiques de Schumann ? Ré-envisagez les questions posées en 1. ou en 2. à la lumière de cette liste. »

Dans la dernière version du contrat écrit, l'étudiante a été capable non seulement de formuler la série de questions concernant le premier mouvement, mais aussi d'inférer de ce travail des questions relatives aux autres mouvements de la pièce. Elle a proposé un nombre de critères d'évaluation directement relié à ce travail d'analyse : «la justesse, notamment dans les passages où alto et clarinette se doublent pour jouer l'élément thématique», «le type de détaché, d'attaque et de respiration» ; les «choix stylistiques» dans la manière d'envisager les mêmes éléments thématiques de manières différentes, etc...

Troisième exemple

Projet « mixte » avec des musiciens issus de pratiques et de cultures différentes

Ce projet a été le fruit d'une collaboration entre un trompettiste classique et un musicien traditionnel d'origine nord-africaine, joueur de derbouka et spécialiste de la musique du Proche-orient et du Maghreb (projet C). Ils ont travaillé ensemble sur un style de jazz new-yorkais. Le musicien John Zorn a créé un quartet «Massada», d'abord conçu pour vents et ensuite pour trio à cordes, qui intègre plusieurs éléments de la musique traditionnelle juive dans un idiome de jazz, ce qui rend la musique difficile à classer. Il y a une forte présence du jazz dans cette musique dont les morceaux sont conçus avec la forme «thème, improvisation, reprise du thème». La proposition de l'étudiant, trompettiste qui avait déjà une expérience substantielle dans le jeu du jazz (bop standards, hard-bop), consistait à clarifier ces notions de style en jouant une musique hors catégories, en mêlant des éléments de musique traditionnelle à la pratique du jazz, en raffinant ses propres compétences en tant que musicien dans un groupe, en développant de nouveaux modes de jeu sur son instrument et en improvisant sur des métriques irrégulières (7/4, 6/8+3/4, 7/4+6/4).

Pour le musicien traditionnel quant à lui, le défi consistait à apprendre à jouer de la batterie de jazz, ce qu'il n'avait jamais fait jusqu'alors. Il a donc construit une batterie spécifique à sa pratique, composée uniquement d'instruments de percussion du Proche-orient (bendir, tambourin, derboukas de tailles différentes, etc...). Il a développé les techniques spécifiques à la batterie jazz (système de pédales, jeu avec les baguettes et les mains,...) en s'approchant le plus possible du style, tout en gardant une couleur traditionnelle. Pour lui, l'enjeu était d'accorder une nouvelle manière de grouper des instruments de percussion tout en jouant sur l'interaction de différents styles dans les perspectives d'une rencontre à facettes multiples : la collaboration avec le trompettiste, la nouvelle approche technique sur les instruments, le métissage des musiques et des cultures.

Quatrième exemple

Projet né au Cefedem et qui s'est développé dans le temps : Docteur Lester

Le collectif de 8 musiciens cuivre, « Docteur Lester », naît avec l'élaboration du projet B de Rémi Gaudillat, alors étudiant en jazz.

Une certaine conception de l'arrangement, comme reprise/détournement/prétexte à l'improvisation, qui est aujourd'hui une des caractéristiques artistiques forte de Dr Lester, a été au cœur de la négociation et de la contractualisation du projet B de Rémi avec l'équipe pédagogique. Les activités, très développées, de docteur Lester aujourd'hui, mêlent des actions artistiques et pédagogiques toujours en lien avec des contextes spécifiques.

Modification des représentations de diverses procédures musicales en jazz

Rémi relate que jusqu'à ce projet, la « composition » et « l'arrangement » étaient pour lui une technique d'écriture, et un prétexte à des improvisations, basées sur le développement du thème – procédure d'ailleurs au centre de son projet A, en trio. Il développait aussi dans sa pratique artistique des formes plus « libres » d'improvisation, mais sans faire de liens entre ces deux manières de faire, ou les questionner l'une par rapport à l'autre.

Sans la nécessité institutionnelle de « trouver un projet B », il n'aurait a priori pas réenvisager cette question, puisque ces logiques d'arrangements de lui faisaient pas défaut dans sa pratique.

En projet C, il a choisi de travailler et interpréter un concerto classique.

Rémi a donc souhaité travailler sur l'idée d'arrangement, qu'il avait déjà abordée en conservatoire, mais cette fois en l'ancrant dans un contexte de référence précis – ce qui constituait une contrainte de l'équipe pédagogique. Son choix s'est tourné vers Lester Bowie, du Brass Fantasy, dont l'esthétique se définit par la manière de réenvisager musicalement des morceaux existants (pop rock notamment).

Au cours de son projet, Rémi a donc fait évoluer sa conception et de l'arrangement, et de l'improvisation ; l'improvisation n'était plus là uniquement pour poursuivre la mélodie ; l'arrangement ne se limitait plus à une technique d'écriture « en soi » devant être pensée en amont sur toute la durée d'une pièce. Sa représentation du rôle du musicien s'en est trouvée modifiée : il devenait à la fois, et de manière souvent mêlée, compositeur/arrangeur/improvisateur/interprète, et toujours avec des choix musicaux à élaborer et négocier de manière collective.

Un collectif qui se crée lors du projet Cefedem, se développe rapidement et perdure aujourd'hui

Docteur Lester s'est formé pour le projet d'une étudiant, avec 8 musiciens qui sont aujourd'hui, 6 ans après la mise en route du projet, toujours les mêmes et très impliqués dans le collectif – tant en termes artistiques que dans la recherche de contacts.

La première répétition a eu lieu en juillet 2005, entre les deux années de formation de Rémi, autour de 5-6 morceaux de reprise pop-rock (Nirvana, Lester Bowie), en cherchant une « sauce personnelle » dans l'idée de reprise, personnelle, festive et populaire.

Dans le même temps, Rémi a discuté de son projet avec Thierry Serrano, directeur du festival à Vaulx Jazz ; intéressé, il est venu assister à des répétitions, en octobre, et a programmé le groupe pour mars - avant donc la finalisation du projet dans le cadre de la formation Cefedem.

À partir de ce moment, le projet s'est très vite développé, Docteur Lester à la fois remportant des concours procurant des dates de concert (*tremplin. Suivez le jazz, novembre 2006*), développant assez son répertoire original pour en faire un premier disque (*Docteur Lester, 2006 ; après Songs, 2009, ils enregistrent aujourd'hui leur 3^e album, Orphée*), et s'orientant vers des formes mêlées d'engagement artistique et pédagogique. Le développement de ces activités croisées leur permet aujourd'hui d'obtenir des soutiens financiers et d'envisager l'embauche d'un administratif.

Docteur Lester : une activité artistique mêlant création, interprétation, appropriation et médiation

Dès le démarrage du projet, l'option de Docteur Lester a été d'élaborer leur création en lien avec des contextes locaux spécifiques, en proposant des temps d'ateliers, ou d'appropriation, en lien avec leurs propres procédures musicales.

Leur premier temps fort a été le projet proposé à la maison d'arrêt de Villefranche, en juillet 2006. Pendant une semaine, un travail avec des détenus a été mené, avec des instruments de percussions-djembe, au départ d'un répertoire original ciblé pour cette occasion, les arrangements s'élaborant durant les ateliers.

La semaine a abouti sur un concert auprès d'autres détenus, et le collectif a décidé de garder ensuite ces arrangements – c'est avec cette formule qu'ils ont enregistré leur disque et emporté le tremplin.

Les artistes du collectif insistent sur le fait que chacun de leur projet et de leurs interventions doit être à la fois spécifique au lieu et au public, et un projet spécifique pour Docteur Lester.

Ils ont ainsi développé plusieurs formes d'interventions, selon les demandes aussi exprimées par les mairies, les écoles ou les lieux d'accueil. Cela va de la discussion avec des collégiens sur l'idée d'improvisation, à l'atelier développé sur plusieurs séances en école de musique pour faire faire des arrangements aux élèves, à la présentation des cuivres, et la préparation aux concerts scolaires (par exemple, un travail sur la mythologie, et le rapport texte/musique, pour leur projet « Orphée », actuellement en cours).

Docteur Lester a particulièrement développé depuis trois années un projet sur le plus long terme sous la forme d'un « orchestre à l'école » à Saint Laurent de Chamousset, où les élèves sont très responsabilisés artistiquement, opérant des choix musicaux, formalisés, proposant des contraintes d'improvisation, les dirigeant.

Les temps des concerts peuvent donc aussi être un temps où se mêlent présentations d'élèves, moment « mixtes » avec élèves, amateurs et les musiciens du collectif, temps spécifique au groupe.

Dans cet exemple, on voit bien que l'ancien étudiant a développé dans son activité professionnelle des logiques et principes qui étaient à l'œuvre dans les cahiers de charges des projets de sa formation, et notamment : la prise en compte de contextes toujours spécifiques ; l'implication des acteurs dans l'élaboration de leur produit artistique ; le fait d'envisager de paire des logiques de création, de médiation et d'appropriation, sans prédéterminer le produit fini.

III.) Le fonctionnement par projet et contractualisation dans le cadre d'une institution d'enseignement supérieur

III.1. Artistes interprètes, créateurs, professeurs, médiateurs : réinventer des contextes.

Le fait de réinventer un contexte - d'interprétation, de création, de médiation, de fiction, propre à un lieu déterminé, un public spécifique, à une temporalité particulière - est bien la tâche principale tant de l'enseignant, ou de toute personne occupant un poste de médiation, que celle de l'interprète ou créateur. Pratiques artistiques et pratiques de médiation ne sont plus clairement dissociables.

Réinventer et non reproduire

C'est une illusion de croire que nous pouvons exiger des professeurs qu'ils soient capables de jouer tout ce qu'ils auront éventuellement à faire apprendre, tout comme de penser qu'ils ne doivent enseigner que ce qu'ils sont capables de jouer. Dans le futur, les professeurs seront de plus en plus obligés de devenir des inventeurs de processus d'apprentissage, et en ce sens, ils serviront moins que ce n'est le cas aujourd'hui de modèles à imiter. Ils doivent en conséquence être encouragés à historiciser les œuvres musicales que vont jouer leurs élèves et à transposer ce processus historique au niveau de leurs élèves. Mais dans leur propre pratique musicale, les professeurs de musique doivent au minimum avoir fait un parcours substantiel dans une pratique artistique, s'inscrivant dans un contexte précis.

Un dernier axe de questionnement apparaît alors :

Comment réconcilier la théorie musicale avec les pratiques ? Cette question n'est pas nouvelle, mais l'interprétation dépend aujourd'hui encore davantage d'une transmission orale de maître à élève, selon une tradition qui tend à demeurer non explicite, que de la réflexion analytique du contenu d'une œuvre d'art. L'élégance intellectuelle ou la finesse des exposés lors des cours liés à la théorie de la musique ne semblent pas avoir d'influences décisives sur les attitudes des interprètes dans ce domaine. Ce n'est que lorsqu'ils sont confrontés avec des procédures «en dur», qui déplacent d'une manière radicale les routines enracinées dans la pratique, que les interprètes sont obligés de réexaminer leurs options traditionnelles. C'est ce qui se passe, par exemple, lorsque quelqu'un qui n'a jamais fait cela se met à improviser dans un style donné, ou lorsqu'on a à apprendre le jeu spécifique d'une version plus ancienne de son propre instrument, ou le jeu propre à une version de son instrument tel qu'il se pratique dans une autre tradition musicale.

III.2. Le concept de projet

L'ambiguïté du projet

Le concept de projet est un sujet délicat à traiter. D'une part, la notion de projet correspond à une nouvelle sensibilité dans le cadre structurel de la société électronique, laquelle tend à disséminer ses activités dans une mosaïque de particularités, selon un dédale complexe d'interactions toujours changeantes, et dans une succession de périodes temporelles limitées et éphémères. Mais, d'autre part, la généralisation de la notion de projet à toutes les activités humaines crée une grande instabilité dans la vie professionnelle, qui se réduit souvent à une alternance d'expériences chargées d'énergies et de périodes de vide absolu. Une question aiguë se pose à l'organisation des activités par projets : en effet, on peut se demander dans quelle mesure cela remet en cause l'existence d'institutions permanentes, tout en permettant le cas échéant à des groupes d'intérêts particuliers, autoproclamés «porteurs de projets», de prendre le contrôle du pouvoir au sein d'une profession.

Francis Tilman est enseignant. Il a pratiqué la pédagogie de projet dans le cadre de l'école et de l'Education Populaire. Depuis plus de trente ans, il a systématisé cette pratique au sein de l'Association Le Grain à Bruxelles, un atelier regroupant des enseignants, des chercheurs et des formateurs qui travaillent au développement de nouvelles formes de pédagogie. Dans un livre intitulé Penser le Projet, Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice (Tilman, 2004), il soutient que la pléthore de l'utilisation du mot «projet» dans tous les domaines de la vie sociale, crée une confusion, du fait de la diversité des sens possibles qu'il contient :

«Nous serions entrés, selon Boutinet, dans une «culture du projet». Nous ne pouvons plus penser que par projets. Le schéma du projet constitue le cadre de pensée de référence, non seulement du changement mais même de toute action. Dès lors, résister à sa mise en place, c'est mener un combat d'arrière-garde, car l'avenir se construit à travers le projet. Celui-ci est donc la forme que doit prendre l'action au présent.» (Tilman, p. 170)

Pour Tilman, l'idée de projet semble la meilleure méthode pour mener à bien des actions dans un monde dont les caractéristiques principales sont liées à la complexité et à l'instabilité. Le système de valeurs qui a développé son emprise au départ des récents développements du monde du management est constitué autour des notions de flexibilité, d'efficacité et d'innovation. Cela encourage la participation active de la personne individuelle dans la production, car on semble lui confier des responsabilités pleines et entières.

Pourtant, en analysant les textes produits par le monde du management, Boltanski et Chiapello (1999) proposent une critique énergique de ce qu'ils appellent la «cité par projet», dans laquelle le monde est considéré comme une série d'actions contextuelles impliquant des groupes d'acteurs multiples formés pour la circonstance et ayant une existence limitée dans le temps. Pour ces deux auteurs, ce système encourage les individus à être créatifs, flexibles, prêts au changement et capables de communiquer. Mais dans le contexte des nouvelles formes du capitalisme liées à la mondialisation, personne ne construit plus de travail à long terme, gravé dans le marbre et basé sur des fondements idéologiques solides. Tout le monde a à se battre pour survivre, pour être inclus dans la participation à un projet, et tout le monde fait l'expérience de la précarité dans la période d'attente entre chaque projet. Appartenir à l'équipe gagnante devient le souci quotidien. L'opportunisme, la communication efficace et le succès commercial priment alors sur des modes de pensée plus profonds, plus universels et permanents. Le cynisme et les mafias semblent alors devenir la dérive principale de la société par projets.

Le monde de la musique n'échappe pas à ce type de structuration de la vie professionnelle. Les musiciens, de plus en plus, ont à inventer quotidiennement leur emploi, et espèrent pouvoir continuer d'exister entre leurs différents projets. Les ensembles deviennent éphémères, ils semblent apparaître et aussitôt disparaître ; ils ont besoin, pour s'assurer une certaine permanence, de planifier leurs activités plusieurs années à l'avance.

L'école, en tant que lieu où la totalité de la société est obligée d'entrer en interaction, en vue de construire des valeurs partagées, est directement menacée par la société par projets.

Nous sommes les témoins du développement croissant de schémas d'apprentissage en situation professionnelle, dans lequel on se contente d'apprendre que ce qui est requis pour une série d'actions circonstanciées à un emploi.

Si le travailleur individuel est pleinement encouragé à participer au bien-être collectif de l'entreprise, son implication dans cette entité dépend directement des connaissances hautement spécialisées développées en vue d'un projet particulier. Dans ces conditions, où pourrions-nous trouver les institutions qui peuvent garantir que les personnes font des choix éclairés dans le labyrinthe des options et le relativisme des valeurs?

Francis Tilman est plus optimiste. Il considère que la capacité de penser par projets constitue une troisième voie entre l'idéologie de l'Etat central (avec ses attitudes autoritaires) et l'idéologie libérale (basée sur le laissez-faire). Le projet est basé sur des actions volontaires, dont l'organisation est pré-planifiée. Tout en refusant les procédures bureaucratiques, on demeure tout de même dans le cadre de décisions politiques prises collectivement dans l'intérêt de tous, et la possibilité ou la nécessité d'associer les diverses parties intéressées dans le processus de prise de décision demeure. En même temps, la notion de projet est aussi liée au libéralisme politique (et pas seulement au libéralisme économique) par la reconnaissance du droit des individus à exprimer leurs intentions, leurs désirs, leurs idées, et celui de pouvoir planifier leurs propres actions de manière rationnelle. Les pratiques démocratiques deviennent moins formelles et demandent une participation active dans les réponses aux questions posées par la nature changeante de la société électronique. Boltanski et Chiapello proposent pour leur part une défense énergique des institutions permanentes, notamment dans les domaines de la culture et de l'éducation, afin qu'elles puissent jouer un rôle de contrepouvoir à l'instabilité de la société par projets et au considérable potentiel de manipulation, d'exploitation et de précarisation qu'une telle organisation sociale et économique offrirait sinon au monde industriel.

III.3. La « Pédagogie par projets »

Pédagogie de projet et apprentissage par la recherche

Au terme de «projet», nous préférons ici le terme plus précis et plus modeste de «pédagogie par projets». Celle-ci constitue pour nous un important levier (mais certainement pas exclusif) dans une institution permanente vouée à l'éducation qui encourage la recherche et l'apprentissage par la recherche.

La pédagogie par projets, influencée entre autres par les travaux du philosophe américain John Dewey au siècle dernier et par le pédagogue français Célestin Freinet, a été définie par Louis Legrand en 1982, dans un rapport fait au Ministère de l'Education Nationale, de la manière suivante :

1. «Le sujet d'étude ou de production et l'activité qui le met en œuvre ont une valeur affective pour l'élève. (...)

2. *Dans le projet, le sujet d'étude ou d'activité est assumé par plusieurs élèves, ce qui entraîne une division du travail préalablement discutée par les partenaires. (...)*
3. *La mise en œuvre d'un projet donne lieu à une anticipation collective et formelle des phases de son développement et de l'objectif à atteindre. (...)*
4. *Tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. (...)*
5. *La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par le professeur est l'opposé d'une pédagogie de projet. (...)*
6. *La mise en œuvre du projet donne lieu à une alternance de travail individuel et de concertation collective. (...)*
7. *Le rôle du professeur dans le projet est celui de régulateur et d'un informateur intervenant à la demande ou de sa propre initiative au fur et à mesure de l'avancement. Ce rôle est délicat car il exclut l'intervention dogmatique non désirée ou la substitution de sa volonté à celle du groupe. Mais il exclut également tout abandon ou désengagement.*
8. *Le professeur doit savoir inciter, attendre et intervenir quand la situation est mûre pour cette intervention. (...)*» (Legrand, 1982)

La pédagogie par projets est au centre d'un débat sur la manière d'évaluer les **activités artistiques** de nos étudiants. Nous pensons que la notion de projet est à même de donner un cadre intéressant aux processus d'évaluation en les liant à des axes de formation, car il combine la possibilité de s'inscrire dans un contexte professionnel très précis, impliquant la construction d'une production dans une temporalité, et la rencontre de plusieurs savoir-faire disciplinaires.

Voici quelques éléments de réflexion sur l'avantage d'une formation organisée et évaluée en grande partie en fonction de projets menés par l'étudiant :

- Le projet permet d'une part d'éviter une évaluation basée sur la seule performance ponctuelle à un moment donné, face à un jury souverain qui juge hors contexte. D'autre part, le projet s'inscrit dans une temporalité limitée, définie au départ, et qui peut varier selon les situations : la pédagogie de projet permet une série d'évaluations diversifiées, avant le départ des actions, pendant les actions, et après la fin des actions.
- Le projet donne lieu à la fin de son déroulement à une présentation formelle publique des résultats du projet sous la forme d'un concert, d'un disque, d'une conférence ou d'une publication (etc.).
- Le candidat présente un **bilan du projet** et joint au dossier toute la documentation utilisée au cours du projet.

L'avantage majeur de la formule d'une évaluation par projet est de permettre le développement d'un contexte précis de ce qui va être évalué, et ce dans des termes négociés entre l'étudiant et l'institution.

La construction d'un contexte implique l'interaction d'éléments divers qui prennent leur pleine signification à travers un processus global unique, mais qui peuvent toutefois continuer à être pris en compte séparément : au-delà du contrat écrit définissant les enjeux et les modalités de réalisation du projet, l'étudiant peut ainsi être amené selon les cas à constituer un dossier documentaire, à réaliser des travaux dans divers cours, voire à les animer (par exemple en culture musicale, en sciences de l'éducation...), à jouer dans le cadre d'étapes intermédiaires, à jouer devant divers publics, à produire un enregistrement, à apprendre à mener un entretien formalisé devant un jury, à rédiger des bilans écrits ou oraux du projet, etc.

Former des interprètes dans un contexte en mutation : quelques enjeux de la « pédagogie par projet »

Le projet réunit dans un seul processus des disciplines qui sont d'habitude séparées dans des modules différents : chaque domaine d'activité est appelé à entrer en interaction avec les autres, dès lors qu'ils ont une pertinence dans le cadre du projet. Par exemple, dans le cadre de ses projets de réalisation musicale, l'étudiant est obligé d'appliquer de manière effective et opérationnelle ses connaissances en culture musicale, surtout s'il déclare que le sujet de son projet est l'interprétation d'un répertoire selon certains axes de recherche. Il faudra bien trouver les documents qui cadrent une approche particulière, et il faudra bien décider de poursuivre une ligne de travail définie dans l'écriture du contrat, comme par exemple composer dans le style d'un compositeur, arranger, instrumenter, élaborer plusieurs interprétations d'une même œuvre, improviser en respectant des règles précises, jouer un instrument approprié au style...

Le projet permet de s'exercer à des activités qui ont **une très grande proximité avec la profession de référence**. Dans le cas qui nous occupe, l'étudiant doit se confronter à une situation réelle de prestation devant un public, et il doit en négocier tous les aspects techniques et matériels. Pour autant, l'étudiant n'a pas à prendre la réalité du terrain comme une donnée figée : à travers le projet de son choix, mûrement réfléchi au fil de plusieurs étapes, il doit pouvoir questionner les pratiques habituelles et expérimenter des chemins nouveaux. Il ne s'agit pas de reproduire purement et simplement la maîtrise d'un passé prestigieux, mais de voir comment on peut inventer ou ré-inventer à nouveau les procédures tant du présent que du passé. C'est une approche bien différente de celle qu'on envisage généralement dans les programmes d'apprentissage en situation professionnelle. Ici, l'étudiant doit se confronter aux réalités de sa future profession, mais dans les conditions définies par les règles d'un enseignement supérieur, dont la fonction est de promouvoir la pensée critique et des attitudes de mise en recherche.

L'étudiant est l'acteur principal de son projet, à l'intérieur d'un cadre de contraintes bien défini. Au Cefedem Rhône-Alpes, ce n'est donc jamais un professeur d'instrument ou de chant ou un formateur qui oriente l'étudiant vers ce qu'il doit jouer ou sur la manière de jouer. De même personne ne décide à la place de l'étudiant ce qui serait « bon pour lui », ou ce qu'il doit régler comme aspects techniques. Le choix du contenu doit provenir du désir profond de l'étudiant. S'il s'avère que l'étudiant n'en a aucun - en pratique, cela n'est jamais arrivé - celui-ci est toutefois tenu de proposer une ligne générale d'intention. Le rôle de l'équipe pédagogique est de refroidir des perspectives trop utopiques, d'enrichir des parcours trop pauvres, de suggérer des procédures ou des directions de travail diverses, d'indiquer la présence d'experts capable de venir en aide. Mais jamais elle ne fait de choix à la place de l'étudiant. Dans son rapport aux experts, l'étudiant n'est donc plus dans une écoute attentive et respectueuse : il vient avec des demandes qu'il doit formuler précisément, ce qui du reste est aussi un apprentissage, et non le moindre. Son choix de travailler avec tel expert est dès lors dicté par un contenu réfléchi et non par une relation dont les finalités sont souvent floues : les contacts avec les experts concernent un travail sur des objets précis, et ne présument pas de s'engager dans le long processus initiatique entre maître et disciple, comme c'est régulièrement le cas dans l'enseignement. L'exigence faite à l'étudiant de préciser ses

demandes constitue un des ressorts de son émancipation. Ce qui ne signifie pas, bien sûr, que les formateurs laissent chacun se « débrouiller » : ceux-ci sont en quelque sorte les premiers partenaires de l'étudiant dans la construction de ses projets, ceux à qui les exposer une première fois, afin d'en vérifier la pertinence et le réalisme, mais aussi l'ambition et les moyens à se donner pour parvenir à ses fins.

III.4. Contrat et contraintes : pouvoir donner lieu à plusieurs futurs possibles

Le contrat

Les désirs de l'étudiant doivent être canalisés et contrôlés par un processus contractuel avec l'institution. Les membres de l'équipe pédagogique sont chargés de suivre les projets des étudiants, et des personnes ressources diverses, tant internes qu'externes au Centre, aident les étudiants dans certains aspects spécifiques de leurs projets. Un contrat formel oblige l'étudiant à définir clairement chacun de ses trois projets en termes d'objectifs, de défis, de méthodes et de besoins spécifiques. Les termes du contrat sont négociés entre l'étudiant et l'équipe pédagogique. Le rôle des formateurs est de mettre en place une série de contraintes qui vont aider l'étudiant à faire face à la diversité des solutions possibles. Ils l'aident à « cadrer » les projets en fonction d'exigences significatives. Chose très importante à souligner ici encore : les contrats rédigés par les étudiants et validés par l'ensemble de l'équipe pédagogique servent de base contextuelle à l'évaluation finale des projets, ce qui est rendu possible par la formalisation des enjeux majeurs et du système de valeurs qu'ils représentent.

Le concept de contraintes

La philosophe des sciences Isabelle Stengers, dans une série de livres consacrés au «paysage discordant des savoirs issus des sciences modernes» (Stengers, 1996, p. 7), aborde dans le premier volume la question de la diversité des pratiques. Son analyse met l'accent sur les processus interactifs, sur l'instabilité et la nature éphémère des pratiques, sur les aspects écologiques de la relation entre les groupes d'individus, et sur la croissance phénoménale de l'invention de nouvelles formes de pratiques. Parmi les éléments qui favorisent selon elle l'émergence des pratiques interactives, le concept de «contraintes» est particulièrement important. Stengers définit les contraintes comme différentes des conditions : les conditions dépendent de faits qu'il est impossible de changer, elles sont imposées par les circonstances ou par des règles extérieures, et elles ne peuvent pas être modifiées par les participants. Par exemple, le budget donné ne peut pas être dépassé, ou la taille des bâtiments ne peut pas être élargie. Au contraire, les contraintes sont des règles ouvertes qui peuvent donner lieu à plusieurs futurs possibles et différents. Elles ne constituent pas des interdictions à faire quelque chose, elles ne dictent pas des chemins obligés. Les contraintes canalisent les actions et leur permettent d'exister, mais ne les limitent pas à des spécificités. C'est à travers une série de contraintes que les participants peuvent surmonter la paralysie de la « page blanche » et que le travail prendra une direction déterminée avec une marge suffisante d'invention pour s'assurer d'une multiplicité de résultats possibles. De plus, les contraintes peuvent être définies par les participants eux-mêmes, elles peuvent être changées par rapport aux circonstances, et elles peuvent à certains moments être transgressées³² (voir aussi Jean-Charles François, 2005, p. 251).

Le contrat permet la formulation de contraintes par le biais de trois dispositions.

Premièrement l'institution détermine le contenu formel du contrat en dressant la liste des éléments qui doivent obligatoirement y figurer. L'étudiant, en formulant chaque rubrique, se trouve dans l'obligation de définir de manière précise les contours et aspects divers de son projet.

Deuxièmement l'étudiant est libre de formuler chaque rubrique de la manière de son choix. Il définit lui-même les contraintes propres à son projet.

Troisièmement l'équipe qui évalue le projet peut articuler des contraintes supplémentaires pour la réalisation du projet, ou demander le changement de certaines propositions écrites par l'étudiant.

Un document écrit par l'étudiant et négocié ensuite avec l'institution constitue le contrat. Le contenu du contrat permet la définition de la nature du projet, la planification de son déroulement, les enjeux de la recherche, et les critères d'évaluation à retenir.

Il aide à « démarrer l'action » puis « l'accompagne », en allers-retours, permettant d'avoir un regard réflexif sur sa propre pratique.

IV.) Conclusion

Ce que les projets de réalisation musicale ont permis, contrairement à la formule précédente de la rencontre hebdomadaire avec un professeur dans la discipline de l'étudiant, c'est une qualité de jeu bien supérieure liée directement à l'implication des étudiants dans un projet personnel. Dans la mesure où ils se saisissent de ces projets de manière passionnée, les compétences techniques et artistiques s'en trouvent hautement améliorées. L'obligation pour les étudiants de définir très précisément leurs propres demandes, au lieu d'attendre que quelqu'un vienne leur dire ce qu'il convient de faire, crée les conditions pour que les étudiants trouvent le temps et les moyens pour réaliser quelque chose d'assez inédit dans leur parcours. Le questionnement et le sens d'une démarche artistique déterminée par le participant lui-même prennent le dessus sur le relatif ennui induit par des pratiques répétitives. Les activités de création, ainsi placées au centre des tâches qu'ont à réaliser les étudiants, constituent un lien opérationnel entre la théorie de la musique et sa pratique.

Les étudiants sont par ailleurs directement confrontés aux réalités de la présentation à des publics divers de leurs prestations, ainsi qu'à l'impérieuse question de la nécessité d'une médiation dans le contexte extrêmement diversifié de notre environnement culturel contemporain.

Les projets de réalisation musicale impliquent une équipe pédagogique et administrative suffisamment permanente, ouverte à la recherche, travaillant ensemble au départ de ses différences avec un but clair : aider les étudiants à réaliser leurs rêves dans une réalité, en les aidant à transformer les désirs encore naïfs en contributions substantielles au monde artistique.

Bibliographie

Luc Boltanski et Eve Chiapello (1999) *Le nouvel esprit du capitalisme* (Paris, Gallimard).

Cefedem Rhône-Alpes (2003) *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, Essai de définition des compétences et des procédures d'évaluation* (document de travail établi par Eddy Schepens et Jean-Charles François ; <http://www.cefedem-rhonealpes.org/publicationrecherche/metierprofessaidefinition.html>)

CONNECT (2004a) *Compare and Contrast : sharing knowledge within collaborative framework* (London, Guildhall School of Music & Drama).

CONNECT (2004b) *Providing New music-making Opportunities for Young Musicians in Newham and Lewisham* (London, Guildhall School of Music & Drama).

Jean-Charles François (2005) "Production artistique, enseignement, recherche", in *Enseigner la Musique N° 8*, "Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon", Mars 2005 (Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon), pp. 235-254.

Peter Renshaw (2005), "Les changements institutionnels et le développement professionnel continu, Le projet Connect de la Guildhall School of Music and Drama de Londres", trad. Nancy François, in *Enseigner la Musique N° 8*, "Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées, Actes des rencontres à Lyon", Mars 2005 (Cefedem Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon), pp.131-157.

Robert Schumann (1979) *Sur les musiciens, Préface et notes de Rémi Jacobs* (Paris, Stock-Musique), pp. 216-219.

Isabelle Stengers (1996) *Cosmopolitiques, Tome 1, "La guerre des sciences"* (Paris, La Découverte/Les empêcheurs de tourner en rond).

Francis Tilman (2004) *Pédagogie du projet. Concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice* (Bruxelles, Chronique Sociale).