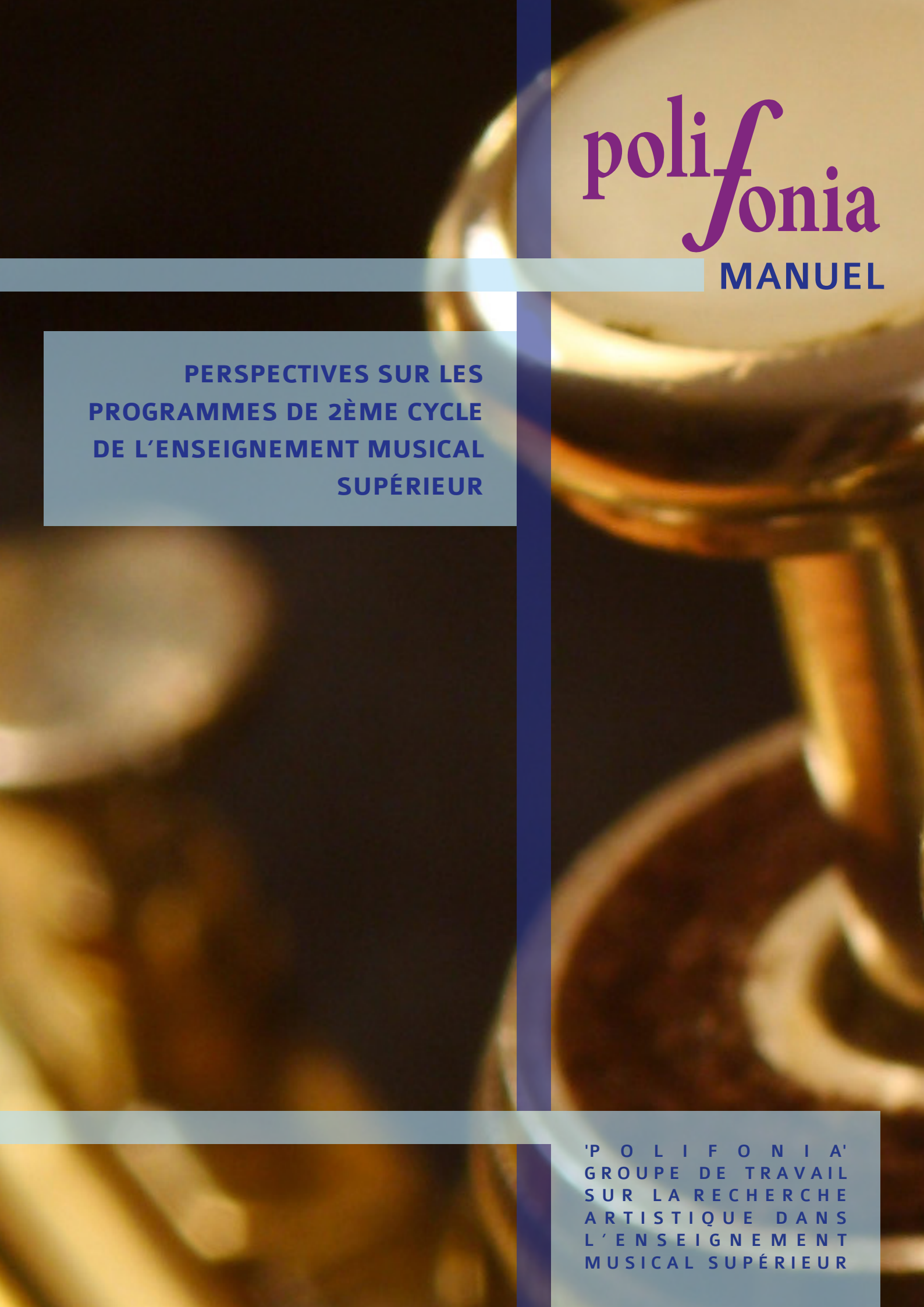

polifonia

MANUEL

PERSPECTIVES SUR LES PROGRAMMES DE 2ÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

'POLIFONIA' GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RECHERCHE ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

polifonia

MANUEL

PERSPECTIVES SUR LES PROGRAMMES DE 2ÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

WWW.POLIFONIA.EU

AEC

Lifelong Learning Programme

Kc Koninklijk Conservatorium Royal Conservatoire

'POLIFONIA' GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RECHERCHE ARTISTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

polifonia

Octobre 2014
Design : Daniela Tomaz
Traduction : Geneviève Bégou
Relecture : Philippe Brandeis

ISBN 978-2-9601378-6-6

DISCLAIMER:

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.
Cette publication n'engage que ses auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Lifelong Learning Programme

ABRÉVIATIONS 07

AVANT - PROPOS 08
Contexte du projet 08
Les auteurs 08

CONTENU ET RESUMES DE CE MANUEL 10
Première partie : Texte principal – présentation des arguments 10
Deuxième partie : Études de cas 13

PREMIÈRE PARTIE:
TEXTE PRINCIPAL – PRÉSENTATION DES ARGUMENTS 15
Introduction : Le 2e cycle – Une voie d'acces a la profession; un lien avec le 3e cycle 15

1 Le Manuel – objet et public visé 22

2 Une vision idéale du parcours étudiant dans un conservatoire 28

3 Les étudiants, leurs attentes et le développement de leur talent pour l'avenir 38

4 Des bases pour le 3e cycle et pour la profession ? 43

5 Approches et outils 55

6 Utiliser les Descripteurs de Dublin/Acquis de l'apprentissage « Polifonia » 65

7 Conclusions 78

DEUXIÈME PARTIE
ÉTUDES DE CAS EN ILLUSTRATION DU PROPOS 80

8 Questions de recherche et processus de recherche dans un programme de Master. 81
Conservatoire royal de La Haye, Pays-Bas

9 Curiosité, initiative et réflexion : l'attitude en Master de musique. 89
Prince Claus Conservatoire, Université Hanze des sciences appliquées, Groningen, Pays-Bas

10 Une formation à la recherche basée sur la pratique dans un Conservatoire australien – analyse du M.Mus. 94
Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australie

11 Master post-master en musique : une passerelle vers la vie professionnelle 109

LUCA - Campus Lemmens, Louvain, Belgique

12 Programme de Master en sonologie – étude de cas d'un programme spécialisé. 113
Conservatoire royal de La Haye, Pays-Bas

13 Réflexion sur l'élaboration d'un programme de Master avec la spécialité « musicien d'orchestre » (cordes). 118
Académie de musique Karol Lipiński de Wrocław, Pologne

14 Un programme de master pour les instruments de l'orchestre. 126
Academie Sibelius, Helsinki, Finlande

15 Documenter l'évolution de l'interprétation – l'apprentissage mixte dans une classe d'interprétation. 132
Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow, Écosse

16 Former les enseignants à la recherche : un catalyseur de développement professionnel et institutionnel. 135
Prince Claus Conservatoire, Université Hanze de sciences appliquées, Groningen, Pays-Bas

ABRÉVIATIONS

AEC	Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen
DMA	Doctor of Musical Arts
ELIA	Ligue européenne des Instituts d'Art
EPARM	Plateforme européenne pour la recherche artistique en musique
EMS	Enseignement musical supérieur
SAR	Society for Artistic Research
GT	Groupe de travail

AVANT-PROPOS

CONTEXTE DU PROJET

Depuis son lancement en 2004, le réseau ERASMUS pour la musique « Polifonia » [1] participe de manière proactive aux divers développements de la politique européenne en matière d'enseignement supérieur pour le champ de l'enseignement musical (mobilité, recherche, assurance qualité et accréditation, admission et évaluation, liens avec le secteur professionnel, etc.).

Par une production régulière et de qualité, « Polifonia » a réussi à sensibiliser l'ensemble du secteur sur ces sujets et permis leur développement tant au sein des établissements qu'au niveau national. « Polifonia » est souvent cité dans le champ de l'enseignement supérieur, comme exemple de réussite dans le programme de modernisation lancé par la Déclaration de Bologne pour son travail thématique à l'échelon européen. Le projet est maintenant fermement ancré dans la Stratégie Europe 2020 (la stratégie de croissance sur dix ans de l'Union européenne).

Soutenu par le programme européen des réseaux ERASMUS [2] , le projet « Polifonia » est à ce jour le projet européen le plus important dans le domaine de la formation musicale professionnelle. Il s'est déroulé en trois cycles : 2004-2007, 2007-2010 et 2011-2014. Durant ces trois dernières années, le projet a été coordonné conjointement par le Conservatoire Royal de La Haye et l'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC) et a impliqué des experts issus de 55 établissements d'enseignement musical supérieur et autres organisations professionnelles, représentant 26 pays européens et 4 pays hors Europe.

L'objectif général du réseau ERASMUS pour la musique « Polifonia » est de promouvoir l'innovation et d'améliorer la qualité, l'attractivité et l'accessibilité de l'enseignement musical supérieur européen à travers le développement d'une coopération à l'échelon européen.

LES AUTEURS

Le Groupe de travail (GT) « Polifonia » sur la Recherche artistique dans l'EMS a contribué au Programme de modernisation de l'enseignement supérieur en Europe dans le secteur de l'enseignement musical supérieur en se concentrant sur le rôle de la recherche, et plus particulièrement de la recherche artistique, dans les établissements d'enseignement musical supérieur. Un premier exercice global de cartographie de la situation, réalisé au cours du précédent cycle « Polifonia », avait recensé un grand nombre d'approches différentes dans l'ensemble du secteur. Le GT s'est concentré sur l'une d'entre elles, à savoir la recherche artistique qui, par nature, est intimement liée à la pratique artistique et musicale.

La réflexion du GT a surtout porté sur une intégration efficace de la recherche artistique dans les programmes d'EMS. À l'évidence, elle trouve sa pleine expression au 3e cycle, dans lequel les doctorats musique recherche et pratique sont assez répandus à présent. Mais pour cela, il faut encourager les étudiants à développer certains modes de réflexion et à relier ces derniers à leur pratique artistique dans les cycles précédents, en particulier le 2e cycle ou Master.

Le GT a poursuivi cette idée dans trois domaines d'activité : la rencontre annuelle de la Plateforme européenne pour la recherche artistique en musique (EPARM) qui a accueilli des étudiants des niveaux Master et Doctorat parmi les présentateurs; une base de données des projets de recherche des étudiants de ces mêmes niveaux; est le présent manuel qui offre des perspectives sur les programmes de 2e cycle dans l'enseignement musical supérieur. Comme le montre le

[1] Pour plus d'information sur le projet "Polifonia", se reporter au site internet www.polifonia.eu.

[2] Les réseaux universitaires Erasmus ont été soutenus par le Programme d'apprentissage tout au long de la vie (Lifelong Learning Programme - LLP) de la Commission européenne, programme de financement européen dans le domaine de l'éducation et de la formation, entre 2007 et 2014. Les réseaux universitaires ERASMUS ont été conçus pour promouvoir la coopération et l'innovation européennes dans des domaines spécifiques. Pour plus d'information sur ce programme de financement, consulter le site http://eacea.ec.europa.eu/llp/erasmus/erasmus_networks_en.php.

sous-titre du chapitre d'introduction, la perspective clé, d'après le groupe de travail, et que ce type de programmes peut fournir à la fois un accès à la profession et une passerelle vers 3e cycle.

Ce manuel est réellement le fruit d'un effort commun du groupe de travail : chaque membre a contribué à sa réalisation soit par l'apport d'un matériel original, soit par un feedback sur les premières versions, soit les deux. La composition du groupe de travail est détaillée ci-dessous. Les études de cas présentées dans la deuxième partie sont des contributions extérieures : les auteurs souhaitant être nommés individuellement sont cités à la fin de l'étude de cas correspondante.

Le GT sur la recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur (2011-2014) se composait de :

- Mirjam Boggasch - Hochschule für Musik Karlsruhe, Karlsruhe, Allemagne
- Henk Borgdorff - Conservatoire royal La Haye, Pays-Bas, représentant la Society for Artistic Research (SAR), Berne
- Philippe Brandeis - Conservatoire national supérieur de musique et danse de Paris, France
- Stephen Broad - Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow
- Rubén López Cano - Escola Superior de Musica de Catalunya (ESMUC), Barcelone, Espagne
- Jeremy Cox - Association Européenne des Conservatoires (AEC), Bruxelles, Belgique
- Peter Dejans (président) - Orpheus Instituut, Gand, Belgique
- Sean Ferguson - McGill University Schulich School of Music, Montréal, Canada
- Tuire Kuusi - Sibelius Akatemia, Université des Arts, Helsinki, Finlande
- Lina Navickaite – Académie lithuanienne de musique et de théâtre, Vilnius
- Huib Schippers - Griffith University Brisbane, Brisbane, Australie

CONTENU ET RÉSUMÉS DE CE MANUEL

PREMIÈRE PARTIE: TEXTE PRINCIPAL – PRÉSENTATION DES ARGUMENTS

INTRODUCTION: LE 2E CYCLE – UNE VOIE D'ACCES A LA PROFESSION; UN LIEN AVEC LE 3E CYCLE

Mise en contexte:

- Expliquer le choix du 2e cycle comme centre d'intérêt d'un groupe de travail (GT) sur la recherche artistique
- Les réformes de Bologne et les deux cycles d'enseignement
    - Comment l'Enseignement musical supérieur (EMS) s'est adapté au modèle « Bachelor/Master » de Bologne
- La difficulté supplémentaire du 3e cycle: dans le cas d'une introduction récente, est-il suffisamment bien préparé en amont dans les programmes existants de 1er et 2e cycles ? là où il existe déjà, est-ce une dernière étape d'étude appropriée pour les meilleurs praticiens passant par les conservatoires ?
- État de la situation actuelle
    - Voies au-delà du 2e cycle pour les étudiants les plus prometteurs
- Une occasion de réévaluation: ce qui est bon pour préparer au 3e cycle est-il aussi pertinent pour développer des musiciens professionnels souples, autonomes et inventifs ?
    - Penser « trans-cycle »
- Tout se joue en 2e cycle

1. LE MANUEL – OBJET ET PUBLIC VISÉ

Un guide pour une période d'évaluation et de réévaluations

- À QUI s'adresse ce guide ? Aux dirigeants et aux responsables de l'élaboration des programmes, aux enseignants et aux étudiants, chacun ayant un niveau de lecture différent
- POURQUOI un nouveau Manuel ? Avantage pour la discipline et lien avec les univers pratiques d'artistes émergents
    - Dépasser le « minimum »
- COMMENT utiliser ce guide ?
    - Comme modèle pour des approches de l'apprentissage en 2e cycle
    - Comme source d'exemples de bonne pratique dans les cursus de 2e cycle
    - Comme un guide avec un point de vue
    - Comme un encouragement à penser de manière intégrée l'élaboration des programmes de 3e cycle
    - Comme une manière de réexaminer l'existant; repenser les aspects de la pratique existante (quel est le point de vue de l'étudiant sur le déroulement d'un programme de master jusqu'à son aboutissement ?)

- Pour montrer que l'évolution d'une approche réflexive est extrêmement souhaitable dans l'environnement conservatoire en général
- Pour introduire le concept d'une « orientation de recherche », sans tomber dans une description trop étroite et prescriptive de ce qu'elle pourrait inclure au niveau du 2e cycle

- Reconnaître l'ambition de ce Manuel

2. UNE VISION IDÉALE DU PARCOURS ÉTUDIANT DANS UN CONSERVATOIRE

Ce chapitre présente une vision idéale du parcours étudiant sous forme d'entretien imaginaire avec deux étudiants fictifs, Lukas et Sofia. Ils répondent aux questions suivantes :

Première partie : Devenir musicien: un vaste processus

- *« Avec le recul, voyez-vous l'évolution de votre parcours comme un processus continu ? Quelle était l'importance de vos études en conservatoire dans ce processus ? Y avait-il une distinction nette entre les différents « cycles » de vos études ? »*
- *« Un critère de développement dans la formation supérieure a été formulé comme suit : progresser de l'acquisition des connaissances et des compétences à leur application pour parvenir à leur production. Que pensez-vous de cette formulation ? »*
- *« En vous référant à votre propre parcours, diriez-vous que l'évolution à travers les cycles implique un mouvement d'approfondissement du général au spécifique et, parallèlement, le développement de la capacité d'extrapoler du spécifique à toutes sortes de situations ? »*

Deuxième partie : la pratique réflexive en action

- *« Quelle est l'importance de la capacité réflexive au fur et à mesure de votre formation de musicien, quelle place tenait la pratique réflexive en cours par exemple ? »*
- *« Certains parlent d'un moment de « révélation » : en avez-vous fait l'expérience et comment se rattache-t-il à votre activité actuelle ? »*

Troisième partie : La recherche en pratique

- *« Avez-vous différents modes de collecte d'information, de techniques de recherche, si vous préférez ? Comment passez-vous de la pratique aux sources et des sources à la pratique ? »*
- *« Pensez-vous que la pratique musicale est interdisciplinaire par nature ? Quels liens - « proches » ou « lointains » - entretient-elle avec d'autres disciplines ? »*

3. LES ÉTUDIANTS, LEURS ATTENTES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR TALENT POUR L'AVENIR

- Les attentes des étudiants à leur entrée dans l'EMS ; comment et pourquoi changent-elles pendant les études ?
- Les écarts entre la vie dans le cadre de l'établissement et le monde du travail
- Quels sont les sujets importants pour les étudiants pendant et après leur passage au conservatoire ?
- Comment les étudiants transfèrent les connaissances acquises au conservatoire en éléments pertinents pour leur vie professionnelle

- Employabilité et esprit d'entreprise
- L'identité artistique et l'identité professionnelle de l'étudiant et comment la réflexion peut servir de médiateur entre elles
- Considérer le tutorat comme une pratique commune de recherche dans laquelle la réflexion devient une habitude
- Saisir, préserver et transmettre cette réflexion : rendre l'expérience transférable à différentes personnes

4. DES BASES POUR LE 3E CYCLE ET POUR LA PROFESSION ?

- Réconcilier des univers différents : compromis ou idéal ?
- Bon sens, réflexion et pensée critique : apprendre, enseigner, exister en tant qu'artiste. Réexaminer la réflexion et la pensée critique et en tirer des conséquences pour l'offre de Master :
    - Comprendre comment sa propre situation peut s'appliquer aux autres
    - Écrire sur la musique – de la pensée à l'idée, et de l'idée au mot
    - Chercher par quels moyens – linguistique ou autre – sa propre expérience peut être transférée
    - Développer des arguments avec clarté et cohérence, mais garder le « moi » artistique au centre de ces arguments
    - Reconnaître que les idées ne sont pas figées et réagissent à toute nouvelle information
    - Être capable de critiquer les idéologies – les siennes et celles des autres
    - Évaluation de tous ces aspects
    - Pratiquer la réflexion et la pensée critique
    - Comment créer « l'espace » permettant aux instincts musicaux profonds de l'étudiant d'évoluer en un discours musical plus élaboré ?
    - Savoir où se trouve l'information et comment y accéder
- Faire de ses propres réponses des expériences pédagogiques ; une rencontre pédagogique valorisant l'expérience de l'étudiant peut conduire à une bonne orientation de recherche pour l'étudiant – et pour l'enseignant.
- Une activité orientée sur la recherche ne porte pas toujours l'appellation officielle de « recherche ». Savoir reconnaître les mérites des autres approches de réflexion, d'analyse et de recherche.
- La recherche artistique peut avoir ses propres exigences de pensée critique

5. APPROCHES ET OUTILS

- Les trois éléments d'un « Master » équilibré : maîtrise technique et expressive, capacité réflexive et esprit critique
- L'écoute critique en tant que capacité critique et artistique fondamentale – entendre des sons avec une intention délibérée, écouter des sons et des mots et les remettre l'un et l'autre en question
- Devenir un auditeur critique

- Exercer une pensée critique sans détruire sa propre identité artistique.
- Stratégies pour les enseignants
- Stratégies pour les étudiants
- L'importance d'une attitude proactive des étudiants. Faire en sorte que les étudiants s'entraident à penser de manière innovante.

6. UTILISER LES DESCRIPTEURS DE DUBLIN/ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE « POLIFONIA »

- Le point de vue institutionnel sur l'encouragement à la réflexion et à la pensée critique
- Les Descripteurs de Dublin/'Polifonia' pour le 2e cycle : soutenir l'orientation professionnelle ou la recherche – ou l'un et l'autre
- Les Acquis de l'apprentissage de l'AEC/'Polifonia': détailler le processus
- Ajouter l'élément « interconnectivité »
- Intégrer les professeurs de la discipline principale dans les projets de recherche des étudiants et dans leur supervision
- Illustration du point précédent par des exemples tirés des études de cas
- Utiliser une « grille de compétences » pour une diffusion de l'approche intégrée dans tout le programme
- Importance de la coordination de l'évaluation et du contenu du programme

7. CONCLUSIONS

- Plaider la cause d'une combinaison des rôles de voie d'accès à la profession et de passerelle vers le 3e cycle
- Les quatre conditions préalables
- L'importance cruciale du 2e cycle dans le déroulement des études en 3 cycles
- Mettre ces principes en pratique avec l'aide des services d'amélioration de la qualité
- Envisager l'avenir – comment une génération de diplômés formés sur ces principes peut contribuer à les faire évoluer quand ils deviennent eux-mêmes enseignants

DEUXIÈME PARTIE : ÉTUDES DE CAS

Recherche et pratique dans les programmes de Master

8. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROCESSUS DE RECHERCHE DANS UN PROGRAMME DE MASTER.

Conservatoire royal de La Haye, Pays-Bas

9. CURIOSITÉ, INITIATIVE ET RÉFLEXION : L'ATTITUDE EN MASTER DE MUSIQUE.

Prince Claus Conservatoire, Université Hanze des sciences appliquées, Groningen, Pays-Bas

10. UNE FORMATION À LA RECHERCHE BASÉE SUR LA PRATIQUE DANS UN CONSERVATOIRE AUSTRALIEN – ANALYSE DU M.MUS.

Queensland Conservatorium, Griffith University, Brisbane, Australie

Programmes de Master spécialisés et leur rapport avec la recherche

11. MASTER POST-MASTER EN MUSIQUE : UNE PASSERELLE VERS LA VIE PROFESSIONNELLE.

LUCA - Campus Lemmens, Louvain, Belgique

12. PROGRAMME DE MASTER EN SONOLOGIE – ÉTUDE DE CAS D'UN PROGRAMME SPÉCIALISÉ.

Conservatoire royal de La Haye, Pays-Bas

13. RÉFLEXION SUR L'ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE MASTER AVEC LA SPÉCIALITÉ « MUSICIEN D'ORCHESTRE » (CORDES).

Académie de musique Karol Lipiński de Wrocław, Pologne

14. UN PROGRAMME DE MASTER POUR LES INSTRUMENTS DE L'ORCHESTRE.

Academie Sibelius, Helsinki, Finlande

Approches innovantes au sein des établissements

15. DOCUMENTER L'ÉVOLUTION DE L'INTERPRÉTATION – L'APPRENTISSAGE MIXTE DANS UNE CLASSE D'INTERPRÉTATION.

Royal Conservatoire of Scotland, Glasgow, Écosse

16. FORMER LES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE : UN CATALYSEUR DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET INSTITUTIONNEL.

Prince Claus Conservatoire, Université Hanze de sciences appliquées, Groningen, Pays-Bas

PREMIÈRE PARTIE : TEXTE PRINCIPAL – PRÉSENTATION DES ARGUMENTS

INTRODUCTION : LE 2E CYCLE – UNE VOIE D'ACCES A LA PROFESSION; UN LIEN AVEC LE 3E CYCLE

Sommaire :

Présentation du contexte :

1. Expliquer le choix du 2e cycle comme centre d'intérêt d'un groupe de travail (GT) sur la recherche artistique
2. Les réformes de Bologne et les deux cycles d'enseignement
   - Comment l'Enseignement musical supérieur (ESM) s'est adapté au modèle « Bachelor/Master » de Bologne
3. La difficulté supplémentaire du 3e cycle : dans le cas d'une introduction récente, est-il suffisamment bien préparé en amont dans les programmes de 1er et 2e cycles ? Là où il existe déjà, est-ce une dernière étape d'étude appropriée pour les meilleurs praticiens passant par les conservatoires ?
4. État de la situation actuelle
   - Voies au-delà du 2e cycle pour les étudiants les plus prometteurs
5. Une occasion de réévaluation : ce qui est bon pour préparer au 3e cycle est-il aussi pertinent pour développer des musiciens professionnels souples, autonomes et inventifs ?
   - Penser « trans-cycle »
6. Tout se joue en 2e cycle

1. Expliquer le choix du 2e cycle

Ce manuel est le fruit de la réflexion du groupe de travail consacré à la recherche artistique en musique dans le cadre des activités menées entre 2011 et 2014 au sein du projet « Polifonia ». Au premier abord, le choix du 2e cycle comme sujet d'étude peut sembler étrange, puisque la recherche artistique est généralement l'apanage du 3e cycle. Une précédente édition de 'Polifonia' (2004-7) avait déjà conçu un guide vers les études de 3e cycle : le manuel *Guide to Third-Cycle Studies in Higher Music Education* [1]. La mission du nouveau groupe de travail était de poursuivre dans cette voie en étudiant la préparation des étudiants des conservatoires européens à l'entrée en 3e cycle. En toute logique, il fallait commencer par une analyse minutieuse des compétences acquises attendues en fin de 2e cycle.

Le choix de la thématique du groupe de travail 'Polifonia' s'inscrit dans un cadre plus vaste. Le renforcement des liens entre les 2e et 3e cycles est une priorité reconnue au niveau européen, spécifiquement identifiée dans le communiqué de Bucarest en 2012 : « Outre la formation doctorale, les programmes de 2e cycle de haute qualité constituent une condition préalable nécessaire pour relier avec succès l'enseignement, la formation et la recherche ». [2] De plus, le groupe de travail sur le 3e cycle du groupe de suivi de Bologne (BFUG), créé en 2012, souligne également l'importance de formuler « des propositions pour améliorer la transition entre le deuxième et le troisième cycles, pour renforcer le

[1] Groupe de travail Polifonia de l'AEC sur le 3e cycle, 2004-7. Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2007.

[2] Communiqué de Bucarest : 'Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area', 2012, p.3 www.ehea.info/Uploads/(1)/Bucharest%20Communique%202012(1).pdf.

lien entre l'éducation et la recherche ». [3]

Quelle que soit la discipline, les trois cycles de l'enseignement supérieur doivent fonctionner aussi bien en unités d'apprentissage autonomes à part entière qu'en chaîne cohérente, de l'entrée de l'étudiant dans l'enseignement supérieur jusqu'à sa sortie, huit ans (ou plus) plus tard, pourvu d'un doctorat ou d'une qualification équivalente. Ceci signifie que les deux premiers cycles (Bachelor et Master – licence et maîtrise) doivent fonctionner aussi bien comme aboutissement d'un cycle d'études pour certains que comme tremplins vers le niveau suivant pour d'autres. À l'heure actuelle, de nombreux étudiants restent dans l'enseignement supérieur jusqu'à la fin du 2e cycle (certains interrompent leur parcours entre les deux cycles pour acquérir de l'expérience professionnelle). En revanche, le nombre d'étudiants poursuivant en 3e cycle est relativement faible.

Il ressort de ce constat que la plupart des étudiants entrant en 2e cycle le considèrent comme la phase finale de leurs études supérieures (ou du moins, de la période principale de leurs études à plein temps dans l'EMS, généralement entreprises quand ils ont une vingtaine d'années). L'exhaustivité de cette préparation à la profession doit donc être une considération primordiale dans l'élaboration des programmes de 2e cycle. Néanmoins, il est impératif que la petite (mais non négligeable) minorité d'étudiants se destinant au 3e cycle perçoive une continuité de l'expérience d'apprentissage, et sente que le contenu du programme de 2e cycle lui a fourni au moins de solides fondations pour des études plus avancées.

La situation décrite ci-dessus s'applique à toutes les disciplines et non seulement à l'enseignement musical supérieur (EMS) mais notre secteur manifeste avec plus d'acuité que d'autres les tensions qui résultent du tiraillement entre ces exigences. Les raisons sont diverses et multiples : certaines sont directement liées au sujet lui-même ; d'autres, à l'évolution particulière de l'EMS en Europe au cours des 10-15 dernières années. L'objectif de ce manuel étant d'aider les établissements à surmonter les conflits qui naissent de ces tensions, il commencera par analyser pourquoi elles sont plus fortes dans l'EMS (et dans d'autres disciplines artistiques à forte orientation pratique) qu'ailleurs.

2. Les réformes de Bologne et les deux cycles d'enseignement

La *Déclaration de Bologne (1999)* a eu d'importantes conséquences pour toutes les disciplines de l'enseignement supérieur, surtout en Europe continentale où, contrairement au Royaume-Uni, la norme n'était pas le modèle d'études en deux cycles d'enseignement - Bachelor/Master. Les réformes de Bologne ont obligé à repenser totalement la structure et, surtout, le découpage des cinq à sept ans d'apprentissage. La plupart des disciplines, faisant incontestablement partie de l'enseignement supérieur, donc étaient soumises à ces réformes. Pour la musique et les autres disciplines artistiques, toutefois, la question n'était pas si clairement tranchée. Les implications du processus de Bologne au niveau institutionnel des conservatoires, en particulier dans les pays d'Europe du Sud, furent profondes et immédiates. En effet, en instituant une nette démarcation entre l'enseignement supérieur et les autres niveaux, éliminant ainsi la « zone grise » dans laquelle de nombreux conservatoires avaient longtemps opéré de manière quelque peu ambiguë, la déclaration de Bologne semblait poser une réelle menace, à savoir l'exclusion de certains établissements de formation musicale du secteur de l'enseignement supérieur.

C'est pourquoi, au congrès annuel de *l'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)* en 1999, à Bucarest, des membres de pays du sud de l'Europe demandèrent un débat d'urgence sur la toute récente déclaration de Bologne et ses implications. Réagissant immédiatement, l'AEC publia suite au congrès un communiqué qui, comme on le voit, cible spécifiquement l'accès aux 1er et 2e cycles (le 3e cycle n'est pas mentionné, la déclaration de Bologne n'y faisant pas référence) et la nécessité de reconnaître largement la parité entre les conservatoires des pays du sud de l'Europe et leurs homologues du Nord : [4]

[3] Bologna Follow-up Group Working Group on the Third Cycle, declaration d'intention, www.ehea.info/work-group-details.aspx.

[4] Voir le site internet de l'AEC, www.aec-music.eu/about-aec/work--policies/policy-papers. Déclaration de l'AEC 1999.

Déclaration de l'AEC (1999)

1. L'AEC accepte le principe, présenté dans la déclaration de Bologne, d'un système européen d'enseignement supérieur large et fondé sur les deux principaux cycles mis en place par chaque état, soit celui avant la licence et celui après la licence.
2. L'Association affirme fortement le principe, reposant sur une réelle expérience de ses institutions membres dans de nombreux pays et régions d'Europe, selon lequel les cycles de formation concernant les cursus de pratique instrumentale, vocale ou de composition au plus haut niveau d'excellence peuvent et doivent être considérés comme équivalents aux deux cycles décrits ci-dessus.
3. L'Association croit qu'il est essentiel au fonctionnement optimal de l'enseignement supérieur de la musique en Europe que toutes ses institutions membres, qui reconnaissent largement leur compatibilité mutuelle, puissent participer pleinement aux échanges, transferts et progression des étudiants au sein de ces deux cycles. Dans ce contexte, l'Association insiste particulièrement sur le fait que des pays comme l'Espagne, le Portugal, l'Italie et la Grèce doivent reconnaître rapidement que les études musicales fondées sur la pratique sont assimilables au principe des deux cycles décrits en 1.
4. L'Association serait heureuse de pouvoir mettre à disposition des états et de leurs ministères de l'éducation respectifs l'importante expertise détenue par les personnels de ses institutions membres en ce qui concerne l'évaluation et l'assurance d'une qualité des programmes d'étude de la musique dans les deux cycles (avant et après licence).

Cette Déclaration a été adoptée par l'Assemblée Générale de l'AEC le 8 novembre 1999, Salle G. Enescu Universitatea de Muzica Bucuresti – Romania.

Même les établissements dont l'éligibilité à proposer un 1er cycle n'était pas remise en cause n'avaient aucune assurance de pouvoir participer à un niveau plus élevé d'enseignement supérieur. De plus, du moins au début, la perspective d'une quelconque participation au 3e cycle semblait totalement hors de question, sauf pour quelques établissements pouvant témoigner d'un précédent historique de leur activité à ce niveau-là. Globalement, les implications de Bologne représentaient un énorme défi pour les conservatoires qui, dans l'ensemble, souhaitaient simplement rester dans le statu quo, conserver leurs traditions d'enseignement et continuer à accorder ces mêmes qualifications professionnelles qui, du moins vu de l'extérieur, avaient bien servi le secteur en formant générations après générations de musiciens depuis le 19e siècle. L'AEC devait trouver un équilibre entre défendre les conservatoires contre certains aspects du processus de Bologne mal ou peu adaptés aux caractéristiques particulières de l'EMS et appeler ses membres à une approche constructive des aspects potentiellement bénéfiques pour la discipline.

En pratique, le droit d'accès au 1er cycle – du moins pour les conservatoires de la communauté active de l'AEC – fut rapidement établi. Il est aujourd'hui presque universellement assuré même si certains pays débattent encore du droit des conservatoires à délivrer des diplômes de niveau licence (Bachelor) aux étudiants qui achèvent ce cycle avec succès. En outre, dans la majorité des pays européens, la plupart des conservatoires, en tous cas ceux qui fonctionnent au niveau supérieur dans le cadre d'un système à deux niveaux, régional et national, ont été reconnus aptes à participer au 2e cycle comme au 1er. Cette avancée s'accompagnait néanmoins de pressions pour se conformer aux caractères généraux et

temporels des deux cycles, à l'instar de toutes les disciplines.

Comment l'enseignement musical supérieur s'est adapté au modèle Bachelor/Master de Bologne. Dans de nombreux pays, les ministères de l'éducation nationale statuèrent rapidement sur la durée de tous les programmes de 1er et de 2e cycles. Généralement, ces programmes s'étendaient sur cinq ans, répartis entre Bachelor et Master selon un schéma 4 + 1 ou 3 + 2 ans. Aucune de ces formules n'est idéale pour l'EMS. Il est généralement entendu dans le secteur qu'un Bachelor de trois ans n'offre pas une formation suffisamment longue pour entrer dans la profession musicale. En conséquence, un Master en deux ans dans la foulée doit au moins commencer par « la même chose ». Inversement, un Master d'un an ne permet pas vraiment de faire autre chose qu'ajouter une « touche finale » aux schémas d'apprentissage et d'enseignement établis au cours des 4 ans du programme Bachelor.

Même dans les pays où les conservatoires ont pu construire leurs programmes de Bachelor et de Master sur une période de 6 ans (4 + 2), le résultat n'a pas toujours fait une distinction claire entre les caractères des deux cycles. Par rapport à la situation antérieure où les étudiants se formaient souvent pendant sept ou huit ans d'un cursus ininterrompu avant d'être jugés aptes à se lancer dans la profession, tous ces modèles semblaient contraignants. La tendance à conserver un schéma long et ininterrompu d'études, avec le même paradigme d'enseignement pendant les deux cycles, surtout dans le domaine fondamental du cours individuel, est répandue dans l'EMS, en particulier dans les pays où le concept d'une césure entre les niveaux Bachelor et Master, avec des styles d'apprentissage et d'enseignement bien distincts de part et d'autre de cette césure, est étranger aux traditions nationales.

Dans l'ensemble, faire « le minimum » pour créer des programmes conformes aux paradigmes du Bachelor et du Master a permis aux conservatoires de résister aux tensions nées de changements institutionnels sans trop s'aliéner les enseignants les plus conservateurs. Mais cette attitude a aussi eu pour conséquence une réforme au coup par coup, relevant les défis de chaque cycle de manière séquentielle, sans véritable lien entre les programmes. En outre, l'innovation a plus souvent porté sur des éléments périphériques (par exemple : l'introduction massive de projets de mémoires en Master) que sur la discipline principale elle-même. Enfin, et le point est important pour ce manuel, les établissements qui ont commencé à s'occuper du 3e cycle ont souvent été amenés à l'édifier sur des fondations de 1er et de 2e cycles inadaptées à cette superstructure supplémentaire. Dans ce nouveau contexte, le minimum, le « juste assez » se révèle « pas assez » face aux défis du nouveau cycle.

3. La difficulté supplémentaire du 3e cycle

La Déclaration de l'AEC en 1999, citée plus haut, inaugura une série de documents publiés par l'AEC au cours des dix années qui suivirent la mise en œuvre du processus de Bologne. Certains documents étaient coordonnés conjointement avec la Ligue européenne des Instituts d'Art (ELIA), qui représente l'enseignement artistique supérieur dans le domaine des arts visuels et des arts du spectacle, et complète la représentation thématique et spécifiquement musicale de l'AEC dans ce secteur. Le communiqué de Berlin avait ajouté les études doctorales et la promotion des jeunes chercheurs au discours du processus de Bologne. Une importante déclaration commune de l'AEC et de l'ELIA, publiée en 2007, montre combien le champ des préoccupations des disciplines artistiques vis à vis de l'enseignement supérieur s'était élargi pour inclure non seulement les trois cycles mais aussi les questions de développement et de recherche artistiques et leur équivalence. [5] Les deux premiers points de la déclaration sont essentiels dans cette perspective :

[5] Voir le site internet de l'AEC, www.aec-music.eu/about-aec/work--policies/policy-papers. AEC Position Paper 'Towards Strong Creative Disciplines'.

Prise de position commune AEC-ELIA 2007

POUR UN RENFORCEMENT DES DISCIPLINES ARTISTIQUES CRÉATIVES EN EUROPE

[déclaration finale]

Partant de ces résultats positifs, nous invitons les ministres à :

1. Reconnaître l'enseignement supérieur des arts et de la musique en 1er, 2e et 3e niveaux dans tous les pays souscrivant à la Déclaration de Bologne et résoudre les problèmes persistants dans certains pays où les 2e et 3e cycles ne sont pas encore établis dans nos secteurs.
2. Reconnaître que le développement et la recherche artistiques menés dans l'enseignement supérieur artistique et musical sont d'un niveau équivalent aux autres disciplines de l'enseignement supérieur et contribuent totalement à l'Espace européen de la recherche.
3. Maintenir particulièrement l'accent sur la diversité culturelle et la pratique artistique, tout en soutenant la nécessité d'une transparence accrue et d'une meilleure lisibilité des qualifications comme plateforme d'un espace européen d'enseignement supérieur plus fort et plus intégré.
4. S'engager dans une démarche plus thématique au cours des prochaines étapes du processus de Bologne, afin d'assurer une mise en œuvre des principes de Bologne à tous les niveaux institutionnels. En conséquence, envisager l'organisation d'un séminaire officiel Bologne sur l'enseignement supérieur artistique et musical pendant la période 2008-2009, en collaboration avec les associations européennes du secteur.
5. Reconnaître et utiliser le savoir-faire développé en matière de contrôle et d'amélioration de la qualité.
6. Utiliser les outils développés (descripteurs, acquis de l'apprentissage, compétences, etc.) afin d'établir des cadres sectoriels de qualifications aux niveaux national et européen.
7. S'engager totalement pour un enseignement supérieur artistique et musical moderne et bien équipé pour maintenir et renforcer ses qualités particulières dans une société et une économie de plus en plus informatisées.

Outre la référence désormais étendue aux trois cycles, cette prise de position commune AEC-ELIA de 2007 se distingue de la déclaration de 1999 par sa deuxième clause qui demande aux ministres de « reconnaître que le développement et la recherche artistique qui ont lieu dans l'enseignement supérieur artistique et musical sont d'un niveau équivalent aux autres disciplines de l'enseignement supérieur et contribuent pleinement à l'Espace européen de la recherche ». On voit bien par-là que le champ principal des préoccupations dans les conservatoires et écoles d'art européens s'est déplacé vers la recherche, dans le cadre du 3e cycle ou dans un contexte plus large.

La nouvelle bataille consistait d'abord à faire reconnaître la légitimité des conservatoires et écoles d'art pour ces activités. Un autre objectif, secondaire mais tout aussi important, était de résister à l'obligation de se conformer aux paradigmes scientifiques dans ce domaine et d'éviter d'être taxé de pratiquer une activité de recherche d'un genre inférieur et « sujet à caution ». La recherche artistique pratiquée dans les conservatoires devait être de haute qualité, ou (à l'extrême) la qualité supérieure de la pratique artistique devait être reconnue valide selon ses propres termes et pleinement équivalente à la recherche universitaire. En clair, les conservatoires ne cherchaient pas simplement à entrer dans le club très fermé des établissements d'enseignement supérieur actifs dans le domaine de la recherche : ils se battaient aussi

pour faire accepter un tout nouveau paradigme pour cette activité.

4. État de la situation actuelle

Huit ans après la prise de position AEC-ELIA, le schéma européen des programmes de 3e cycle et de l'activité de recherche officiellement reconnue reste incohérent et ce qui est désormais accepté dans certains pays est toujours irréalisable dans d'autres. Même les établissements qui offrent désormais les trois cycles d'enseignement connaissent des tensions au passage entre le 2e et le 3e cycles. Les compétences nécessaires pour l'entrée en 3e cycle ne correspondent pas exactement à celles exigées en fin de 2e cycle. En vérité, les étudiants les plus susceptibles d'être acceptés en 3e cycle ne sont pas forcément ceux qui ont achevé le 2e cycle avec les meilleurs résultats.

Les voies au-delà du 2e cycle pour les étudiants praticiens potentiellement « prometteurs ». Ce point ne constitue pas forcément un problème en soi. En revanche, le fait que les praticiens manifestement les plus doués parmi les étudiants de Master se trouvent fréquemment dans l'incapacité de satisfaire aux conditions d'entrée en 3e cycle est un problème, pour eux et pour leurs professeurs. Auparavant, ces étudiants seraient restés le plus longtemps possible dans l'environnement « conservatoire ». Ils auraient eu le temps et la (relative) liberté de peaufiner leur talent, puis en accord avec leurs professeurs, de choisir le meilleur moment pour se lancer dans la profession. Dans le conservatoire européen moderne appliquant les réformes de Bologne, soit l'étudiant – et l'établissement – doit recourir à diverses stratégies (redoublement d'un semestre ou inscription dans un autre programme de Master), soit il n'a d'autre alternative que de partir après une période maximum de six ans d'études.

Une approche possible du problème consisterait à libéraliser les conditions d'accès au 3e cycle afin de créer, à ce niveau, un espace pour des programmes plus en phase avec les capacités et les ambitions pédagogiques de praticiens extrêmement talentueux, désireux de peaufiner leur pratique artistique. Cette approche n'est pas sans dangers : elle risque d'alimenter les préjugés de ceux qui pensent que la formation dispensée par les conservatoires n'a pas sa place au-delà du 2e cycle et que ces établissements ont un programme caché de « nivellement par le bas » des exigences intellectuelles traditionnellement ambitieuses du 3e cycle. Même le *Doctor of Musical Arts* (DMA) américain, malgré un certain succès, a montré combien les préjugés hiérarchiques sont prêts à surgir au sein d'un cycle : les doctorats de type PhD sont reconnus comme la référence et les doctorats professionnels, de type DMA, rencontrent un certain scepticisme.

C'est en partie pour cette raison que les programmes de 3e cycle de style DMA ne sont pas encore généralisés dans les conservatoires. Des programmes pratiques de 1 ou 2 ans, généralement intitulés « Diplôme d'artiste » ou appellation similaire, ont récemment vus le jour : s'ils sont bien de niveau « post-2e cycle » par leur positionnement dans le déroulement des études et leurs normes, ils ne sont pas intégralement 3e cycle si l'on considère la palette complète des compétences qu'ils cherchent à développer. [6] Ces programmes ont certainement leur place, mais il est important d'éviter toute confusion - dans l'esprit de leurs partisans comme de leurs détracteurs - avec les programmes de Doctorat proprement dit.

5. Une occasion de réévaluation

L'approche inverse consiste à explorer jusqu'où il est possible d'adapter les 1er et 2e cycles afin de favoriser le développement des compétences de tous les étudiants parvenant en fin de cycle et permettre une transition agréable vers le de 3e cycle pour le plus grand nombre, y compris (au moins) quelques-uns des meilleurs praticiens. Encourager et

[6] Voir par exemple le diplôme « Artist Diploma » délivré par le CNSMD de Lyon : www.cnsmd-lyon.fr.

former des étudiants de conservatoire au niveau Bachelor et au-delà aux processus réflexifs et aux méthodes requises en 3e cycle prend alors son véritable sens. Cependant, permettre à un plus grand nombre d'étudiants d'arriver au 3e cycle n'est pas une justification suffisante de cette approche. Il faut un argument valable prouvant son impact bénéfique pour tous les étudiants.

C'est pourquoi il faut remettre en question les schémas avec lesquels les conservatoires ont immédiatement réagi aux réformes de Bologne. En dépit du discours actuel des brochures des conservatoires et des sites internet institutionnels, la cohérence générale des cycles – c'est à dire un continuum intégré d'éléments complémentaires dans lequel le passage d'un cycle à l'autre est minutieusement préparé et planifié, de part et d'autre - a rarement été abordée par le biais d'une évaluation exhaustive de la gamme complète des programmes d'un établissement.

Penser « trans-cycle » : Un petit nombre d'établissements effectuent déjà ce genre d'évaluation « trans-cycle », où les conséquences des changements induits par la réflexion à un niveau donné se répercutent directement à un autre niveau [7]. Son importance ne cessera de croître si les conservatoires doivent vraiment passer collectivement, en tant que secteur, à une activité viable à travers les 3 cycles. Il est positif de constater que ces évaluations s'accompagnent généralement d'un retour aux fondamentaux concernant la mission essentielle de l'établissement et les modes d'apprentissage et d'enseignement qui la diffusent à travers le programme. Il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine si les conservatoires veulent concrétiser cette recommandation du guide AEC des études de 3e cycle (*Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur -2007*) : « Il devrait y avoir aussi peu d'obstacles spatiaux et psychologiques que possible entre les domaines de l'enseignement, de l'interprétation, de la composition et de la recherche. » [8]

6. Tout se joue au 2e cycle

Les programmes de 2e cycle, en particulier, détiennent une clé importante pour la cohérence et la logique de progression de toute la chaîne des cycles et programmes – Bachelor, Master et Doctorat. Pour les étudiants qui suivent effectivement le parcours complet, le niveau Master sera crucial : non seulement il les place devant de nouveaux défis par rapport au Bachelor mais, en parallèle, il les prépare aux défis encore plus grands du Doctorat où ils quitteront l'univers bien encadré des cours pour intégrer celui de l'apprenant/chercheur autonome. Comprendre correctement la conception, le déroulement et l'éthos de l'apprentissage du programme de Master est certainement la meilleure manière pour les conservatoires de garantir l'offre d'une formation professionnelle adéquate et, là où la législation nationale les y autorise, de pouvoir fonctionner simultanément comme centres d'enseignement supérieur et jouer un rôle légitime dans les trois cycles de l'enseignement supérieur.

Ce principe a guidé le groupe de travail « Polifonia » dans l'élaboration de ce manuel. Souhaitons qu'il arrive au bon moment, alors que nombre d'établissements font le point sur la mise en application de programmes de Bologne et que plusieurs envisagent l'élargissement de leur offre en 3e cycle. Les études de cas présentées ici se distinguent par le fait qu'elles ne sont pas uniquement tirées des expériences des membres du groupe de travail. Elles proviennent aussi de contributions sollicitées dans toute la communauté AEC puis soumises à une évaluation par les pairs. Le groupe espère que cette précieuse ampleur de couverture permet de brosser un tableau représentatif des mesures les plus innovantes actuellement en cours dans toute l'Europe pour créer des programmes de 2e cycle qui soient à la fois une porte d'accès à la profession et une passerelle vers le 3e cycle.

[7] Voir, par exemple, le nouveau programme interinstitutionnel lancé pour l'année scolaire 2012-13 par le Royal Conservatoire of Scotland (anciennement Royal Scottish Academy of Music & Drama) www.rcs.ac.uk suite à deux ans de travail sur un projet de révision des programmes auquel ont participé les enseignants, les étudiants et les administrateurs des départements musique et art dramatique.

[8] AEC, Groupe de travail « Polifonia » sur le 3e cycle, 2004-7. Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2007. p.28.

1. LE MANUEL – OBJET ET PUBLIC VISÉ

Sommaire :

1. Un guide pour une période d'évaluation et de réévaluation
2. À QUI s'adresse ce guide ? Aux dirigeants et aux responsables de l'élaboration des programmes, aux enseignants et aux étudiants, chacun ayant un niveau de lecture différent
3. POURQUOI un nouveau manuel ? Avantage pour la discipline et lien avec la réalité des artistes émergents
   - Dépasser le « minimum »
4. COMMENT utiliser ce guide ?
   - Comme modèle pour des approches de l'apprentissage en 2e cycle
   - Comme source d'exemples de bonne pratique dans les cursus de 2e cycle
   - Comme un guide avec un point de vue
   - Comme un encouragement à penser de manière intégrée l'élaboration des programmes de 3e cycle
   - Comme une manière de réexaminer l'existant ; repenser les aspects de la pratique existante (quel est le point de vue de l'étudiant sur le déroulement d'un programme de master jusqu'à son aboutissement ?)
   - Pour montrer que l'évolution d'une approche réflexive est extrêmement souhaitable dans l'environnement conservatoire en général
   - Pour introduire le concept d'une « orientation de recherche », sans tomber dans une description trop étroite et prescriptive de ce qu'elle pourrait inclure au niveau du 2e cycle
5. Reconnaître l'ambition de ce manuel

1. Un guide pour une période d'évaluation et de réévaluation

Comme exposé plus haut dans l'introduction, nombre de conservatoires européens qui ont réformé leurs programmes dans la foulée du processus de Bologne arrivent à la phase d'évaluation et de recadrage de ces programmes. Cette démarche découle parfois d'une perception en interne de la nécessité d'une réflexion sur le travail déjà effectué en vue de l'améliorer. Mais elle peut aussi être induite par un cycle d'accréditation ou de mener autres mesures d'assurance qualité, imposées de l'extérieur. Dans de nombreux cas, comme les premières réformes ont plutôt été introduites progressivement, cycle par cycle, cette évaluation sera la première occasion pour un établissement de considérer la totalité des programmes et de réfléchir non pas simplement à leur bon déroulement individuel mais à leur fonctionnement global. Sans oublier, bien sûr, que dans certains cas, l'élément déclencheur d'une évaluation générale peut être désormais l'élargissement des activités d'un établissement aux cycles supérieurs, en particulier le 3e cycle, et un désir de s'engager dans cette voie en assurant une progression cohérente à partir des programmes existants.

Le groupe de travail « Polifonia » est convaincu de l'opportunité et de l'utilité de ce manuel face à toutes les situations décrites ci-dessus. Chaque établissement, chaque personne, en retirera quelque chose de différent. Espérons que chacun trouvera ici de quoi l'aider à cibler et affiner la manière dont l'enseignement et l'apprentissage peuvent être structurés pour répondre à la diversité des besoins et des ambitions des étudiants de l'enseignement musical supérieur.

2. À QUI s'adresse ce guide ?

Ce manuel s'adresse à tous les établissements qui dispensent des programmes de 2e cycle dans l'enseignement musical supérieur. Il peut s'avérer particulièrement pertinent pour ceux qui mettent en place ou évaluent des programmes de 3e cycle et veulent s'assurer que leurs futurs étudiants de Doctorat ont été bien préparés par les programmes précédents, surtout par le 2e cycle. Toutefois, même les établissements n'offrant que les 1er et 2e cycles tireront profit d'une analyse de leurs programmes de 2e cycle, non seulement en termes de formation de musiciens compétents prêts à entrer dans la profession mais également sous l'angle de la préparation aux études de 3e cycle. Concevoir des programmes dans une perspective d'avenir peut épargner à un établissement la nécessité d'une refonte totale ultérieure de ses cursus. Par ailleurs, les titulaires d'un Master d'un établissement sans offre de 3e cycle, désireux de poursuivre des études de Doctorat dans un autre établissement, récolteront les fruits d'une expérience de 2e cycle leur permettant une transition souple et logique.

Responsables et développeurs de programmes d'études : le groupe de travail espère que ce manuel sera pertinent pour le plus grand nombre. Il propose un certain type d'approche stratégique de la conception des programmes dans tous les cycles de l'enseignement supérieur et peut intéresser les directeurs et d'autres responsables stratégiques au sein de ces établissements. Qu'ils souscrivent ou non à la proposition, eu égard à leur propre situation d'établissement, le contenu devrait au moins susciter la réflexion sur les options d'élaboration des programmes dans leur établissement et les raisons de ces choix.

Au niveau suivant, les responsables de la conception et de la mise en œuvre de programmes d'études devraient trouver ici matière à réflexion sur les principes sous-jacents de ces exercices de conception et, en particulier dans les études de cas, des suggestions pratiques à prendre en compte. Il semble important qu'ils personnels puissent s'appuyer sur des idées et des exemples. Souvent, leur travail est soumis à des pressions ou des restrictions – contraintes financières ou décisions ministérielles – qui limitent leur liberté d'action dans leur effort pour faire de ce qu'ils considèrent être dans l'intérêt de leurs étudiants leur priorité. Les personnels concernés apprécieront le sentiment de travailler dans le cadre d'une philosophie pédagogique qui les relie à des collègues européens partageant les mêmes opinions.

Enseignants : parlons des enseignants, surtout des professeurs d'instrument et de chant qui s'acquittent de leur enseignement spécialisé dans des cadres élaborés par les concepteurs de programmes d'études. Ils préfèrent souvent s'attaquer à l'aspect concret de leur pratique pédagogique plutôt que lire la littérature sur le sujet. Ils recherchent la qualité de leur enseignement dans l'action plutôt que dans la contemplation théorique. Néanmoins, un nombre croissant d'enseignants s'intéresse aux théories et principes qui sous-tendent leur pratique. Certains développent cet intérêt de manière indépendante et pour des raisons purement personnelles ; d'autres souhaitent renforcer leur enseignement et élargir leurs qualifications en entreprenant une étude plus formelle. Dans certains cas, l'obtention d'une qualification adéquate est une condition sine qua non pour entrer dans le circuit de l'enseignement en conservatoire.

Quel que soit le cas de figure, le groupe de travail espère que ce manuel s'avérera un outil utile pour stimuler la pratique des enseignants et les aider à reconsidérer leur activité pédagogique. Ceci concerne surtout la manière de réconcilier les meilleurs aspects du modèle maître/apprenti de l'enseignement en conservatoire et la nécessité de favoriser l'autonomie progressive des étudiants au fil des différents cycles de l'enseignement supérieur. Ces questions sont plus particulièrement traitées aux chapitres quatre et cinq.

Étudiants : les étudiants d'aujourd'hui sont eux aussi de plus en plus conscients que l'enseignement musical supérieur offre des opportunités qui vont bien au-delà du cours individuel, même si ce dernier demeure un élément fondamental. Ils ont compris l'importance de la continuité du programme pour leur développement et reconnaissent que c'est par le biais de leur propre interaction avec tous ces éléments que se forme leur expérience pédagogique. Si la pratique musicale reste toujours leur motivation première, ils ont développé une volonté aiguë d'optimiser leurs chances de progresser à travers les divers niveaux de leur éducation et de trouver le bon moment pour se lancer dans la profession. Dans beaucoup d'établissements, les étudiants sont maintenant représentés dans les comités de suivi des programmes

d'études, voire même directement impliqués dans des exercices d'évaluation des programmes, en tant que source de feedback « client » mais aussi en qualité de participants actifs des processus créatifs de conception de programmes. Les étudiants devraient donc trouver ce manuel particulièrement intéressant et pratique.

3. POURQUOI un nouveau manuel ?

Au cours de la dernière décennie, l'AEC a constitué une vaste collection de manuels sur une grande variété de sujets relatifs à l'amélioration de l'enseignement musical supérieur. Ces manuels sont à présent des éléments bien établis et appréciés des services de l'AEC envers ses membres et au-delà. Plus ou moins épais et plus ou moins complexes, tous s'efforcent néanmoins de traiter de questions majeures en fusionnant les idées et les philosophies avec des exemples et des avis pratiques simples. En combinant les « pourquoi » et les « comment » de ces questions, les manuels s'efforcent d'offrir un cadre de réflexion et de pratique auquel les lecteurs peuvent adhérer et souscrire ou contre lequel ils réagiront en fonction des besoins de leur propre contexte.

Dans le cas présent, le groupe a réfléchi à la pertinence d'ajouter un nouveau volume aux manuels existants, dont le guide AEC *Guide to Third–Cycle Studies in Higher Music Education* [1], cité en référence dans l'introduction, est un bel exemple. Produit en 2007, ce guide établissait quelques principes clé à suivre dans la conception et l'offre de programmes de 3e cycle. Si, pour la plupart, ils n'ont rien perdu de leur pertinence à l'heure actuelle, la situation a évolué depuis la rédaction de ce guide : les demandes de possibilités d'études de 3e cycle et le nombre d'établissement qui cherchent à satisfaire cette demande en développant ces programmes, sont en augmentation. Le phénomène étant croissant, il devenait urgent de compléter le guide originel par le présent volume. Alors que le premier guide s'adressait surtout à un petit public ciblé de « pionniers » du 3e cycle, le présent ouvrage est conçu pour aider tous les établissements à s'adapter à un schéma d'enseignement musical supérieur de plus en plus basé sur une forte attente, à savoir que la formation des meilleurs jeunes musiciens devrait inclure la possibilité – du moins en principe – d'études sur trois cycles.

Dépasser le « minimum » : comme le suggère le sous–titre du manuel, et comme l'Introduction l'a précisé, la situation émergente est l'occasion de réévaluer le caractère et la fonction du 2e cycle de l'EMS. En produisant un manuel maintenant, le groupe de travail veut mettre en valeur les aspects positifs du défi à relever, mais aussi renforcer le message : l'approche « minimum » de la réforme des programmes ne suffit plus. Au contraire, ce qui est préconisé ici est un engagement créatif au niveau fondamental du développement des programmes, en cherchant à le rendre utile pour l'évolution ultérieure de la discipline de l'EMS mais aussi pour renforcer le lien entre l'EMS et les univers pratiques des artistes émergents. Cet objectif ambitieux doit devenir la norme à laquelle doivent aspirer les conservatoires s'ils veulent prouver et pérenniser leur pertinence pédagogique et culturelle.

4. COMMENT utiliser ce guide ?

Comme d'autres manuels de l'AEC, celui-ci est en deux parties : la première expose les idées et les arguments, la seconde donne des exemples de pratiques actuelles du secteur. Au début de chaque chapitre et de chaque étude de cas, un encadré en expose le sommaire. Ainsi le manuel peut se lire en continu mais chaque lecteur pourra également piocher ici et là à son gré, en fonction des questions ou des exemples qui l'intéressent. Cet aspect pratique ajouté devrait permettre une réutilisation sélective de l'ouvrage en réponse à une grande diversité de situations spécifiques, après une première lecture plus générale.

Un guide avec un point de vue : il est d'ores et déjà clair que le groupe a son opinion sur la conception et la structure des programmes de 2e cycle. La première partie du manuel présente la réflexion qui sous-tend ce point de vue, étayée

[1] Groupe de travail Polifonia de l'AEC sur le 3e cycle, 2004-7. Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2007.

par une argumentation cohérente. Précision importante : les lecteurs auraient tort de penser que le manuel ne leur servira que s'ils souscrivent aux idées présentées. Ils doivent se sentir totalement libres de les remettre en question, les peser et, le cas échéant, les rejeter. Même dans ce dernier cas, le manuel aura rempli son office en suscitant la réflexion et le débat. Il est vital que nous continuions tous à porter un regard critique sur nos choix et modalités de conception et d'offre de programmes et que nous restions ouverts à l'idée que l'idéal d'hier n'est peut-être plus pertinent aujourd'hui car l'enseignement supérieur, comme la profession musicale, réagissent aux changements de la société.

S'il met en avant une approche particulière de l'apprentissage en 2e cycle, le manuel offre plus d'un modèle pour y parvenir. Il est très important que chaque établissement trouve sa propre voie, même si toutes ces voies conduisent à des objectifs similaires. La réflexion critique sur la conception des programmes ne doit pas conduire à plus d'uniformité, mais bien au contraire à plus de diversité, chaque établissement interprétant à sa manière un ensemble commun d'idéaux, en les adaptant aux circonstances particulières. Dans ce but, les études de cas retenues présentent un vaste éventail d'exemples de pratiques intéressantes et, espérons-le, pertinentes, en cours de 2e cycle. Ils témoignent des multiples visages de l'innovation en Europe, chacun ayant un enseignement à offrir à tous.

Des cycles intégrés : le groupe espère par-dessus tout que les lecteurs utiliseront ce manuel pour stimuler une approche intégrée du développement des programmes et en particulier dans le cas de l'élargissement de l'offre au 3e cycle. Pour beaucoup d'établissements, la difficulté initiale des réformes de Bologne était la séparation en cycles distincts du déroulement traditionnellement continu de l'expérience pédagogique. En conséquence, l'intégration n'a pas forcément été au premier plan de la réflexion sur l'approche et la conception de programmes en plusieurs cycles. Pourtant, le concept des trois cycles d'enseignement supérieur a toujours été aussi concerné par l'intégration que par la différentiation.

L'aspect le plus difficile de cette équation est peut-être le fait que l'intégration d'une structure basée sur le système de cycles n'a rien à voir avec l'uniformité. Il est important que chaque cycle soit perçu comme une étape, un passage vers une nouvelle phase d'apprentissage. L'intégration vient du sentiment que, quel que soit le nouveau niveau de défi de chaque cycle, il doit être le prolongement logique du précédent. En moyenne, les programmes actuels de Master ne se différencient souvent pas assez du programme Bachelor qui le précède, alors que les programmes de Doctorat dans les conservatoires semblent parfois presque déconnectés de l'environnement pédagogique qu'ils sont censés couronner. Une approche intégrée de la conception du 2e cycle peu satisfaire ces deux tendances et bénéficier non seulement aux étudiants se destinant à un doctorat mais à tous les étudiants des trois cycles.

Réexaminer l'existant : une des missions du projet « Polifonia » a été d'entreprendre une cartographie des programmes actuels de 2e cycle cherchant réellement à équilibrer les besoins de la profession et ceux des étudiants désireux d'être acceptés en Doctorat. Au début du projet, un questionnaire sur la nature et la fonction de leurs programmes de 2e cycle fut envoyé à plusieurs établissements. Le but avoué de cet exercice qualitatif plutôt que quantitatif était de chercher des réponses qui soulignaient de manière innovante des aspects de pratique existante. Il s'intéressait spécialement à la manière dont les exemples décrits reflétaient les buts des étudiants, plutôt que les préoccupations de leurs professeurs ou des concepteurs des programmes. Le fait qu'un conservatoire réponde aux attentes des étudiants ne suffit pas toujours pour évaluer son offre (il faut aussi considérer que les étudiants réagissent parfois de manière inattendue à un enseignement). Il est important et tout à fait valable de prêter attention à la perception des étudiants en Master de ce qu'ils retirent des cours.

Le point de vue étudiant : à leur entrée en 2e cycle, les étudiants ont de trois à quatre ans d'expérience d'enseignement musical supérieur. S'ils envisagent de passer encore de 12 à 24 mois dans cet environnement, ils font un choix en toute connaissance de cause, en fonction des avantages qu'ils pensent en retirer. D'un côté, ils confirment qu'ils considèrent comme un bon choix leur engagement dans une future carrière dans la musique, mais ils montrent aussi un empressement à investir du temps et de l'argent pour s'assurer qu'ils auront les compétences et l'expérience nécessaires au moment de se lancer sérieusement dans la profession. Ils apprécient manifestement leur expérience de conservatoire au point d'en vouloir plus et peut-être commencent-ils déjà à envisager l'avenir au-delà du Master : l'entrée dans la profession ou

la poursuite de leurs études au niveau du Doctorat ou d'un diplôme de recherche.

Une dimension importante de notre réflexion « centrée sur l'étudiant » est la reconnaissance de cette indépendance des étudiants de niveau Master et de leur capacité à concevoir et planifier leur avenir (de fait, nous devrions attendre d'eux ces qualités et les aider à les développer au cours du 1er cycle). Nos programmes d'études doivent refléter leurs aspirations et être suffisamment réactifs pour s'adapter à leur évolution. Remarquons ici l'incidence majeure de l'augmentation du nombre d'étudiants désireux d'entreprendre des études de Doctorat sur l'évolution de ces aspirations.

Reflet de ce recentrage sur l'étudiant, l'approche non orthodoxe du Chapitre 2 présente les idées clé tirées des réponses au questionnaire sous forme d'un entretien imaginaire avec deux étudiants fictifs. Leurs perspectives différentes montrent la multiplicité des parcours qui conduisent les étudiants à entrer dans la profession ou à poursuivre des études supérieures mais les similarités sous-jacentes entre leurs opinions est un reflet fidèle du consensus issu des réponses. En complément au Chapitre 2, le Chapitre 3 brosse un bref panorama d'une recherche effectuée par d'autres groupes et personnes individuelles, confirmant, qualifiant ou, dans certains cas, contredisant les résultats du questionnaire.

Une approche réflexive : les étudiants d'aujourd'hui manifestent une approche plus réflexive de leurs choix d'études en fonction de leur utilité pour réussir dans la profession. Cette approche s'inscrit dans le cadre plus vaste d'une démarche de réflexion que nous devons encourager dans toutes leurs activités et surtout dans leur pratique musicale. Sans être nouveau dans l'enseignement musical supérieur, le concept de pratique réflexive est certainement une importante pierre angulaire des idées présentées dans ce manuel et forme la thématique première du Chapitre 4. Un autre concept apparenté, celui du « sens musical critique », est également abordé dans ce chapitre. « L'écoute critique » est plus particulièrement étudiée au Chapitre 5.

Les auteurs utilisent ces termes pour mettre en lumière leur définition d'un ensemble d'attitudes, d'approches et de contextes permettant de réconcilier des demandes apparemment contradictoires : devenir un musicien apte à la profession et gravir les échelons des qualifications universitaires. Ce manuel s'efforce de montrer que l'évolution des capacités réflexives et critiques est extrêmement souhaitable dans l'environnement du conservatoire en général. Mais il considère également ce qui arrive à cette frontière impalpable mais décisive où la réflexion et l'examen critique deviennent suffisamment systématiques, déterminés et ancrés dans la pensée et la pratique du musicien pour émerger sous forme de ce qui peut légitimement être appelé une orientation de recherche.

Une orientation de recherche : en introduisant le concept de « recherche » (sans même parler du concept encore plus spécifique et controversé de « recherche artistique ») dans un débat sur les programmes de 2e cycle, le groupe de travail est bien conscient du danger. Trop souvent, ce terme sert à diviser, voire exclure : les études doctorales du Master ; les disciplines scientifiques des arts et des humanités ; la musicologie de la recherche basée sur la pratique. C'est en partie pour cette raison qu'il est souvent utilisé dans ce manuel conjointement au mot « orientation ».

L'expression « orientation de recherche » veut décrire une façon de penser, une manière de faire et surtout, une manière de « penser en faisant » qui combine la soif d'apprendre et de comprendre avec la volonté de mettre l'effort, la rigueur et la cohérence au service de cette soif. Si elle conduit un jeune musicien à s'engager dans une recherche effective, selon la définition de l'une ou l'autre orthodoxie, ce résultat fructueux justifie (mais certainement pas à lui seul) d'instiller ce type d'orientation.

Toutefois, même quand ce manuel aborde plus spécifiquement la recherche proprement dite, il est important d'éviter une acception trop étroite et normative du terme. Au niveau du 2e cycle, surtout, l'approche de la recherche devrait être ouverte et inclusive en ce qui concerne la nature de l'activité de recherche, tout en s'assurant de façon adéquate de sa qualité. Le Chapitre 2 fait référence au moment de prise de conscience – l'éclair, la révélation qui ouvre de tout nouveaux horizons dans la réflexion de l'étudiant(e) sur son rapport à la musique. Si la flamme de ce moment est attisée par des encouragements, il peut s'agir d'un tournant décisif dans la compréhension de l'étudiant, un moment susceptible de le conduire vers une orientation de recherche, voire, ultérieurement, vers une activité de recherche proprement dite.

5. Reconnaître l'ambition de ce manuel

il ressort clairement de ce qui précède que ce manuel a une ambition. Le groupe de travail partage une même vision de l'enseignement musical supérieur comme locus potentiel d'une intégration des domaines souvent écartelés de la théorie et de la pratique musicales, et de l'émergence d'une pratique illuminée par la théorie et d'une théorie animée par la pratique. Les compétences musicales, personnelles et intellectuelles nécessaires au musicien professionnel d'une part, et au doctorant en recherche artistique d'autre part, peuvent sembler très différentes. Alors que le chercheur potentiel doit certainement consacrer du temps à cultiver des attitudes et aptitudes appropriées à la recherche, l'interprète-en-formation cherche du temps supplémentaire pour approfondir et enrichir sa pratique artistique personnelle. Le monde de la recherche et la profession d'interprète semblent des univers étrangers l'un à l'autre, dont les buts, compétences, coutumes et réalisations sont différents. Le reproche principal contre une approche intégrée pourrait donc être le risque d'amoindrir le ciblage d'une formation théoriquement « spécialisée » : interprétation ou recherche.

L'analyse des réalités respectives de la vie professionnelle contemporaine et le domaine émergent de la recherche artistique montre une dissolution des contradictions apparentes. D'un côté, la recherche artistique exige une pratique artistique suffisamment évoluée pour apporter une contribution significative et originale à notre compréhension, et il y a fort à parier que cette pratique s'enracine dans plusieurs années de formation, de pratique et de réflexion. De l'autre, la vie professionnelle actuelle présente à l'interprète en début de carrière de formidables défis : la maîtrise technique et expressive avancée de l'instrument ou de la voix est certes nécessaire, mais souvent pas suffisante pour poursuivre une carrière musicale. Le Chapitre 6, en retournant vers les outils importants développés dans les travaux antérieurs de « Polifonia » – « les Descripteurs de Dublin/ Polifonia » et les « Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia» – démontre cette réconciliation des contradictions apparentes par le biais d'un examen systématique des aspects pertinents pour chaque filière (entrée dans la vie professionnelle/poursuite des études) et pour les deux. Conclusion : une écrasante majorité peut s'appliquer aux deux.

L'étudiant musicien au seuil d'un programme de Master, dans le climat pédagogique et professionnel actuel, sera conscient à la fois des contradictions apparentes et de la manière dont, en pratique, elles commencent à s'estomper. Il (ou elle) se sentira peut-être clairement attiré par une voie orientée vers la recherche et conduisant à des études supérieures ou par un dernier perfectionnement de compétences pratiques avant une immersion totale dans la profession. Les étudiants sont cependant de plus en plus nombreux à vouloir explorer ces deux filières professionnelles, voire en trouver une qui en combine les éléments. Ce manuel s'adresse à ces étudiants, ainsi qu'aux enseignants planificateurs et responsables de conservatoires qui souhaitent faire de leurs établissements des lieux d'épanouissement de toutes ces ambitions. Il se base sur la conviction générale du groupe qu'il est possible de concevoir des programmes de 2e cycle concrétisant l'intégration de la théorie et de la pratique évoquée ci-dessus, grâce auxquels chaque étudiant trouvera sa manière personnelle, unique et originale de combiner à part égale talent et compréhension critique.

2. UNE VISION IDÉALE DU PARCOURS ÉTUDIANT DANS UN CONSERVATOIRE

Sommaire :

Ce chapitre présente une vision idéale du parcours étudiant sous forme d'entretien imaginaire avec deux étudiants fictifs, Lukas et Sofia. Ils répondent aux questions suivantes :

1. **Première partie : devenir musicien : un vaste processus**

- « Avec le recul, voyez-vous l'évolution de votre parcours comme un processus continu ? Quelle était l'importance de vos études en conservatoire dans ce processus ? Y avait-il une distinction nette entre les différents « cycles » de vos études ? »
- « Un critère de développement dans la formation supérieure a été formulé comme suit : progresser de l'acquisition des connaissances et des compétences à leur application pour parvenir à leur production. Que pensez-vous de cette formulation ? »
- « En vous référant à votre propre parcours, diriez-vous que l'évolution à travers les cycles implique un mouvement d'approfondissement du général au spécifique et, parallèlement, le développement de la capacité d'extrapoler du spécifique à toutes sortes de situations ? »

2. **Deuxième partie : la pratique réflexive en action**

- « Quelle fut l'importance de la capacité réflexive au fur et à mesure de votre formation de musicien ? Quelle place tenait la pratique réflexive en cours, par exemple ? »
- « Certains parlent d'un moment de « révélation » : en avez-vous fait l'expérience et comment se rattache-t-il à votre activité actuelle ? »

3. **Troisième partie : la recherche en pratique**

- « Avez-vous à votre actif différents modes de collecte d'information – de techniques de recherche, si vous préférez ? Comment passez-vous de la pratique aux sources et des sources à la pratique ? »
- « Pensez-vous que la pratique musicale est interdisciplinaire par nature ? Quels liens - « proches » ou « lointains » - entretient-elle avec d'autres disciplines ? »

Introduction

Si l'objectif principal de ce manuel est le 2e cycle, le « Master », et le développement d'une gamme particulière de compétences et d'attitudes, il est clair que diviser l'expérience d'apprentissage en cycles nettement définis n'est, du moins en partie, qu'une convention. Dans certains pays, cette convention existe depuis longtemps ; dans d'autres, son adoption a été un des ajustements majeurs exigés par le processus de Bologne.

En dépit des caractéristiques distinctives attribuées à chaque cycle, l'étudiant peut tout à fait ressentir l'EMS comme un continuum ininterrompu de développement artistique et intellectuel, du niveau Bachelor à un (éventuel) Doctorat. Dans une vision à plus long terme encore, le musicien peut aussi envisager toute l'expérience d'EMS simplement comme une phase particulièrement intense d'une évolution plus large, peut-être engagée dans sa petite enfance et qui se poursuivra

toute sa vie, en une succession de cycles de croissance artistique.

Dans la réalité, l'évolution d'un musicien ne se découpe pas en étapes précises et bien définies – le processus est individuel et chacun atteint des compétences et connaissances musicales à différents moments et par différents moyens. Dans ce chapitre, nous préparerons le terrain pour certains arguments de chapitres ultérieurs en nous livrant à un « exercice de réflexion » basé sur nos propres expériences d'enseignants, mais, plus spécifiquement, sur des réponses à un questionnaire posant une série de questions très semblables à celles présentées ici. Ce questionnaire, aux bons soins des responsables des programmes de 2e cycle, a été diffusé dans divers établissements. Les réponses reçues combinaient déjà les opinions et les idées des étudiants et du personnel. Au lieu de faire un rapport plus conventionnel et indubitablement plus « scientifique », nous avons choisi d'utiliser les résultats comme base d'un travail plus imaginatif de reconstruction. En d'autres termes, comment les réponses institutionnelles reflètent-elles l'expérience individuelle des étudiants ? Imaginons donc deux jeunes musiciens, chacun accompli mais de manières différentes. Leurs parcours brossent deux tableaux distincts mais interdépendants d'une formation en conservatoire, du point de vue de l'étudiant. En leur posant des questions en lien avec leur développement (imaginaire) personnel, nous nous efforcerons de montrer la pertinence des thèses de ce manuel dans l'expérience vécue des musiciens pendant et après leurs études.

Pourquoi choisir cette approche ? Parce qu'elle nous permet d'illustrer la thèse centrale du manuel - le deuxième cycle peut servir à la fois de passerelle vers la profession et de préparation à la recherche doctorale – mais aussi de nous rappeler que le débat sur le deuxième cycle, ou tout autre aspect de l'EMS, ne peut être mené dans l'abstrait. En fin de compte, il doit avoir un rapport authentique avec les expériences d'apprentissage des étudiants – en un mot, être *axé sur l'élève*.

Nos deux musiciens imaginaires sont un pianiste en cours de Doctorat : Lukas, et une jeune violoncelliste professionnelle : Sofia, dont l'éventail d'activités est stimulant mais exigeant. Nous nous concentrerons sur les expériences clé de leur développement en tant qu'artistes accomplis, indépendants et inventifs en posant un certain nombre de questions qu'ils doivent interpréter et auxquelles ils doivent répondre « avec leurs propres mots ». Comme nous le verrons, ils sont très différents l'un de l'autre et réagissent très différemment aux questions. Néanmoins, tous deux peuvent mettre le doigt sur des expériences clé qui ont façonné leurs trajectoires pédagogiques.

Leurs données biographiques puisent dans l'imagination et l'expérience des auteurs et toute ressemblance serait purement fortuite. Ajoutons également que, pour chaque Lukas et Sofia, tous les auteurs ont connu nombre d'étudiants bien moins enclins à réfléchir et s'exprimer sur leur expérience d'apprentissage de manière aussi claire ! Quoi qu'il en soit, sans peur du paradoxe, nous espérons que cette petite fiction aidera à rendre plus concrets et « réels » certaines conclusions de notre questionnaire qualitatif ainsi que les arguments exposés plus avant dans le manuel.

1. Première partie : devenir musicien : un vaste processus

> « Avec le recul, voyez-vous l'évolution de votre parcours comme un processus continu ? Quelle était l'importance de vos études en conservatoire dans ce processus ? Y avait-il une distinction nette entre les différents « cycles » de vos études ? »

LUKAS

> « Si vous me demandez si je vois mon développement en tant que musicien comme un processus continu, je réponds « oui ». Je veux dire par là que c'était toujours moi, dans le studio, qui travaillait à améliorer ma technique et ma capacité à faire quelque chose d'intéressant avec la musique. Mais je réalise que, pour moi, aller au conservatoire pour mon Bachelor était une étape majeure. Je viens d'une petite ville où j'étais,

d'une certaine manière, une vedette. Rien de plus facile que d'être une gloire locale, n'est-ce pas ? J'avais toujours envisagé de poursuivre sérieusement mes études. Arrivé au pied du mur, j'ai décidé de ne pas faire les choses à moitié, c'est pour cette raison que je me suis présenté au conservatoire. Ce fut une étape très importante pour moi. Un nouveau professeur, une nouvelle ville – un nouveau pays ! Alors : oui, passer dans l'enseignement musical supérieur a été une étape assez radicale. Et le changement fut plutôt rude.

En particulier, j'ai réalisé que j'avais un bon instinct musical, mais pas vraiment la technique pour l'exprimer – c'était difficile à accepter mais je l'ai compris pratiquement tout de suite, à mon arrivée au conservatoire, en voyant le niveau des autres étudiants. Mais grâce au formidable – je dirais même « stupéfiant » - soutien de [mon professeur], j'ai pu retravailler et reconstruire ma technique sans perdre cet instinct musical qui m'avait valu d'être accepté au conservatoire, en premier lieu.

Avec le recul, je réalise que le passage en Master n'était pas un si grand changement. Je suis resté au conservatoire et avec [mon professeur], donc, à maints égards, c'était vraiment « tout change mais rien ne change ». Certes, vous abordez toujours de nouveaux répertoires et vous êtes de plus en plus conscient de votre personnalité de musicien, mais pour moi, les facteurs externes étaient restés sensiblement les mêmes – je mentirais si je disais que j'ai ressenti l'entrée de Master comme un passage à une vitesse vraiment supérieure. »

SOFIA

« C'est intéressant parce que j'ai vécu le contraire. Je suis d'accord sur le fait qu'il s'agit bien d'un seul et même long (très long) processus mais pour moi, l'entrée en Bachelor n'était pas une si grande affaire. J'avais suivi les cours de premier cycle au conservatoire pendant mes études secondaires et il paraissait tout à fait naturel de continuer avec mon professeur, de garder mon réseau d'amis et de collègues. Beaucoup d'entre nous ont suivi cette démarche. J'ai été beaucoup plus marquée, en fait, par le départ de mon professeur, à la fin de ma troisième année. Elle avait accepté un nouveau poste aux États-Unis et elle a quitté la ville.

Pour être honnête, c'était plutôt flippant à l'époque : le récital final pour le diplôme de Bachelor se profilait à l'horizon de l'année suivante. J'aurais peut-être eu moins de difficulté si j'avais changé de professeur plus tôt, mais je dois dire que le changement de professeur était bien plus important que de commencer le Bachelor. Je n'ai pas vraiment accroché avec le nouveau professeur. Je ne saurais pas dire pourquoi car c'était un merveilleux musicien et quelqu'un de vraiment bien – peut-être ne voulais-je tout simplement pas changer ?

Quoi qu'il en soit, je me débattais dans ces problèmes tout en postulant au Master. J'avais l'impression que tout était en suspens et je me suis dit que si je voulais vraiment changer, c'était maintenant. J'ai fait une demande dans [un nouveau conservatoire], j'ai été acceptée et je suis passée à un autre niveau en quittant tout ce qui avait été ma vie jusqu'alors. Le programme de Master du nouveau conservatoire était vraiment différent – une approche totalement différente. »

« Un critère de développement dans la formation supérieure a été formulé comme suit : progresser de l'acquisition des connaissances et des compétences à leur application pour parvenir à leur production. Que pensez-vous de cette formulation ? »

« C'est une remarque vraiment intéressante. En premier cycle, j'ai littéralement « dévoré » du répertoire. Comme j'étais assez douée et que j'apprenais vite, mon professeur m'a fait avaler des tonnes de musique. Je lui en suis d'ailleurs très reconnaissante, parce que j'ai abordé plusieurs genres : un nombre incalculable

de pièces non accompagnées, des duos avec piano et beaucoup de concertos. J'ai peine à croire que j'ai joué autant de notes ! Mais j'étais boulimique de musique, prête à dévorer tout ce qui me tombait sous la main. Ça a duré en gros jusqu'à ce que mon professeur parte aux États-Unis.

À mon entrée en Master au conservatoire, j'ai découvert un système étonnant qui consistait à affecter des enseignants par répertoire, au lieu de simplement vous assigner un professeur. Pour être franche, je trouvais ça délirant à l'époque, mais bizarrement, c'était vraiment intéressant parce qu'il fallait trouver soi-même les passerelles entre différents genres de musique, pas seulement en termes de solutions techniques ou autres mais aussi en termes de fondamentaux. C'est là que j'ai commencé à réaliser tout le bagage personnel impliqué dans l'apprentissage d'une nouvelle œuvre.

En particulier, le fait de travailler avec un professeur spécialiste de musique moderne m'a fait comprendre que je développais mon autonomie. Il me présentait une nouvelle pièce – par exemple, une œuvre d'un étudiant de la classe de composition – et ma première réaction était : « Je ne sais pas quoi en faire », puis je commençais à entrevoir des rapports avec ce que j'avais pu travailler auparavant, à voir comment je pouvais me servir concrètement de l'expérience précédente pour faire quelque chose d'intéressant et qui vaille la peine avec une œuvre jamais jouée auparavant. »

LUKAS

« Difficile à dire. En fait, mon tout premier professeur n'était pas un très bon professeur de piano mais il m'a fait découvrir la musique en général d'une manière géniale. Il m'a emmené à mon premier concert d'orchestre, il m'a prêté littéralement des centaines d'enregistrements tirés de sa fabuleuse discothèque, il me faisait jouer des duos et accompagner les élèves de son épouse, qui enseignait le violon. Consciemment ou non, il faisait de moi un musicien – au sens le plus large du terme. Il n'était pas le meilleur, techniquement parlant, mais il m'a transmis autre chose.

L'arrivée au conservatoire a été rude – j'ai travaillé comme un fou pour mettre ma technique à niveau. J'ai l'impression de n'avoir fait que ça, du moins pendant les premières années. Avec le recul, je suis très content d'avoir fait autant d'efforts et je suis fier de mes compétences – mon métier, si vous voulez – mais à l'époque, c'était rude. Je pense que c'est seulement vers la fin de mon Bachelor (ou était-ce en cours de Master ?) que j'ai commencé à sentir que je parvenais à recoller les morceaux, que je pouvais utiliser mes nouvelles compétences pour exprimer mon ancien moi, que je les appliquais de manière pertinente.

Bien sûr, en entreprenant un doctorat, je suis parfaitement conscient d'essayer de « produire » des connaissances et des compétences. Je ne suis pas certain d'apprécier la formulation de votre question : elle donne l'impression que c'est quelque chose qu'on peut apprendre à « ouvrir » à volonté comme un robinet et je pense que ce n'est pas si simple. Je veux dire qu'il y a eu des moments, voire des mois, pendant mon doctorat, où j'avais l'impression de piétiner, d'aller nulle part. On peut batailler très longtemps avant le déblocage décisif.

Évidemment, l'exigence suprême du doctorat est qu'il aboutisse, en fin de compte. L'échéance approche et je vais y arriver, mais d'une certaine manière, j'ai toujours l'impression d'être un peu perdu. Je me demande si j'arriverai un jour à m'en défaire. »

« En vous référant à votre propre parcours, diriez-vous que l'évolution à travers les cycles implique un mouvement d'approfondissement du général au spécifique et, parallèlement, le développement de la capacité d'extrapoler du spécifique à toutes sortes de situations ? »

SOFIA

« Question délicate ! Passer du général au spécifique ? Je comprends parfaitement l'idée parce que, comme je vous l'ai dit, j'ai avalé tant de répertoire dans mon adolescence et à une telle vitesse qu'en deuxième année de Master, quand j'ai commencé à penser au récital final pour ce diplôme, je suis revenue à une partie du répertoire que j'avais travaillé des années auparavant. Mais j'avais tellement évolué qu'il semblait différent ! Il y avait dans la musique tellement plus de détails, de profondeur, de possibilités que je n'avais pas remarqués, ni même compris, auparavant. J'avais maintenant un rapport plus spécifique, plus ciblé et plus intime à la musique. C'est un peu difficile à décrire mais je pense qu'au fur et à mesure de votre évolution musicale, vous voyez de plus en plus de choses même dans la phrase la plus simple. Les difficultés croissent, mais votre capacité à les affronter aussi. C'est sûrement ce qui nous pousse à continuer !

« Extrapoler » ? Je ne sais pas, mais j'ai parlé plus haut de mon expérience avec la musique moderne, et cela me fait penser à quelque chose. J'ai travaillé pas mal de musique moderne en Master. Il s'agissait généralement de compositions d'étudiants, ce qui ne posait aucun problème, mais je remarquais toujours que les étudiants des classes d'écriture semblaient vraiment désireux de vous en expliquer l'interprétation. Ils écrivaient parfois des choses stupides sans s'inquiéter (apparemment) de savoir si c'était réalisable. Après mon Master, j'ai fait une tournée d'été avec une compagnie de théâtre musical. Nous jouions un spectacle conçu par un compositeur confirmé. Il était présent aux dernières répétitions et je le bombardais de questions : voulait-il ceci ? Ou cela ? J'étais très étonnée de constater qu'il semblait s'en moquer éperdument. Ou du moins, qu'il semblait plus intéressé par les solutions qui me convenaient, à moi.

Cette expérience m'a marquée et m'a fait repenser totalement mon rapport à une partie de l'autre répertoire que je joue. On nous apprend à respecter les intentions du compositeur, à travailler sur des éditions fidèles etc. mais est-ce que le compositeur, à l'instar de celui dont j'ai parlé, voudrait vraiment nous imposer ses idées avec autant de force ? Je l'ignore mais en tout cas, cette expérience m'a marquée. »

LUKAS

« Je ne sais pas trop. Je conçois bien qu'au fur et à mesure de son évolution en tant que musicien, le travail gagne en profondeur. Mais je ne suis pas certain qu'il s'agisse d'un passage du « général » au « spécifique ». Quand vous passez quatre ou cinq heures par jour sur quelques phrases, pour préparer une interprétation qui tienne la route, c'est assez « spécifique » ! S'il y a une évolution vers le « spécifique » au fil du temps, c'est peut-être parce qu'on ne peut s'empêcher de devenir un peu spécialiste de certaines choses. En ce qui me concerne, je ne me vois pas me limiter à un répertoire particulier ou une période définie, mais il est de fait que certaines expériences vous marquent plus que d'autres au point de faire partie de vous. Pendant mon Master, le conservatoire a organisé un week-end dédié à Anton Webern. L'intégrale de l'œuvre doit représenter trois heures, tout au plus. Le mini festival, auquel j'ai largement participé, en a donc couvert une grande partie. C'est assez délicat, mais j'ai adoré ce travail qui vous force à vous occuper du détail mais aussi à vraiment faire quelque chose de la musique. Depuis cette expérience, je suppose que j'ai acquis – un peu par hasard – une petite spécialisation dans la seconde école viennoise.

Les combinaisons sonores du contrepoint de Webern m'ont passionné et je peux établir un rapport, en fait, avec la deuxième partie de votre question, sur le fait de relier les éléments. À peu près à l'époque de ce festival Webern, je travaillais le petit Adagio en si mineur de Mozart, d'une incroyable simplicité et d'une échelle digne de Webern. Un passage, en particulier, me résistait : je n'arrivais pas à trouver l'expression satisfaisante des voix et j'enrageais. Je m'énervais, il me donnait du fil à retordre. J'ai trouvé le son que je voulais – ou plutôt la voie vers ce son – dans un accompagnement d'un lied de Webern que je travaillais pour le festival. J'ignore ce qui s'est passé mais ce fut comme un éclair et la réponse était là, évidente. Alors, oui, je pense qu'il est possible de transférer des connaissances. »

Les expériences différentes de Lukas et de Sofia montrent que les « changements de vitesse » déterminants dans l'expérience d'apprentissage des étudiants sont tout autant le produit de circonstances personnelles que de l'imposition des trois cycles de Bologne. Ils suggèrent aussi, sans doute de manière exacte, que la plupart de ces changements et transferts de connaissances ne sont pas nécessairement perçus de manière consciente au moment où ils se produisent et tendent à émerger avec le recul. Lukas et Sofia s'expriment tous deux aisément mais nous nous sommes efforcés de montrer comment leurs réponses partent de leur pratique et de leur expérience musicales concrètes et que chacun, à sa manière, voit une certaine forme dans son éducation musicale. Dans un cas comme dans l'autre, ceci est le résultat d'un mélange de politique institutionnelle structurée (pour Sofia : différents professeurs en fonction du répertoire) et « d'accidents » de parcours de leur histoire personnelle (le départ du professeur de Sofia pour les États-Unis). Dans les deux cas, nos deux étudiants fictifs ont su positiver la situation. Dans une situation « réelle » de conservatoire, il est clair que cette capacité devrait être encouragée chez les étudiants de Master en raison de tous les avantages qu'elle leur procurera dans la vie professionnelle ou dans la poursuite de leurs études.

2. Deuxième partie : la pratique réflexive en action

> « Quelle est l'importance de la capacité réflexive au fur et à mesure de votre formation de musicien ? Quelle place tenait la pratique réflexive en cours, par exemple ? »

LUKAS

« Oh ! Bon sang – nous étions censés tenir un journal réflexif dans le cadre du programme et je détestais, j'exécrais ça ! Je trouvais ça complètement idiot. On peut sans doute en tirer des conclusions sur mon développement à l'époque, mais ce n'était vraiment pas mon truc. Mais je m'égare : votre question concerne la capacité réflexive. Si je réfléchis à cette capacité, je me rends compte que mon professeur de l'époque excellait à rendre notre relation de travail réflexive. Je ne saurais pas vraiment donner un exemple précis, sinon qu'il ne me donnait pas de réponses. Ça paraît nul, non ? En fait, il évitait adroitement de me donner des solutions toutes faites pour mes problèmes techniques. Ce n'était pas facile, ça aurait été plus facile avec un professeur qui se contente de « faire son boulot », mais ce n'était pas le cas. À présent que j'enseigne pas mal moi-même, je réalise combien ce devait être difficile pour lui de tenir cette ligne de conduite. Il me donnait vraiment l'impression que nous étions tous les deux embarqués dans un voyage à la découverte de ma technique pianistique ! C'était un immense expert mais plutôt que me dire comment corriger ma technique, il m'aidait à en développer une nouvelle.

Maintenant que j'y pense, je dois dire que même mon premier professeur, dans ma petite ville, procédait très habilement, peut-être pas exactement de manière réflexive, mais avec beaucoup d'ouverture d'esprit. Un de ses mantras favoris pendant les cours était « travailler des deux manières ! » L'indication doit se trouver sur presque tout ce que j'ai travaillé avec lui. Il voulait toujours connaître mon idée de la pièce, puis me donnait sa version – mais je devais la « travailler des deux manières » et ne décider qu'ensuite entre les deux. Le choix était parfois difficile, mais cette approche m'a donné un autre rapport à la musique et à mes idées musicales.

Le mot « réflexion » me rappelle toujours ces horribles journaux de ma période Bachelor, mais heureusement, il n'y a pas que ça ! »

SOFIA

« Ah ! J'ai toujours aimé prendre des notes – c'est presque une obsession chez moi ! Mon premier

professeur me faisait tenir un journal de travail et je continue encore aujourd'hui, mais il est beaucoup moins formel. En premier cycle, je notais ce que j'avais fait ainsi que toutes les questions que je voulais poser à mon professeur – exactement comme elle me l'avait demandé. Aujourd'hui, c'est moins formel. Je ne voudrais pas que quelqu'un d'autre lise ces notes éminemment personnelles. Elles me sont vraiment utiles pour garder une trace de mon travail : ce que j'ai écouté, les suggestions d'autres personnes, des idées de programmes. Ça tourne un peu à l'obsession mais je m'en moque. Depuis environ cinq ans, je prends mes notes en format numérique, sur ma tablette et mon portable, c'est encore mieux parce que je peux archiver mes notes et tout est tellement plus facile d'accès. À maints égards, je suis un dinosaure mais j'apprécie la technologie qui m'aide à garder une trace de ma vie, voire à la documenter. D'un point de vue pratique, c'est essentiel avec un emploi du temps aussi chargé que le mien.

Je suis intriguée par la question sur la pratique réflexive en studio… En fait, sans cette expérience en quatrième année de Bachelor, après le départ de mon professeur, je n'aurais peut-être pas compris la question. J'étudiais depuis sept ans (incroyable, non ?) avec ce professeur et j'étais désespérée quand elle est partie. Comme je l'ai déjà dit, son départ a été un facteur déterminant dans ma décision de changer d'établissement pour le Master. Mais en attendant, j'ai eu un professeur différent pour le reste de l'année et il fallait faire avec. Il était super – excellent musicien et sympathique – mais il s'est passé quelque chose qui, disons, m'a aidé à comprendre ce qui rendait mon premier professeur si spécial et peut-être à voir qu'elle pratiquait vraiment ce qu'on appelle maintenant une pédagogie réflexive.

Je ne sais plus quel était précisément le problème, mais dans le concerto de Saint-Saëns j'ai suggéré un phrasé particulier et le professeur a répondu : « Non, c'est comme ça. » J'ai tenté de dire que la phrase pourrait se faire comme je le suggérais, mais son argument était : « Non, c'est moi l'expert, et ça se fait comme ça. » Ce n'était pas si grave, et pour être franche, il avait sans doute raison, mais j'ai réalisé à ce moment-là combien mon ancien professeur avait l'esprit ouvert à mes idées et à mes intuitions. Toute gamine que j'étais, elle me prenait au sérieux. Lui ne pouvait pas, bien qu'il soit brillant par d'autres côtés. Je crois que je comprends d'où vient la question. »

« Certains parlent d'un moment de « révélation » – en avez-vous fait l'expérience et comment se rattache-t-il à votre activité actuelle ? »

« Il serait peut-être utile de dire un mot sur mon activité actuelle. Je suis violoncelliste – surprise ! – et ces dernières années, j'ai développé un parcours professionnel intéressant dans deux domaines distincts. Je travaille beaucoup dans le domaine de la musique moderne, en récitals solo et avec plusieurs petits ensembles : grande diversité de répertoire, brèves périodes de répétitions, souvent très intenses et intensives. Parallèlement, je suis membre d'une compagnie artistique interdisciplinaire qui travaille avec des écoles et d'autres groupes pour concevoir des spectacles permettant aux jeunes de s'exprimer. J'enseigne parfois dans le cadre d'un projet communautaire en centre-ville, et j'ai également plusieurs élèves privés. Le mélange d'activités est très stimulant et les défis à relever sont nombreux et passionnants, musicalement parlant mais aussi en termes d'équilibre de nombreuses exigences diverses et parfois contradictoires.

Un moment de révélation ? Difficile d'en définir un précisément. J'ai déjà évoqué mes expériences de musique moderne en Master et juste après mon diplôme et je pense qu'elles étaient très importantes. Mais il y a quelque chose de plus fondamental, qui s'est passé entre le départ de mon ancien professeur et l'achèvement du Master. Une réalisation de mon pouvoir ? Non ce n'est pas le mot exact, disons peut-être potentiel – mon propre potentiel à communiquer quelque chose de différent, de totalement personnel et

qui reflète ma vision du monde.

C'est ce qui sous-tend à présent tout mon travail : en musique contemporaine, c'est ma passion pour « donner du sens » à une œuvre nouvelle, mais j'ai le même sentiment dans mon travail avec la compagnie et dans mon action dans le cadre du projet en centre-ville. Bien qu'il s'agisse de différents volets de ma vie, je me sens comme une sorte d'agent ou de défenseur de chacun d'eux. D'une certaine manière, j'ai tourné le dos au répertoire standard qui était mon unique univers dans ma jeunesse. Ce n'était pas une décision consciente et j'aime toujours cet univers musical, mais mon chemin personnel devait me conduire ailleurs. Au fil de vos expériences, votre vision d'artiste change – et heureusement, car ce serait désespérant pour la vie artistique, non ? »

LUKAS

« J'ai connu un moment de révélation, aucun doute - sinon plusieurs ! C'est un de ces moments qui m'a mis sur la voie du travail de doctorat que j'effectue depuis quelques années et je m'en souviens très nettement. C'était en première année de Master. Je travaillais la sonate n° 31 opus 2 de Beethoven à partir de l'édition Henle mais j'ai eu l'idée de compulser toutes les éditions dont disposait la bibliothèque du conservatoire. Je n'avais pas de raison particulière : je pensais simplement que ce serait amusant de voir leurs imperfections et peut-être découvrir un ou deux doigtés intéressants.

Je feuilletais une vieille édition Schirmer pleine d'annotations de l'éditeur, de doigtés, d'indications de pédale, de notes de bas de page, bref, tout ce que vous pouvez imaginer. On m'avait appris à regarder ce genre d'édition avec la plus grande méfiance – « travaillez toujours à partir des meilleures partitions » – mais les commentaires étaient si intéressants que je ne pouvais pas m'en détacher. Je ne voulais pas m'en servir pour ma propre interprétation, mais j'ai eu une réalisation soudaine que « j'entendais » une autre voix dans la partition : la voix de l'éditeur. Certes, les idées de cet éditeur étaient datées, mais certainement pas stupides : il s'avéra qu'elles provenaient de Hans von Bulow ! J'ai alors réalisé que par le biais de ces anciennes éditions et avec la « distance critique » du regard contemporain, il devenait possible de participer à un tout nouveau genre de conversation sur la musique, à travers la musique justement. Tout ceci est évident aujourd'hui, mais à l'époque, ce fut une révélation et la raison fondamentale qui m'a poussé à faire un doctorat ! »

Ici aussi, les réactions de surface de Sofia et de Lukas peuvent sembler très différentes – une aversion de la première envers l'idée de l'approche réflexive à cause de son expérience au niveau Bachelor ; une pratique réflexive presque obsessionnelle pour le second – mais leur perception sous-jacente est que la réflexion joue un rôle dans leur vie musicale actuelle. L'histoire de Lukas est fictive, mais elle montre comment une curiosité professionnelle peut s'épanouir en un projet de recherche. Quel qu'ait été son choix après le Master, nul doute qu'il aurait tiré des enseignements utiles de cet exercice informel de comparaison d'éditions, initié de son propre chef. Encourager proactivement les étudiants de Master à prendre ce genre d'initiatives devrait certainement faire partie de la conception de ce que signifie le passage au-delà du 1er cycle.

3. Troisième partie : La recherche en pratique

« Avez-vous différents modes de collecte d'information, ou de techniques de recherche, si vous préférez ? Comment passez-vous de la pratique aux sources et des sources à la pratique ? »

SOFIA

« Je ne suis pas certaine de comprendre ce que signifie « techniques de recherche » dans ce contexte. Parlez-vous des lectures de base quand j'aborde une nouvelle œuvre ? Ou des travaux préparatoires en amont d'un projet communautaire : se renseigner sur les communautés impliquées, connaître leurs priorités, leurs attentes ? Franchement, je ne considère pas cela comme de la recherche : je recueille des informations, je trouve des éléments mais ils existent déjà, il « suffit » de les trouver. Pour moi, le mot « recherche » signifie autre chose.

En fait, je dirais que le travail de préparation en amont de la création d'une pièce solo est plus de la « recherche » que toute la collecte d'information pour un projet de communauté, par exemple. Travailler une nouvelle partition, le cas échéant avec le compositeur, c'est défricher un nouveau territoire, du moins si l'œuvre a quelque chose d'intéressant à dire ! J'ai l'impression d'aller là où personne n'est encore allé. Si je veux rendre l'expérience utile, je dois trouver comment faire quelque chose de valable avec la musique ou lui trouver une valeur. Je dois comprendre son rapport avec d'autres musiques et dans quelle mesure elle aborde un territoire inconnu. C'est un peu difficile à exprimer mais je pense que ma « recherche » - si je peux appeler ça comme ça - est là. Je ne sais pas si c'est ce que vous entendez par là ?

Quant à passer de la pratique aux sources, c'est beaucoup plus logique pour moi musicalement quand je pense à ma conversation avec une nouvelle partition. On ne saisit pas tout à la première lecture, bien sûr, le sens se révèle au fil du temps. On « interroge » la partition en la travaillant, en essayant de comprendre ses secrets. Les réponses ne sont pas toujours évidentes ! Mais ce processus n'est pas dans une bulle isolée du reste : vous disposez de connaissances et de compétences acquises au fil des années. En essayant de comprendre cette musique, vous la mettez aussi, je pense, dans un certain contexte. Ça peut se faire très vite ou prendre du temps, voire des années.

Je ne comprends pas vraiment le processus, alors on pourrait dire que je ne comprends pas vraiment ma propre « technique de recherche ». Pour moi, le mot « recherche » devrait signifier un travail sur la ligne de front de nos connaissances. »

LUKAS

« C'est mon quotidien dans les études doctorales : comprendre comment nous pouvons apprendre des éditions du passé pour approfondir et enrichir notre réponse à la musique telle qu'elle est interprétée mais aussi ressentie et vécue aujourd'hui. J'utilise toute une gamme de techniques de recherche issues de disciplines comme la musicologie, l'histoire de la musique ou la sociologie et je les intègre dans ma pratique de pianiste. Ce qui m'intéresse n'est pas de créer un « musée » des styles mais de les mettre à disposition du musicien qui réfléchit et veut enrichir son processus interprétatif : l'acte de re-produire est central dans la thèse que je développe dans la recherche et l'échange constant entre les sources et l'acte créatif est crucial. Je ne veux pas séparer le chercheur du musicien – pour moi, ils ne font qu'un – mais je dirais que le processus me nourrit véritablement en tant que musicien. Ma thèse sera bientôt terminée mais ce processus de dialogue ne cessera pas.

En fait, je suppose que c'est ce que font la plupart des musiciens aujourd'hui. J'ai simplement la chance de le faire de manière plus ciblée et explicite dans le cadre du doctorat. »

« Pensez-vous que la pratique musicale est interdisciplinaire par nature ? Quels liens - « proches » ou « lointains » - entretient-elle avec d'autres disciplines ? »

« Le fait de faire un doctorat dans ce qui est essentiellement de la recherche artistique m'a particulièrement sensibilisé à la question. Au niveau Bachelor, je me souviens que certaines matières académiques me laissaient perplexes, surtout l'histoire : certes, c'était intéressant en soi (enfin, pas toujours !) et je comprenais que d'une certaine manière, c'était une « bonne chose » de connaître le contexte élargi de la musique que nous jouons, mais j'avais toujours l'impression que la vraie raison pour laquelle nous devions apprendre tout ça n'était pas claire.

Il y a une chose que je trouve curieuse : c'est la distance que je perçois entre mon propre travail et le travail de certains spécialistes en musicologie qui devrait être la « discipline » la plus proche de la pratique musicale. Il y a beaucoup de travaux abstraits en musicologie et je me suis souvent demandé quel était le rapport avec la musique « en vrai ». Mais ça n'est peut-être pas le sujet et aujourd'hui, j'ai tendance à penser qu'il m'incombe, en tant que chercheur, d'essayer de faire ces connections depuis le côté musical de la chose, du moins de m'assurer que je n'ai rien laissé passer d'important.

Je suis de plus en plus intéressé par tout ce qui touche ma pratique en tant qu'artiste, quel que soit le domaine originel et il me semble que la pratique musicale (et la recherche artistique en musique) touche et est touchée par une vaste palette de ce qu'on décrit comme des « disciplines » (le choix du terme est peut-être malheureux). J'ajoute que j'inclus dans ce terme les « disciplines » de formes de recherche plus établies et les « disciplines » d'autres formes d'art. La recherche, dans et par la pratique, a pour objet fondamental d'établir des connections. »

SOFIA

« Oui, et de plus en plus. Aujourd'hui, l'interdisciplinarité est partout, à des degrés divers, qu'il s'agisse de travailler avec d'autres artistes ou de mettre la musique dans de nouveaux contextes ou encore de développer de nouveaux publics. Je sais qu'on pourra me dire qu'il s'agit d'un reflet de mon activité, mais quand je regarde autour de moi, je vois que ce genre de travail est de plus en plus important, quelle que soit votre orientation professionnelle en tant que musicien.

Actuellement, de nombreux orchestres emploient des musiciens différents pour les interventions extérieures, laissant aux membres réguliers leurs rôles traditionnels. À mon avis, l'approche n'est pas viable à long terme. Entre les réductions de budget et la formation bien plus ouverte de la plupart des musiciens d'aujourd'hui, on attendra bientôt de tous les musiciens d'orchestre qu'ils communiquent de différentes manières et travaillent avec des gens différents, avec aussi cette touche interdisciplinaire. C'est comme ça que je vois les choses, en tout cas.

Voyez-vous, je n'ai aucune idée de ce que je ferai dans trente ans et quiconque vous dirait le contraire vit dans l'illusion. En fait, j'ignore même ce que je ferais dans 5 ans ! Je dois donc avoir cette capacité à travailler avec toutes sortes de gens qui ont d'autres visions du monde. Je dois être ouverte à de nouvelles idées, d'où qu'elles viennent. Je dois puiser ma nourriture artistique là où je peux. C'est une de mes compétences de survie, mais c'est aussi ce qui rend la vie passionnante ! Qui sait d'où viendra la prochaine étincelle ?"

Ni Lukas ni Sofia ne fonctionnent nécessairement au quotidien avec les mots « recherche » ou « interdisciplinaire » immédiatement à l'esprit. Bien qu'il soit engagé dans un travail de doctorat, Lukas ne veut pas « séparer le chercheur du musicien. » Cela étant, chacun à sa manière voit la pertinence de ces termes et leurs réponses montrent qu'ils leur sont utiles pour exprimer des aspects de leur pratique. Tous les deux voient les possibilités découlant d'un travail utilisant une méthode de recherche et une ouverture aux connections interdisciplinaires. Ils reconnaissent les incertitudes et les défis de leurs futures carrières mais on sent qu'ils possèdent les capacités nécessaires pour s'adapter à, et s'épanouir dans, la sphère universitaire ou professionnelle. Ces capacités sont précisément celles qu'un programme moderne de Master, conçu comme un portail vers la profession et une passerelle vers le 3e cycle, devrait chercher à cultiver chez tous ses étudiants.

3. LES ÉTUDIANTS, LEURS ATTENTES ET LE DÉVELOPPEMENT DE LEUR TALENT POUR L'AVENIR

Sommaire :

1. Les attentes des étudiants à leur entrée dans l'EMS ; comment et pourquoi changent-elles pendant les études ?
2. Les écarts entre la vie dans le cadre de l'établissement et le monde du travail
3. Quels sont les sujets importants pour les étudiants pendant et après leur passage au conservatoire ?
4. Comment les étudiants transfèrent les connaissances acquises au conservatoire en éléments pertinents pour leur vie professionnelle
5. Employabilité et esprit d'entreprise
6. L'identité artistique et l'identité professionnelle de l'étudiant et comment la réflexion peut servir de médiateur entre elles
7. Considérer le tutorat comme une pratique commune de recherche dans laquelle la réflexion devient une habitude
8. Saisir, préserver et transmettre cette réflexion : rendre l'expérience transférable à différentes personnes

Le chapitre précédent présentait les réflexions de deux étudiants fictifs sur leur expérience au conservatoire et l'impact de cette dernière sur leur cheminement respectif vers une activité professionnelle et vers un doctorat. Le présent chapitre expose à présent les résultats d'études scientifiques sur les attentes des étudiants, l'évolution de ces attentes au fil de leurs études et dans quelle mesure leur expérience professionnelle ultérieure correspond à ces attentes - ou les fausse. Les programmes actuels des conservatoires, en particulier ceux du 2e cycle, sont-ils adaptés à ces attentes ? Inversement, injectent-ils une dose suffisante de réalisme dans les rêves des étudiants ? Enfin, un programme de 2e cycle élaboré pour favoriser une attitude réflexive serait-il utile pour trouver un équilibre entre ces deux objectifs ?

Une abondante littérature est consacrée au lien entre les attentes (ou les ambitions) des étudiants et leur avenir de musiciens professionnels (cf. par exemple Bennet 2007 ; Bork 2010 ; Gembris 2014 ; Gembris & Langner 2005 ; Hager & Johnsson 2009 ; Huhtanen 2004). Ces écrits débattent également des programmes suivis par les étudiants et suggèrent des améliorations. Nous ferons référence à certaines de ces études et à nos propres données (recueillies début 2014 dans trois établissements : la Hochschule für Musik Karlsruhe, l'Académie lithuanienne de musique et de théâtre et l'Académie Sibelius d'Helsinki). Ces données nous permettront de comparer les attentes des étudiants au cours de leurs études et leurs réflexions ultérieures sur leur vie professionnelle.

Deuxièmement, nous chercherons à savoir si l'intégration d'une composante « recherche » dans le travail artistique quotidien de l'étudiant au conservatoire peut avoir un impact sur une gestion réussie de ces attentes. Par « composante recherche », nous entendons une dimension de réflexion, d'articulation et d'argumentation en rapport avec la pratique artistique, pas nécessairement un rapport formel ou la publication des résultats de ces réflexions. L'ajout d'une composante recherche au programme suggère qu'il serait possible pour les étudiants de mieux comprendre : leurs objectifs et les raisons de leur démarche ; les moyens d'atteindre leurs objectifs ; l'évolution et le développement de ces objectifs ; et comment, à n'importe quelle étape de leur parcours, ils peuvent prendre conscience de leur progression vers la réalisation de ces objectifs.

La littérature étudiée suggère de nombreux et divers hiatus entre les attentes des étudiants et la réalité de leurs premières années de vie professionnelle. Ce hiatus n'est cependant pas reconnu par tous. Il ressort de nos propres

données que certains étudiants savaient parfaitement ce qu'ils cherchaient et avaient des attentes réalistes. Huhtanen, qui a enquêté auprès de nombreux professeurs de piano, a découvert que ses interlocuteurs avaient déjà plusieurs identités pianistiques différentes pendant leurs études : certains participants savaient déjà, au début de leurs études, qu'ils voulaient devenir professeurs de piano, tandis que d'autres souhaitaient devenir chambristes, par exemple, ou solistes. Néanmoins, Huhtanen déclare qu'un changement potentiel d'identité d'interprète à professeur ne se produit généralement qu'après la fin des études, signe que l'étudiant(e) a dû construire lui/elle-même sa nouvelle identité (Huhtanen 2004, 104–105). Bennet, qui a enquêté sur les carrières d'instrumentistes en étudiant les réalités de la pratique professionnelle, a remarqué qu'au début de leur formation et de leur pratique, les étudiants avaient tendance à s'identifier en fonction de leur spécialité instrumentale. Une définition de soi plus large comme « musicien » n'apparaît que lorsqu'ils ont ajouté des rôles supplémentaires à leur pratique professionnelle (Bennet 2007, 188).

Entre autres questions, Bennet demandait à ses interlocuteurs quels changements ils auraient aimé voir apporter à leur éducation et leur formation formelles. Les réponses abordaient de nombreuses thématiques : les trois domaines du programme les plus courants (chacun mentionné par plus de 15% des participants) étaient l'ajout a) d'une orientation professionnelle et d'une expérience du secteur ; b) de pédagogie instrumentale et c) de compétences de gestion. Les participants aux entretiens soulignaient que les étudiants devaient être sensibilisés à leur potentiel par rapport à leurs objectifs et planifier leurs études en conséquence. Bennet en a conclu qu'une formation de musique classique basée sur l'interprétation ne fournit pas les compétences requises pour assurer avec fiabilité une carrière durable (Bennet 2007, 184, 187).

L'étude de Gembris & Langer, réalisée en Allemagne, portait sur 418 étudiants fraîchement diplômés des programmes artistiques de l'enseignement musical supérieur. Les participants devaient faire la liste des compétences/capacités essentielles pour un musicien qui, à leur avis, n'avaient pas été suffisamment exprimées ou communiquées pendant leurs études. Quatre thèmes se dégagèrent : a) des compétences artistiques pratiques b) des compétences pédagogiques, c) des compétences entrepreneuriales (pour travailler en autonomie) et d) compétences personnelles (par ex. résistance au stress, indépendance) (Gembris 2014, 3 ; Gembris & Langer 2005, 75).

La thèse de doctorat de Bork (Bork 2010) posait deux questions fondamentales de recherche : quelles compétences clé un musicien doit-il posséder pour affronter le marché du travail ? Une éducation universitaire peut-elle fournir ces compétences ? (Bork 2010, 22). L'enquête a été réalisée auprès de quarante diplômés autrichiens de l'Université de musique de Vienne. Il ressortait d'un grand nombre d'évaluations critiques de leurs expériences que les idéaux personnels (jouer de la musique ensemble ou se faire plaisir et faire plaisir aux autres en faisant de la musique) s'étaient érodés au cours de leurs études. Les participants trouvaient également les matières secondaires inintéressantes, ternes, énervantes et peu inspirantes, en grande partie parce qu'elles n'étaient pas enseignées en lien avec la pratique/l'interprétation musicale (Bork 2010, 200, 344). D'après Bork, l'objectif principal des jeunes étudiants au début de leurs études est d'atteindre l'excellence en interprétation. Ils voient leur propre travail comme une formation pratique plutôt qu'une adhésion à l'idéal d'une éducation par et pour la musique (Bork 2010, 115). Une fois engagés dans la vie professionnelle, ils avouent souhaiter approfondir leur rapport à la musique et chercher à élargir leurs connaissances théoriques et musicologiques. Ils déclarent également avoir ressenti l'absence d'une « passerelle » qui, en cours d'études, les aurait aidés à élargir l'éventail de leurs intérêts pendant leur parcours universitaire (Bork 2010, 206).

La solution idéale, selon Bennet, est d'initier un processus de changement de programme dans le but d'élargir la connaissance et la compréhension des diverses pratiques professionnelles possibles. Elle suggère d'encourager les étudiants à voir les bénéfices intrinsèques et extrinsèques de la poursuite d'une carrière composite intégrant une grande diversité de rôles et d'intérêts (Bennet 2007, 187). Bork, à son tour, recommande de nouvelles approches d'enseignement afin d'élargir l'esprit des étudiants qui pensent que « faire de la musique, c'est faire de la musique, un point c'est tout » et suggère de se référer au principe de découverte par l'enseignement et l'apprentissage de Christoph Richter (Bork 2010, 206). Dans le même esprit, Hager & Johnsson (2009, 1) posent le problème du transfert et indiquent que certains établissements et

enseignants sont toujours tenants de l'opinion conventionnelle qui veut que les étudiants apprennent en se consacrant à leurs études, puis transfèrent cet enseignement instinctivement quand ils passent dans la vie professionnelle. Les auteurs de cette étude pensent que ce transfert n'est pas automatique et doit s'apprendre comme « méta-compétence » à part entière. Bennet met elle aussi l'accent sur l'idée d'apprendre à transférer des compétences apprises par le biais de méthodes d'enquête et de pratiques réflexives. Elle recommande la création d'environnements d'apprentissage propices et favorables à cette démarche. Elle mentionne aussi des rapports individuels et des stratégies d'apprentissage actif pour promouvoir les réformes des programmes (Bennet 2007, 187).

La plupart des dix propositions de Gembris font référence à l'employabilité et au travail indépendant. Il suggère l'utilisation de portefeuilles d'activités, de tutorat et d'apprentissage tout au long de la vie pour construire l'identité professionnelle de l'étudiant. Il propose également le développement de programmes et de curriculums diplômants élaborés spécifiquement pour les musiciens indépendants freelance (Gembris, 2014, 23–26). Hager & Johnsson (2009), proposent un enseignement destiné aux musiciens d'orchestre. Le point focal de leur étude était un projet commun entre un institut de musique et un orchestre symphonique. Le projet comprenait des cours de traits d'orchestre et un apprentissage basé sur la pratique au sein de l'orchestre symphonique, avec le soutien de coaches parmi les musiciens de l'orchestre. En plus de ce modèle de « stage », deux cas d'études dans la seconde partie de ce manuel traitent également de la création d'un curriculum complet spécifiquement dédié à la formation de musiciens d'orchestre.

L'employabilité (et son rapport avec l'esprit d'entreprise) est un domaine nouveau qui se développe rapidement. Nos propres données montrent de considérables variations dans les préoccupations des étudiants à propos de leur avenir. Certains déclarent que pendant les études, *« le temps manque pour réfléchir à ce qui se passera après le diplôme »* ; d'autres soutiennent que les étudiants « vivent dans une bulle à l'université » ou qu'ils pensent « *plus à leur développement artistique et technique [qu'à leur avenir professionnel] »*. Par ailleurs, certains étudiants *« travaillent déjà dès leur première année d'études »*. Les musiciens d'orchestre consultés étaient conscients des compétences nécessaires pour leur travail spécifique et soulignaient, par exemple, *« la capacité de s'adapter rapidement au style d'un orchestre et de modifier son propre jeu en conséquence. »* Ils soulignaient également l'importance des auditions comme *« porte d'entrée »* dans un orchestre : *« il faudrait pratiquer plus d'auditions et de manière réaliste [en tant qu'élément du programme] »*. Certains étudiants trouvaient qu'en général, les professeurs « ne mettent pas suffisamment l'accent sur cet aspect de l'éducation musicale ».

Toujours à propos des instrumentistes, Bennet défie les établissements d'exposer leurs étudiants à leur futur environnement professionnel (Bennet 2007, 188). Le même défi émerge de nos propres données : *« Les étudiants devraient avoir la possibilité de voir travailler un orchestre professionnel. »*. L'esprit d'entreprise, qui dépasse la simple orientation vers l'employabilité, inclut des mesures actives stimulantes provenant des étudiants eux-mêmes. Il fait référence à un ensemble de compétences générales et spécialisées qui aideront les étudiants et les enseignants à accroître leur conscience de l'importance du développement de carrière et à développer une approche proactive de l'intégration professionnelle (Nordplusmusic n.d.; voir aussi Majoring in Music, n.d. et le travail du groupe 'Polifonia' : *« Éducation à l'entrepreneuriat »*, 2011-14). Les musiciens privilégiant une approche entrepreneuriale doivent être énergiques et à l'aise avec la prise de risque, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne doivent pas être réflexifs, voire, à leur manière, des « chercheurs » en quête de nouvelles opportunités.

L'intégration d'une composante *« recherche »* dans des études artistiques pourrait aider les étudiants à prendre conscience de leurs propres buts et objectifs et à bâtir un plan d'études personnel pour y parvenir. Au cours de leurs études, tous les étudiants devraient se poser des questions : quel est mon but en poursuivant mes études (artistiques ou autres), en travaillant et en interprétant certaines œuvres musicales ? Comment effectué-je mon travail personnel et pourquoi m'exercé-je de telle manière ? Que dois-je savoir afin d'atteindre mes objectifs et où puis-je obtenir ce savoir ? En quoi le travail personnel, l'interprétation ou les cours m'ont-ils été utiles ? Quel genre de feedback ai-je reçu de mes professeurs et en quoi a-t-il impacté ma réflexion ? Quel genre de travail aimerais-je faire à l'avenir et comment étudier dans cette perspective ? Devrais-je changer mes objectifs et si oui, pourquoi et comment ? etc.

Pour développer ce type d'approche autorégulée et orientée recherche, on pourrait envisager des méthodes encourageant la pensée réflexive et critique ainsi qu'une attitude positive face au questionnement et à la remise en question des connaissances existantes. Ce genre d'approche aiderait sans doute beaucoup les étudiants à construire leur identité artistique et professionnelle. Elle leur permettrait aussi de se voir comme un certain genre de musicien à un moment et à un endroit donnés, pas nécessairement coulé dans ce moule pour toute sa carrière. De plus, elle les aiderait aussi à poursuivre le développement de leur potentiel artistique après leurs études, quand ils se retrouvent indépendants et non plus soutenus par la structure d'un environnement pédagogique. La mise par écrit des objectifs, des questions et solutions possibles, de toutes les discussions sur les aspects de développement en rapport avec le projet artistique, documenterait ainsi l'éventuelle publication et diffusion des résultats auxquels ils considèrent être parvenus.

Nos propres données montraient que les étudiants de Master comprenaient diversement l'impact de l'ajout d'une composante réflexive sur le renforcement de leur projet artistique. Certains trouvaient intéressante *« l'idée de pouvoir […] faire du sujet musique un sujet de débat intense, pas seulement du point de vue scientifique ».* D'autres doutaient que la *« réflexion puisse intéresser quelqu'un d'autre que la personne concernée. Qui a le droit de connaître mes faiblesses, à part moi, peut-être mon conseiller et mon professeur principal ? »* Le répertoire étudié n'était parfois *« pas lié à une orientation intentionnelle ou à des possibilités techniques, mais simplement à des goûts et des préférences personnelles. »* La composante réflexive était toutefois considérée comme une aide dans l'élaboration du plan d'étude individuel : *« La réflexion devrait être institutionnalisée par des rapports sur les cours suivis, à remettre au conseiller aux études, puis utilisé pour décider de la voie à suivre. »* Certains allaient même plus loin, soulignant que la réflexion *« devrait être rédigée dans un style universitaire pour apprendre aux musiciens comment écrire un mémoire, avec des citations pour étayer leur réflexion, etc. C'est le b.a.-ba de tout étudiant de premier semestre dans n'importe quelle université. »*

Il ressort de nos données que les professeurs ont un rôle majeur à jouer dans l'exploration de la pensée réflexive des étudiants. Une des craintes exprimées était que *« l'accent est beaucoup trop sur la formation de solistes, ce qui, dans la plupart des cas, ne permettra pas aux étudiants de gagner leur vie. »* Aux yeux des participants, le rôle du professeur est *« d'élargir les horizons des étudiants, de leur faire découvrir d'autres musiques, afin que la formation de leur identité artistique devienne un choix conscient et volontaire. »* En outre, « les étudiants ne savent pas forcément quand ils ont atteint un niveau [instrumental] réellement professionnel ». Le professeur peut demander aux étudiants d'exprimer *« leur propre compréhension, ou de la montrer clairement en jouant »* et les encourager à réfléchir et présenter leurs propres idées, *« sinon les diplômés ne sauront toujours pas comment penser par eux-mêmes, [et] ils attendront toujours l'aide d'autrui ».* Bien conçu, le mentorat des professeurs principaux (d'instrument) et des autres professeurs concernés peut devenir une sorte de *« pratique de recherche commune »* dans laquelle la réflexion devient une habitude pour tous.

Bien planifiée et exécutée avec souplesse, la composante recherche peut aider les étudiants tout au long de leurs études. Tous les professeurs devraient être impliqués et les établissements d'enseignement devraient délibérément l'inclure dans divers cours du programme. Il faut promouvoir auprès des étudiants la pratique de la pensée réflexive et l'habitude de noter leurs réflexions. Réalisée systématiquement et avec méthode, cette prise de notes pourrait résulter en un matériau documentaire susceptible d'être publié sous forme de thèse. À un niveau moins ambitieux, ces notes pourraient faire l'objet d'un journal d'apprentissage ou d'une présentation en séminaire. La réflexion ainsi saisie, conservée et communiquée rendrait l'expérience transmissible. Cette transmissibilité/transférabilité est vitale, mais ne doit cependant pas avoir pour résultat de les forcer à écrire comme des chercheurs traditionnels. Peut-être sera-t-il nécessaire de développer de nouvelles formes et de nouveaux styles de communication. Il faudra peut-être trouver des compromis entre les genres existants : l'exercice pourrait offrir de nouvelles possibilités passionnantes. Le chapitre suivant traitera de la question.

Il ressort des constatations de ce chapitre comme des entretiens fictifs avec les deux étudiants du chapitre précédent que la réflexion et la pratique réflexive reviennent souvent en tant que l'élément clé pour établir les passerelles dont traite ce manuel. Néanmoins, ces termes sont aussi perçus comme recouvrant un terrain plutôt *« glissant »* et leur potentiel sera

positif ou négatif, selon leur utilisation. Le chapitre suivant s'efforcera d'examiner de plus près les notions de réflexion et de pratique réflexive afin de clarifier l'acception des termes et comment, en liaison avec la pensée critique dans et par la musique, ces notions pourraient transformer non seulement l'apprentissage mais aussi l'enseignement dans les conservatoires.

Références :

- Bork, Magdalena (2010). *Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst* [Dream job as a musician? Challenges of a life for art]. Mainz: Schott.
- Bennet, Dawn (2007). *Utopia for Music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? British Journal of Music Education,* DOI: 10.1017/S0265051707007383
- Gembris, Heiner (2014). *Berufsaussichten und Anforderungen an die Ausbildung. Vortrag zur Zukunftskonferenz Musikhochschulen, Mannheim, 15.2. 2014.* (www.zukunftskonferenz-musikhochschulen-bw.de/fileadmin/_musikHS/pdf/Gembris_Vortrag_Mannheim.pdf)
- Gembris, Heiner & Langner, Daina (2005). *Von der Musikhochschule auf den Arbeitsmarkt. Erfahrungen von Absolventen, Arbeitsmarktexperten und Hochschullehrern.* Augsburg: Wißner.
- Hager, Paul & Johnsson, Mary C. (2009). *Learning to become a professional orchestral musician: Going beyond skill and technique. Journal of Vocational Education and Training, 61*, 103–118.
- Huhtanen, Kaija (2004). *Pianistista soitonopettajaksi. Tarinat naisten kokemusten merkityksellistäjinä [A Pianist Becoming A Piano Teacher. Narratives giving Meaning to the Experiences of Women.].* Studia Musica 22 Helsinki: Sibelius Academy.
- Nordplusmusic (n.d.). Website for entrepreneurial mindset. (www.nordplusmusic.net/index.php?id=340) (consulté le 17.6. 2014)
- Majoring in Music (n.d.). Website on entrepreneurial thinking in Music. (http://majoringinmusic.com/music-entrepreneurship) (consulté le 18.6. 2014)

4. DES BASES POUR LE 3E CYCLE ET POUR L'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ?

Sommaire :

1. Réconcilier des univers différents : compromis ou idéal ?
2. Bon sens, réflexion et pensée critique : apprendre, enseigner, exister en tant qu'artiste. Réexaminer la réflexion et la pensée critique et en tirer des conséquences pour l'offre de Master :
    - Comprendre l'applicabilité de sa propre situation à celle des autres
    - Écrire sur la musique – de la pensée à l'idée et de l'idée au mot
    - Chercher la transférabilité – linguistique ou autre – de sa propre expérience
    - Développer des arguments avec clarté et cohérence, mais garder le « moi » artistique au centre de ces arguments
    - Reconnaître que les idées ne sont pas figées et réagissent à toute nouvelle information
    - Être capable de critiquer les idéologies – les siennes et celles des autres
    - Évaluation de tous ces aspects
    - Pratiquer la réflexion et la pensée critique
    - Comment créer « l'espace » permettant aux instincts musicaux profonds de l'étudiant d'évoluer en un discours musical plus élaboré ?
    - Savoir où se trouve l'information et comment y accéder
3. Faire de ses propres réponses des expériences pédagogiques ; une rencontre pédagogique valorisant l'expérience de l'étudiant peut conduire à une bonne orientation de recherche pour l'étudiant – et pour l'enseignant
4. Une activité orientée sur la recherche ne porte pas toujours l'appellation officielle de « recherche ». Savoir reconnaître les mérites des autres approches de réflexion, d'analyse et de recherche
5. La recherche artistique peut avoir ses propres exigences de pensée critique

1. Réconcilier des univers différents : compromis ou idéal ?

Le chapitre précédent soulignait les nombreux avantages d'une démarche visant à encourager chez l'étudiant une plus grande conscience de soi et une attitude réflexive qui, pour être pleinement efficaces, doivent s'associer à un moyen quelconque de documentation et/ou de communication. Il est toutefois essentiel que ce dernier ne soit pas perçu comme devant nécessairement prendre la forme du discours universitaire traditionnel, caractérisé par la prépondérance de l'expression écrite, de l'objectivité et d'un point de vue censé être détaché, « scientifique ». La solution semblerait donc se trouver à mi-chemin : d'une part, un effort du musicien pour formuler ses réflexions avec plus de précision et d'exactitude ; d'autre part, une adaptation des modes d'expression et du registre linguistique pour s'approcher au plus près de la façon naturelle pour un artiste de communiquer sur son art.

Où et comment trouver ce juste milieu ? Ce chapitre s'efforce d'aller au cœur de cette question difficile en élaborant des stratégies qui, si elles impliquent inévitablement des compromis, cherchent également à parvenir à une situation idéale combinant « le meilleur des deux mondes ». L'argument avancé est qu'une meilleure compréhension de soi-même et

la capacité de communiquer cette expérience à autrui bénéficieraient à la formation du musicien en tant que musicien. Réciproquement, libérer le discours des conventions de l'expression savante le rendrait plus – et non moins – révélateur de ce qui se passe dans la réalité de la pratique musicale.

De toute évidence, cette quête d'un compromis idéal entre deux univers en termes de langage et de communication reflète la thèse du manuel en général, à savoir que les programmes de deuxième cycle de conservatoires peuvent poursuivre le double objectif de préparer les étudiants-musiciens à la vie professionnelle d'aujourd'hui et d'établir les bases pour des études doctorales. Ce chapitre propose d'étudier le langage et les processus de pensée d'un étudiant de Master, en commençant par ancrer ces deux éléments dans le sens commun pour les suivre jusqu'à une conclusion en forme de réflexion sur la manière dont, à leur point optimal, ils pourraient concorder avec les expressions et concepts du monde de la recherche.

La profession et la recherche artistique ont comme fondement commun des compétences artistiques avancées, considérées comme condition sine qua non de succès dans l'une ou l'autre filière. L'importance des compétences de réflexion, de critique et de communication ne saute peut-être pas aux yeux avec la même évidence mais ce chapitre s'efforcera de montrer comment elles aussi étayent les deux domaines d'activités.

2. Bon sens, réflexion et pensée critique : apprendre, enseigner, exister en tant qu'artiste

Bon Sens : Quelle(s) raison(s) pousse(nt) un étudiant à poursuivre des études de deuxième cycle ? Chaque réponse sera différente mais au niveau le plus élémentaire, s'engager dans des études de deuxième cycle témoigne d'une volonté de progrès et d'épanouissement. Au cours des deux ans qui constituent habituellement un programme de Master en musique, les étudiants escomptent raffiner et approfondir leurs compétences artistiques, voire en acquérir de nouvelles pour élargir l'éventail de leurs capacités et leur polyvalence d'un point de vue professionnel.

Certains auront une vision claire du parcours à suivre et de leurs objectifs : un rôle particulier (en orchestre, par exemple), ou un domaine d'activité précis (projets musicaux dans la communauté). D'autres envisageront peut-être déjà la poursuite d'études en troisième cycle. Il y aura autant d'étudiants déjà certains de leurs choix que d'étudiants dont les aspirations et la compréhension des différentes voies possibles restent encore à éclaircir. Deux éléments sont essentiels dans un cas comme dans l'autre, qu'il s'agisse de réaliser un objectif déjà bien défini ou de découvrir au fil de ses études la véritable nature de ses ambitions : connaître ses propres compétences et qualités et être capable de les situer par rapport au reste du monde. Quelles que soient les raisons qui poussent un étudiant à poursuivre ses études et quelle que soit la spécialisation du programme en question, un programme de Master doit favoriser le développement de ces capacités.

Réexaminer la réflexion et la pensée critique : Rebattus à l'envi dans l'enseignement musical supérieur, les termes « réflexion » et « pensée critique » sont devenus opaques et sont certainement plus souvent cités que pratiqués à un niveau profond. Pour réexaminer le concept de réflexion sans s'encombrer des scories accumulées sur le terme, nous pourrions nous inspirer de la formule de Peter Renshaw qui le traduit par une simple question : *« Pourquoi est-ce que je fais ce que je fais ? »*. [1]

Cette question suscitera des réponses à plusieurs niveaux, de la justification banale et assez vaine (« parce que mon professeur m'a dit de le faire », « parce que ça me plaît comme ça ») à l'analyse des motivations les plus profondes d'un positionnement au monde en tant qu'artiste. À cela, il faut ajouter l'éventail infini des contextes possibles : la question peut aussi bien se rapporter au choix de doigtés pour un passage particulier qu'aux aspirations de toute une carrière. Même si le mot « réflexion » paraît éculé, il ne faut pas oublier la force et la signification potentielles de l'acte qu'il

[1] Cf. Peter Renshaw, Lifelong Learning for Musicians: The Place of Mentoring. www.hanze.nl/home/International/Research/Research+Group+in+Lifelong+Learning+in+Music+and+the+Arts/Publications/Mentoring.htm (consulté le 8 janvier 2012).

recouvre dans le développement d'une compréhension de soi profonde et enrichissante.

Le concept de « pensée critique » est presque aussi éculé que celui de réflexion mais il est tout aussi digne d'être réexaminé. Les conservatoires ont sans doute eu tendance à considérer la « pensée critique » comme un résultat d'études accessoires, principalement développées par et centrées sur des études « académiques », en complément de la formation à l'interprétation. En réexaminant la pensée critique, nous chercherons à analyser comment elle pourrait fonctionner dans et par la pratique musicale.

L'évaluation en fait certainement partie, mais les implications sont à la fois plus vastes et plus profondes. La validité d'une évaluation, qu'elle concerne une interprétation, une proposition théorique ou une intuition créative, repose sur le positionnement correct de la chose évaluée au sein d'un éventail multiforme de comparateurs adéquats. Si la description du processus peut sembler très complexe, la pratique est familière. Par exemple, l'interprétation par un étudiant de la Fugue en la mineur du Volume I du *Clavier bien tempéré* pourrait être évaluée simultanément de nombreuses manières différentes : par rapport à d'autres interprétations étudiantes du même répertoire ou d'un répertoire similaire de même niveau ; par rapport à toutes les interprétations antérieures de la même fugue ; par rapport à l'histoire des interprétations de ce répertoire au piano ; par rapport aux autres interprétations de l'étudiant ; peut-être aussi, si cette interprétation s'inscrit dans le cadre d'un examen officiel, par rapport à certains critères préétablis d'évaluation.

Toutes ces évaluations ont lieu simultanément, sans cloisonnement aucun et l'évaluateur peut leur accorder plus ou moins d'importance, consciemment ou inconsciemment. Dans le même temps, cette nouvelle interprétation de la fugue (quels que soient ses mérites) s'inscrira dans les cadres de référence critique de l'évaluateur pour de futures évaluations.

Ainsi, une vision élargie de la pensée critique dans et par la pratique musicale devient directement liée à la notion des cadres de référence d'un artiste et de leur constant remodelage à la lumière de nouvelles expériences. De fait, nous pourrions résumer la « pensée critique » en musique en la décrivant comme un processus dans lequel les valeurs relatives de conceptions, intuitions et compétences musicales particulières sont constamment renégociées et repositionnées par rapport aux autres. La pensée critique est alors essentielle à la manière dont, en tant qu'artistes, nous comprenons et réagissons au monde en perpétuelle évolution.

La relation entre la réflexion et la pensée critique : Dans ce *locus classicus* de la pratique réflexive qu'est *The Reflective Practitioner*, Donald Schön propose deux termes utiles pour distinguer différents aspects du processus de réflexion : la *réflexion sur l'action*, qui se rapporte à la réflexion consciente, explicite, qui suit généralement une action ou une expérience particulière et la *réflexion dans l'action,* qui se rapporte aux capacités réflexives plus intangibles des pratiques de haut niveau [2].

C'est cette seconde forme de réflexion, moins facilement accessible, que Schön propose comme caractéristique d'une pratique réflexive véritablement éclairée, c'est à dire la qualité qui permet à ces pratiques de s'approfondir et se raffiner à l'extrême. Nous pourrions y voir également un lien avec notre notion de pensée critique *dans* et *par* la pratique musicale, car si cette conception se base sur le réexamen constant de notre manière de comprendre le monde, elle sera alors, pour un praticien, étroitement liée à la *réflexion* en action de Schön.

En réexaminant la réflexion, la pensée critique et le processus de développement d'une pratique artistique éclairée, il convient donc de remarquer que loin d'être des concepts indépendants, la réflexion et la pensée critique sont profondément interconnectées. Une réflexion profonde sur une trajectoire artistique personnelle (« réflexion sur l'action ») influe sur le développement d'une perspective critique, et façonne en retour (« réflexion en action ») la personnalité musicale émergente. Les instincts musicaux fondamentaux évoluent en un savoir-faire plus pointu et plus complet. À un certain niveau d'intensité et de profondeur, la réflexion et la pensée critique témoignent d'un potentiel d'interaction en un cycle sans fin d'évolution artistique et intellectuelle, susceptible d'aider les musiciens à s'épanouir

[2] Donald Shön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983), 50.

en tant que personnalités originales et à développer une compréhension toujours plus poussée de la pratique musicale.

Ce lien fondamental vient étayer notre thèse selon laquelle les programmes de Master qui favorisent véritablement les compétences de réflexion et de pensée critique dans et par la pratique musicale aideront les musiciens à se développer en tant que musiciens et rendront possible un discours autour de la pratique musicale qui sera plus étroitement en rapport avec la réalité du fait musical.

Nous suggérons que le développement de ces compétences (réflexion et pensée critique) jusqu'à un haut niveau est lié à (et soutient) un éventail de capacités supplémentaires que nous pourrions souhaiter aussi bien chez un musicien qui a quelque chose à exprimer que chez un futur artiste-chercheur. Inversement, la recherche de stratégies pour développer ces capacités complémentaires peut donner des indices sur la meilleure manière d'améliorer les compétences de base de réflexion et de pensée critique. Nous les étudierons à leur tour.

Comprendre l'applicabilité de sa propre situation à celle des autres

L'aptitude à passer d'un contexte à l'autre, à appliquer la connaissance pratique acquise dans un domaine à des situations nouvelles, peu ou mal connues, est souvent considérée comme une caractéristique essentielle des compétences de haut niveau attendues des étudiants de Master. La première étape du développement de ces compétences est certainement la capacité de comprendre le rapport entre sa propre situation et celle des autres. Ici, la réflexion et la pensée critique sont des outils importants pour parvenir à une compréhension aussi complète que possible de sa propre situation et être capable de l'adapter à de nouveaux contextes.

Encourager les étudiants à partager leurs réflexions et orientations critiques émergentes pourra favoriser leur compréhension du lien entre divers contextes. Il leur faut un environnement sécurisant permettant de communiquer entre eux et avec leurs professeurs dans une atmosphère de remise en question et de respect mutuel ; un cadre dans lequel les questions (en particulier les questions publiques) sont encouragées et examinées sans mépris pour la perspective critique de l'étudiant en cours de formation. Honnêteté intellectuelle et ouverture d'esprit, dans des limites et des attentes bien définies, seront les conditions sine qua non de ce partage qui place inévitablement l'étudiant dans une situation potentiellement vulnérable. Dans les conservatoires, nombre de démarches pédagogiques traditionnelles disposent des atouts nécessaires pour développer chez les étudiants cette capacité à rapprocher leurs expériences de celles des autres : une classe d'interprétation soigneusement gérée en offre un excellent exemple, à condition que le responsable de cette classe soit à même de créer les conditions adéquates pour un véritable dialogue entre les élèves, leurs collègues et son propre savoir-faire et son expérience personnelle. D'autres pratiques pédagogiques courantes sont peut-être moins appropriées : la master class traditionnelle, souvent un monologue à la gloire des conceptions de l'artiste invité, n'est pas particulièrement utile dans ce cadre.

Écrire sur la musique – de la pensée à l'idée et de l'idée au mot

L'impossibilité de saisir l'expérience de la pratique musicale dans toute sa richesse ne remet pas en cause l'importance d'essayer de la représenter, souvent sous forme écrite :

> *Dynamiquement, ce petit Vorspiel est tout entier pianissimo, mais dans les limites de ce pianissimo il doit se produire une légère augmentation ou un léger gonflement du son, et ensuite une diminution du son. C'est un courbe : cela monte et puis descend ; la plus douce des courbes, chacun des accords enchaîné au suivant. L'écart en est si restreint, la marge si étroite entre votre plus doux accord et votre moins doux accord que si vous dépassez d'un cheveu la limite du sommet de votre courbe, tout est perdu. Chaque accord, bien que lié et joint à son voisin, est d'un poids différent mais il ne diffère que du poids d'une plume. En étudiant ce passage, écoutez-vous avec un esprit critique. Faites des essais. Jouez-le en appuyant sur chaque accord avec une douceur uniforme en sorte que*

> *le son n'augmente ni ne diminue : tout entier pianissimo. Puis tâchez de lui donner cet infinitésimal crescendo et diminuendo qui est en réalité nécessaire pour conférer à la phrase forme et signification ; mais c'est disproportionné – vous avez exagéré - ; recommencez donc. Et maintenant, vous constatez que vos accords sont pâteux, que votre jeu de pédale est fautif, qu'un accord empiète sur le domaine de l'autre au lieu de se fondre doucement en lui sans confusion Vous travaillez cela. Mais en dépit du pianissimo que vous observez, vous commencez à vous rendre compte que vos accords sont dépourvus de caractère – ils sont ternes et la phrase entière est sans vie. Aussi maintenant très délicatement, vous faites des essais en donnant un peu plus de poids au doigt supérieur de votre main droite. Et voici que la note supérieure prédomine, chant clair au-dessus des notes inférieures. C'est trop, et vous essayez de nouveau, en veillant à ce que toutes les harmonies internes et vos octaves à la basse s'entendent de façon distincte, si doucement soit-il, et à ce que l'air de soprano chanté par ce doigt supérieur – il peut s'agir du troisième, quatrième ou cinquième doigt suivant la forme de l'accord – soit émis avec tant de délicatesse qu'aucun auditeur ne se puisse apercevoir que vous le soulignez. C'est votre secret.* [3]

Ce savoureux exemple est extrait du chapitre intitulé « Mon travail » dans Faut-il jouer moins fort ?, recueil de mémoires du grand pianiste accompagnateur Gerald Moore. Sous un style littéraire soigneusement policé, il plonge ses racines dans les processus réflexifs qui naissent presque spontanément de la pratique : il commence par l'expérience réelle et vécue des essais répétés et des jugements qui se combinent en un acte musical ; puis il utilise le medium de l'écriture pour les décrire et les analyser, profitant de la capacité du texte de faire un « arrêt sur image » pour les transformer en une méditation sur le processus de préparation d'un passage apparemment simple. Il en résulte une élégante page de prose qui emploie le temps présent si usité dans les écrits phénoménologiques pour recréer la qualité hypnotique d'un processus fascinant.

Chercher la transférabilité – linguistique ou autre – de sa propre expérience

Nombre de programmes d'enseignement musical supérieur exigent de l'étudiant un rapport réflexif individuel (journal personnel ou thématique). Généralement basés sur l'écrit (mais certains établissements utilisent des supports audio et/ou vidéo), ces rapports sont conçus pour permettre l'évaluation - par procuration, pour ainsi dire - des compétences de réflexion et d'auto-évaluation. Les cadres de référence peuvent être variés : une réflexion sur l'expérience du travail sur une œuvre en particulier, ou des réflexions sur la trajectoire générale du développement de l'étudiant, mais quelle que soit la nature précise de l'exercice, l'objectif est généralement de traduire l'expérience personnelle dans une forme qui permette une évaluation et une auto-analyse.

Il peut être tentant de penser que les exigences de l'écriture (celle-ci étant, après tout, un genre bien particulier de compétence qui ne va pas souvent de pair avec les aptitudes instrumentales ou vocales) alourdissent inévitablement la réflexion. Toutefois, la facilité d'utilisation des média numériques ouvre aujourd'hui la voie à d'autres approches. Stephen Emerson, dans le DVD-Rom *Around a Rondo*, a démontré l'efficacité de ces média en intégrant dans une réflexion en format « journal vidéo » des enregistrements vidéo de l'évolution de ses interprétations et beaucoup d'autres éléments. Il en résulte une splendide mosaïque aux rigoureuses références croisées qui révèle avec élégance toute la profondeur et la difficulté du processus de préparation d'une interprétation du Rondo en la mineur K511 de Mozart. [4]

L'exemple est aussi un rappel de l'interconnectivité des différents modes de discours musical personnel. Emerson documente son processus par des partitions annotées, des enregistrements à diverses étapes de perfectionnement (y compris – ce qui ne manque pas d'audace – sa première interprétation avant le début du processus de préparation), des éléments de « journal vidéo », des écrits réflexifs et d'autres plus traditionnellement musicologiques. Bien que le

[3] Moore, Gerald, Am I Too Loud? The Memoirs of a Piano Accompanist (Harmondsworth: Penguin Books, 1966), 179-80. Faut-il jouer moins fort ? Mémoires d'un pianiste accompagnateur, Buchet-Chastel, Paris 1982, p 227-228.

[4] Stephen Emmerson et Angela Turner, Around a Rondo: Behind the Performance: Preparing Mozart's Rondo in A minor, K.511 for Performance on the Fortepiano (Brisbane: Griffiths University, 2006).

projet comprenne un court résumé filmé du travail, permettant au spectateur de suivre une « ligne » directe à travers le processus, le plaisir de la présentation des différents éléments réside dans le fait que le « lecteur » (est-ce encore le terme exact ?) découvre l'interconnexion de ces différents modes de travail musical sur un mode non linéaire. Le format témoigne de la complexité du développement d'intuitions musicales en axes de recherche soutenus, susceptibles d'être traduits en discours et en écrits, qui (parce qu'ils sont documentés) nourrissent à leur tour d'autres idées et le perfectionnement continu de l'interprétation et des idées connexes.

En prouvant l'efficacité des médias numériques pour faciliter la réflexion (et le partage des réflexions), l'exemple d'Emerson montre que le texte n'a pas besoin d'avoir le monopole dans la traduction des expériences personnelles. Il rappelle aussi que l'acte fondamental de réflexion est indépendant des moyens par lesquels il est enregistré et partagé.

Une autre qualité de *Around a Rondo* mérite d'être signalée. La volonté de communication d'Emerson semble avoir une action réflexive : elle éclaire et approfondit l'interprétation pendant l'exécution, tout en présentant un argument recevable sur l'interprétation. Cet exemple de recherche artistique prouve à l'évidence que la recherche et les impératifs artistiques peuvent non seulement coexister mais se soutenir et s'enrichir mutuellement.

Développer des arguments avec clarté et cohérence, mais garder le « moi » artistique au centre de ces arguments

En développant une argumentation cohérente sur l'interprétation tout en conservant la musique et le « moi » artistique en son centre, le travail de Stephen Emerson, *Around a Rondo*, illustre parfaitement le propos. Un interprète peut s'exprimer avec vigueur au cours d'une exécution, mais par nature la prestation musicale peut difficilement traduire de multiples interprétations, des perspectives alternatives ou des argumentations discursives.

Les réflexions de Glenn Gould sur le potentiel artistique du montage studio montrent comment la réflexion-sur-l'action peut ouvrir de nouveaux horizons artistiques et comment la description écrite de l'expérience peut constituer un élément d'un raisonnement plus approfondi. Dans l'extrait ci-dessous, il débat de la création, en phase de post-production, d'une version finale satisfaisante de la Fugue en la mineur du Volume 1 du Clavier bien tempéré, à partir de deux prises très différentes :

> *Chaque prise présentait un phrasé différent dans l'énoncé des trente et une notes du sujet de cette fugue : une licence artistique parfaitement en phase avec les libertés d'improvisation du style baroque. La prise 6 le traitait de manière solennelle, legato et plutôt pompeuse, alors que dans la prise 8, le staccato prédominait, entraînant une impression générale de nervosité. La Fugue en la mineur est sujette aux concentrations de strettes et autres procédés imitatifs au caractère serré, de sorte que le traitement du sujet détermine l'ambiance de toute la pièce. Après mûre réflexion, nous convînmes que ni la sévérité teutonne de la prise 6, ni la jubilation gratuite de la prise 8 n'était représentative de l'aboutissement de notre réflexion sur cette fugue. À ce stade, quelqu'un remarqua qu'en dépit de leurs grandes différences de caractère, les deux prises étaient interprétées dans un tempo presque identique (un fait assez inhabituel, en vérité, car un tempo résulte presque toujours d'un phrasé). Il fut décidé d'en tirer parti en créant une version composée en alternance des prises 6 et 8 … Le résultat fut une interprétation de cette fugue bien supérieure à tout ce que nous aurions pu faire à l'époque en studio* [5]

Au premier abord, Gould se contente d'expliquer l'origine de sa version studio finale de cette fugue. La lecture est instructive en soi, notamment parce qu'elle révèle un élément fondamental de sa pratique en studio d'enregistrement: l'approche expérimentale de l'interprétation. Parallèlement, toutefois, ce passage développe une argumentation plus importante sur le potentiel artistique de ce que Gould appelait « le magnifique collage » (en anglais : *the splendid splice*, titre de l'essai d'où est tiré cet extrait). Loin d'être un instrument de triche – une sorte d'outil de retouche acoustique – le montage ou collage, selon Gould, peut ajouter une dimension créative supplémentaire, permettant à l'artiste d'atteindre

[5] ed. Tim Page, *The Glenn Gould Reader* (London and Boston: Faber, 1984), 338-9.

puis de présenter « l'aboutissement de sa réflexion » sur la musique. Une fois de plus, la valorisation artistique et ce que nous appellerions aujourd'hui la recherche artistique marchent de pair, unies par la réflexion.

Reconnaître que les idées ne sont pas figées mais réagissent à toute nouvelle information

Nous avons résumé ci-dessus notre notion de pensée critique en musique comme un processus dans lequel les valeurs relatives de certaines conceptions, idées et compétences musicales spécifiques sont sans cesse renégociées et repositionnées par rapport aux autres.

Même les plus grands artistes ne cessent de (se) poser des questions : l'idée n'est pas nouvelle. D'un côté, leurs conceptions (leurs interprétations ou compositions) sont, par nature, achevées et catégoriques par elles-mêmes, esthétiquement intégrées et suprêmement convaincantes. Dans le même temps, ces conceptions individuelles ne sont toutefois que des rapports d'étape d'un voyage plus long dont la destination n'est jamais vraiment atteinte : pour preuve les nombreuses « intégrales » d'artistes comme Herbert von Karajan (qui enregistra trois intégrales des symphonies de Beethoven) ou Rosalyn Tureck (qui enregistra sept fois les Variations Goldberg de Bach).

Cette conception idéale de la pensée critique d'un musicien se double d'un éventail d'importants corollaires. Elle implique une compréhension mûre du caractère transitoire de nos conceptions, idées et compétences musicales, des processus d'interprétation, de réinterprétation, du « cent fois sur le métier remettez votre ouvrage ».

Il est reconnu que les études doctorales nécessitent une disposition d'esprit particulière, souvent appelée « l'orientation recherche ». Elle permet au chercheur d'aborder progressivement une nouvelle idée et de communiquer clairement son cheminement intellectuel et cette nouvelle idée à des publics très divers. Il est peut-être moins évident de comprendre dans quelle mesure l'acquisition de ces mêmes compétences préparera les diplômés de Master à une carrière d'interprète.

À l'issue des deux ans d'un programme typique de Master, le nouveau diplômé a devant lui quarante ans, sinon plus, de vie professionnelle de musicien. Tout en l'aidant à se préparer à cette carrière, nous ne pouvons rien affirmer avec certitude quant à la nature du travail qu'il effectuera pendant toutes ces années. Il suffit de remonter quarante ans en arrière, en 1975, pour comprendre que des changements profonds affecteront très probablement la vie artistique et culturelle de demain. Les musiciens devront continuellement acquérir et actualiser un éventail de compétences pour des rôles que nous n'imaginons pas encore. Leur capacité de réaction face à un contexte en perpétuelle mutation sera leur meilleure assurance contre les incertitudes de la vie professionnelle. Cette capacité les mettra en position de force pour apporter leur contribution au monde en tant qu'artistes, acteurs militants du secteur musical et citoyens.

Être capable de critiquer les idéologies – les siennes et celles des autres

La pensée critique pose un défi à la proclamation (par simple affirmation) d'idéologies musicales et intellectuelles puisque, par définition, elle sape constamment les idées qui rejettent toute contestation (« Jouez [Bach] à votre manière ; je le jouerai à la manière de Bach » [6]). Plus fondamentalement, elle permet à l'artiste d'être critique des idéologies, des modèles de pensée et d'action peut-être non reconnus comme tels mais qui peuvent entraver le potentiel de véritable créativité.

En tant qu'individu doué d'une perception particulière et unique, le musicien critique peut échapper à la camisole des idées reçues : les siennes ou celles transmises par son professeur ou par une « école » ou encore celles du discours politique dominant. La pensée critique est contraire à la « production d'usine » de techniciens musicaux. Tout comme nous avons remarqué plus haut que la conscience du caractère transitoire de la connaissance était la meilleure assurance

[6] Attribué à Wanda Landowska et rapporté par son élève Denise Restout. Cette remarque aurait été adressée à Pablo Casals en 1941. Voir : http://glenngould.org/mail/archives/f_minor/msg01400.html (consulté le 23 août 2013).

dans un monde incertain, nous disons que la capacité d'être critique des idéologies est la meilleure défense du musicien professionnel contre toute forme de contrainte artistique.

Évaluation de tous ces aspects

Si le développement de capacités critiques et réflexives fiables est aussi important que nous le suggérons, il s'ensuit que nos programmes de Master doivent pouvoir évaluer si les étudiants en fin d'études possèdent ces capacités. Cette évaluation pose de sérieux défis et nous espérons que les études de cas de la deuxième partie de ce manuel aideront à les relever. Il est toutefois important de remarquer ici que l'objectif général, à savoir la formation d'un artiste accompli, à l'esprit ouvert et curieux, prêt à affronter toutes les difficultés de la profession ou les rigueurs de la recherche artistique, sera toujours distinct des stratégies utilisées par les établissements pour évaluer le succès de l'apprentissage. De même qu'un récital solo de 45 minutes ne peut guère être qu'une évaluation globale approximative des qualités artistiques d'un musicien, de même nos moyens d'évaluer la véritable ampleur du sens critique d'un musicien seront limités par des considérations pratiques et seront probablement partiaux. En conséquence, il serait important de reconnaître ce pragmatisme dans la conception de programme mais aussi dans l'expérience des étudiants, afin d'éviter toute confusion entre le mode d'évaluation et l'objectif sous-jacent dont il est l'indicateur.

Les journaux de bord réflexifs qui, dans certains établissements, servent à évaluer les capacités évoquées, illustrent combien l'exercice d'évaluation peut obscurcir la pratique. Le cliché des journaux « concoctés » au dernier moment juste avant la date limite de remise, rédigés en toute hâte par les étudiants pour s'acquitter du pensum, repose sur des faits concrets. Non seulement cette approche a peu de chances de produire un résultat de qualité, mais en outre, elle est presque défavorable au bon développement des capacités que ce travail prétend justement évaluer. Il est tout aussi impossible de « bachoter » pour un récital, en s'efforçant de compenser un manque de pratique par une activité forcenée dans les quelques jours précédant le concert, que de développer des capacités réflexives et critiques si la seule raison est une tâche d'évaluation sommative entreprise au tout dernier moment.

Ces travaux d'écriture ont manifestement leur utilité mais ils sont par nature conçus pour un lecteur tiers (en l'occurrence, le professeur et/ou l'évaluateur) : le texte de Gerald Moore, par exemple, était conçu pour communiquer au grand public l'envoûtante complexité d'une page de musique, si simple soit-elle. Savoir rédiger pour des lecteurs extérieurs est certainement une compétence utile (et une ressource nécessaire dans un programme qui nomme les compétences de réflexion comme un acquis de l'apprentissage évalué) mais il est peut-être dangereux d'imaginer que la réflexion claire doit toujours être cadrée et présentée d'une manière (et à un niveau) propre à servir à d'autres. Peut-être serait-il bon de conseiller aux étudiants de trouver des moyens de conserver leur expérience vécue pour eux-mêmes, non seulement sous des formes qu'ils jugeront utiles mais avec un degré de détail qui corresponde aux défis de la pratique musicale et sans la nécessité d'une cohérence de surface, conçue pour plaire à un lecteur extérieur. Là encore, en fin de compte, le pragmatisme exige que si les réflexions d'un étudiant doivent servir dans le cadre d'une évaluation, leur communicabilité doit être fiable.

Pratiquer la réflexion et la pensée critique

La réflexion et la pensée critique sont des pratiques actives, voire performatives, au sens où elles n'existent que par leur mise en œuvre. Comme telles, elles *ont besoin d'être pratiquées*.

La conception de nos programmes doit prendre en compte cette caractéristique importante et reconnaître que réflexion et pensée critique nécessitent du temps et une pratique soutenue. Il ne faut pas s'attendre à ce que les étudiants les développent de manière satisfaisante par le bais d'une tâche soigneusement cloisonnée ou d'un seul module en complément d'une formation instrumentale dans la relation traditionnelle maître/apprenti. Les pratiques de réflexion

et de pensée critique devront donc être intégrées à tous les éléments du programme de Master, de la salle de travail personnel à la classe d'interprétation et à la répétition de musique de chambre – voire à la master classe et à la répétition d'orchestre, dans un esprit de stimulation.

Comment créer « l'espace » permettant aux instincts musicaux profonds de l'étudiant d'évoluer en un discours musical plus sophistiqué ?

Sans empiéter sur les détails de conception des programmes dans certains cas d'étude de la deuxième partie, nous pouvons néanmoins anticiper certaines actions utiles à la création d'un « espace » propice au développement d'un discours musical plus sophistiqué.

- Encourager explicitement le dialogue critique et réflexif entre étudiants et professeurs.
- Intégrer ce dialogue dans tous les aspects du cursus, des buts généraux aux objectifs spécifiques définis pour chaque volet du cursus, y compris les objectifs techniques, interprétatifs et personnels du cours individuel.
- Élaborer des approches « structurées » pour le développement des capacités critiques et réflexives, avec, dans les premières phases, une direction et un soutien clairs qui s'estomperont graduellement au fur et à mesure que croissent la compétence et l'autodétermination de l'étudiant.
- Reconnaître que l'expression écrite, malgré son importance, n'a pas le monopole du développement d'un discours musical, et rechercher d'autres méthodes pour ouvrir les pratiques musicales à la discussion et au débat.
- Reconnaître qu'il nous faudra aussi créer des opportunités pour nous-mêmes et nos collègues enseignants afin de poursuivre le développement de nos propres capacités de réflexion et de pensée critique.

Savoir où trouver l'information et comment y accéder

Une approche critique bien conçue nécessite une abondance de données, d'idées, de conceptions et d'interprétations. Prendre au sérieux la réflexion et la pensée critique dans tous les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage entraîne deux corollaires importants : la recherche et le partage des connaissances pertinentes.

Premièrement, nous devons nous assurer que les professeurs, les étudiants et les établissements ont les moyens de partager les résultats significatifs de leurs travaux afin que d'autres chercheurs-artistes, aujourd'hui ou demain, puissent en bénéficier et poursuivre la réflexion. Pour cette raison, le groupe de travail préside à l'élaboration d'une base de données des projets de Master et de Doctorat réalisés dans les conservatoires européens. Nous sommes convaincus que cette initiative contribuera à la vitalité et la rigueur de la recherche artistique en établissant des liens entre étudiants et professeurs partageant les mêmes points de vue, en évitant les doublons ou un entêtement sur des champs d'enquête inutiles. Le succès de cette initiative contribuera fortement à établir la recherche artistique comme discipline étayée par des conceptions communes et un corpus de connaissances artistiques.

Deuxièmement, nous devons faire preuve d'honnêteté et d'ouverture par rapport à la valeur potentielle de la recherche existante, peut-être plus conventionnelle, sur le répertoire, les pratiques et les idées que nous étudions nous-mêmes. D'un point de vue épistémologique, la musicologie, par exemple, est distincte de la recherche artistique en cours dans de nombreux conservatoires. De même, les idées que la philosophie et la psychologie contribuent au monde de la musique sont *différentes* par nature de celles de la recherche artistique. Ce n'est pas une raison suffisante pour les exclure. Puisque nous encourageons un discours musical plus sophistiqué, nous devons également être certains que nos étudiants, à tout

le moins, connaissent et savent comment accéder aux travaux sur la musique réalisés par des chercheurs travaillant selon d'autres paradigmes. Nos programmes doivent leur fournir les outils de base pour élargir le contexte de leur activité de musiciens.

3. Faire de ses propres réponses des expériences pédagogiques

Favoriser une approche critique et réflexive dans tout le parcours de l'étudiant mettra clairement en lumière les points de vue personnels et uniques de l'étudiant et du professeur dans toute rencontre pédagogique individuelle. La valorisation de l'expérience de l'étudiant dans la rencontre pédagogique peut conduire à une bonne orientation recherche pour l'étudiant – et le professeur. Et si cette approche était véritablement intégrée dans le cours individuel – pierre de touche de l'enseignement en conservatoire – cette seule approche serait un puissant moteur d'une bonne orientation recherche, sans besoin de « cours de formation à la recherche » supplémentaires. Pour Schön, ce changement d'attitude de la part de l'étudiant (ou « client » dans l'expression plus générale de Schön) intervient alors que la relation avec le professeur évolue en ce qu'il appelle un « contrat réflexif » :

Contrat traditionnel

- Je me mets entre les mains d'un professionnel et, ce faisant, j'en retire un sentiment de sécurité basé sur la confiance.
- J'ai le réconfort d'être entre de bonnes mains. Il me suffit de suivre ses conseils et tout ira bien.
- Je suis content de bénéficier des conseils de la meilleure personne disponible.

Contrat réflexif

- Je cherche avec le professionnel à comprendre mon cas personnel et, ce faisant j'en retire une impression d'engagement et de participation active accrus
- J'ai un certain contrôle de la situation. Je ne dépends pas totalement du professeur qui dépend aussi d'une information et d'une action que moi seul peux entreprendre
- Je suis content de pouvoir mettre à l'épreuve mon jugement sur ses compétences. Je suis stimulé par ce que je découvre de ses connaissances, de sa pratique et de moi-même.

À gauche : la situation est confortable mais dangereuse car l'étudiant est traité comme un enfant. À droite : le côté gratifiant, mais aussi angoissant, d'être un participant actif d'un processus commun de recherche. [7]

Le contrat réflexif facilite le renforcement d'une orientation recherche. Plus importants encore, peut-être, sont les avantages artistiques et personnels pour l'étudiant comme pour le professeur : si les points de vue critiques de l'un et de l'autre sont les moteurs d'un dialogue respectueux et si le processus infini de la réinterprétation est explicitement reconnu dans la salle de travail instrumental, il nous semble que cela aiderait à développer l'étudiant comme voix artistique originale et individuelle mais rapprocherait aussi de l'expérience pédagogique le propre cheminement artistique du professeur.

Schön étudie aussi les possibles évolutions du rôle de l'expert dans le cadre d'une démarche visant à établir un « contrat réflexif » avec l'étudiant :

> *Quand il est membre d'une profession « importante » et que son rôle comporte une forte présomption d'autorité et d'autonomie, le passage à un contrat réflexif implique d'abandonner sa prétention initiale à l'autorité et à partager le contrôle de l'interaction avec le client … Alors qu'il est généralement censé jouer le rôle de l'expert, on*

[7] Donald Shön, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (New York: Basic Books, 1983), 302.

> *s'attend maintenant à ce qu'il révèle de temps à autre ses incertitudes. Alors qu'on s'attend ordinairement à ce qu'il garde jalousement son savoir-faire, il est maintenant censé réfléchir publiquement sur sa mise en pratique de ses connaissances et être confronté par ses clients.*
>
> *En évoluant vers de nouvelles compétences, le professionnel abandonne certaines sources familières de satisfaction et s'ouvre à d'autres. Il abandonne les récompenses d'une autorité incontestée, la liberté d'exercer son activité sans remise en cause de ses compétences, le confort d'une relative invulnérabilité, les gratifications de la déférence d'autrui. Les nouvelles satisfactions sont surtout celles de la découverte – du sens de ses conseils pour clients, des mises en pratique de ses connaissances et de lui-même.* [8]

En d'autres termes, les bienfaits d'une « contrat réflexif » pour le cours individuel ne sont pas seulement le développement d'une orientation recherche chez l'étudiant, mais aussi une orientation recherche chez le professeur et un plus grand potentiel pour l'épanouissement artistique continu du professeur dans l'acte d'enseigner. Schön résume ainsi son point de vue sur le contraste entre l'expert traditionnel et l'expert praticien réflexif [9]:

Expert

- Je suis présumé savoir et dois agir comme tel, indépendamment de mes propres incertitudes.
- Garder mes distances avec le client et garder mon rôle d'expert. Impressionner le client par mon savoir-faire mais donner aussi un côté chaleureux et sympathique pour « adoucir ».
- Chercher les marques de déférence et de reconnaissance de mon statut dans la réponse du client à mon image professionnelle.

Praticien réflexif

- Je suis présumé savoir mais je ne suis pas le seul dépositaire de connaissances importantes et pertinentes. Mes incertitudes peuvent se révéler source d'apprentissage pour moi et pour les autres.
- Chercher à établir des liens avec les pensées et les sentiments du client. Laisser son respect pour mes connaissances émerger au fur et à mesure qu'il les découvre en situation.
- Rechercher une certaine liberté et un lien véritable avec le client puisqu'il n'est plus nécessaire de préserver une façade professionnelle.

4. Une activité orientée sur la recherche ne porte pas toujours l'appellation officielle de « recherche »

L'orientation recherche commune envisageable dans une situation de cours individuel particulier souscrivant à la notion de « contrat réflexif » selon Schön, pourrait potentiellement inclure l'une ou l'autre ou l'ensemble des questions soulevées dans cette partie centrale de l'éducation d'un musicien. Voilà qui souligne peut-être l'idée que les fondations les plus solides pour une recherche artistique réussie n'ont pas forcément besoin de se calquer sur la conception traditionnelle de la recherche universitaire. Nous devons trouver comment créditer un autre genre de travail de réflexion, d'enquête et d'analyse.

Une attitude basée sur un « contrat réflexif » toucherait potentiellement tous les aspects du cours individuel particulier. Dans le cadre d'un « contrat réflexif », par exemple, quelles sont les responsabilités respectives de l'étudiant et de l'enseignant quand il s'agit :

- d'étudier des alternatives d'interprétations ?
- de trouver des façons d'évaluer les différentes solutions d'une difficulté technique particulière ?
- d'évaluer les mérites de différentes éditions de l'œuvre en cours d'étude ?

[8] *ibid.*, 298-9.

[9] *ibid.*, 300.

- de mettre à l'essai des choix de répertoire et une conception de programme ?

Ces questions courantes deviennent des sujets de recherche artistique quand elles sont abordées comme des processus de découverte, communs au professeur et à l'étudiant. Comment reconnaître et favoriser ces processus dans la conception de nos programmes ?

5. La recherche artistique peut avoir ses propres exigences de pensée critique

Si nous voulons que la recherche artistique ait une chance de s'épanouir dans les conservatoires, il devient sans doute urgent et essentiel de promouvoir effectivement une culture de découverte partagée dans tous nos programmes. Ce chapitre a montré l'importance des capacités critiques et réflexives pour le professionnel émergent comme pour le futur chercheur. Dans l'état actuel de la recherche artistique, nous pourrions ajouter que si cette discipline doit éclairer et élargir la pratique musicale, il lui faut impérativement disposer de plus de praticiens critiques et habitués à réfléchir sur eux-mêmes pour participer au développement d'un discours sur la pratique musicale qui soit plus pertinent sur les questions artistiques et s'appuie plus fortement sur l'expérience artistique.

Le chercheur artistique accompli doit être un excellent praticien dont la profusion des compétences, la richesse des expériences et la profondeur des conceptions garantissent l'apport d'une contribution innovante au monde artistique. Parallèlement, ses qualités de réflexion et de pensée critique, outils fondamentaux pour accéder à cette pratique artistique de haut niveau et la mettre en contexte, doivent être développées à un très haut degré. L'un ne va pas sans l'autre.

Voilà comment le groupe de travail est parvenu à la conclusion qu'un Master combinant une préparation professionnelle au plus haut niveau avec des éléments « d'orientation recherche » (laquelle, nous l'avons vu, aidera les étudiants, quelle que soit la voie choisie) n'est pas un compromis entre des univers opposés mais un idéal auquel peuvent aspirer toutes les parties prenantes. Étudiants, professeurs ou responsables de programmes, si nous nous sentons concernés par la recherche artistique dans les conservatoires, nous devons poursuivre et renforcer la rigueur de notre démarche réflexive et critique dans tous nos programmes.

En résumé

L'élaboration d'un programme de Master de l'enseignement musical supérieur devra garantir :

1. Le développement d'une maîtrise technique et expressive avancée en interprétation ou en composition afin de permettre l'émergence d'une personnalité musicale : point essentiel pour la recherche artistique et une carrière professionnelle intéressante.
2. L'extension des capacités réflexives qui permettent au musicien de creuser toujours plus profondément dans sa propre pratique : une facette de l'orientation recherche et un outil qui renforce continuellement l'épanouissement personnel et la résilience.
3. La promotion des compétences critiques qui permettent au musicien un rapport dynamique au monde : essentiel pour un chercheur en recherche artistique et pour le musicien qui veut apporter sa contribution au monde.
4. que chacun de ces trois domaines de compétences s'étende à tout le programme, de sorte que la pensée critique et les capacités réflexives se développent dans le cours principal et que « l'étude contextuelle » puise dans les impératifs artistiques et les renforcent explicitement.

5. APPROCHES ET OUTILS

Sommaire :

1. Les trois éléments d'un Master équilibré : maîtrise technique et expressive, capacité réflexive et esprit critique
2. L'*écoute critique* en tant que compétence critique et artistique fondamentale – entendre des sons avec une intention délibérée, écouter des sons et des mots et les remettre tous deux en question
3. Devenir un auditeur critique
4. Exercer une pensée critique sans détruire sa propre identité artistique.
5. Stratégies pour les enseignants
6. Stratégies pour les étudiants
7. L'importance de l'attitude proactive des étudiants. Faire en sorte que les étudiants s'entraident à penser de manière innovante

1. Introduction : Équilibrer les trois éléments cruciaux d'un programme de Master

La synthèse du chapitre précédent faisait ressortir trois éléments cruciaux pour l'élaboration d'un programme de Master de l'enseignement musical supérieur : le développement d'une maîtrise technique et expressive avancée, l'extension des capacités réflexives et la promotion de l'esprit critique. Le premier élément, établi de longue date et incontestable, est reconnu comme le cœur de l'enseignement musical supérieur, tous cycles confondus. La thèse que nous soutenons est qu'il est nécessaire mais, à lui seul, pas suffisant, surtout à partir du 2e cycle. La réflexion et l'esprit critique sont essentiels pour conférer à cette maîtrise technique et expressive une orientation, une intention et une capacité d'évolution tout au long de la vie professionnelle du musicien.

Il a également été souligné que chacun de ces trois domaines de compétences doit être mis en œuvre dans tous les éléments du programme, afin de favoriser le développement de la pensée critique et des capacités réflexives dans l'enseignement de la discipline principale, alors que « l'enseignement contextuel » se fonde explicitement sur les impératifs artistiques et les renforce. De nombreux conservatoires s'efforcent vraiment de rattacher l'enseignement des disciplines connexes ou contextuelles aux priorités artistiques principales des étudiants et des professeurs. Les réponses des étudiants à l'enquête de Bork (voir chapitre 3) montrent que ces efforts ne sont pas toujours perçus.

La situation est encore moins développée en ce qui concerne l'essor de la pensée critique et des capacités réflexives dans l'enseignement de la discipline principale. Peut-être serait-il plus exact de dire que là où ces facultés sont réellement encouragées dans l'enseignement principal, c'est généralement le résultat d'une approche personnelle du professeur plutôt que le fruit d'une politique générale de l'établissement ou d'une politique expressément définie. Que peuvent faire les dirigeants et les responsables académiques dans les conservatoires ? Comment garantir l'intégration de ces trois éléments à tous les niveaux de la pensée institutionnelle ?

A priori, aucun établissement n'a encore réalisé entièrement cette approche, mais certains exemples montrent l'élaboration d'actions individuelles et d'outils qui, combinés et coordonnés, pourraient servir de base pour développer et étendre le genre d'intégration envisagée. Certaines études de cas illustreront ce propos. La perspective institutionnelle sur la manière de combiner ces éléments, en utilisant des outils comme les acquis de l'apprentissage, sera abordée plus complètement au chapitre suivant. Pour l'heure, nous nous intéresserons aux approches et aux outils qui émergent au niveau de l'étudiant et de l'enseignant.

2. L'écoute critique en tant que compétence critique et artistique fondamentale

Le chapitre précédent analysait en détail l'approche consistant à renforcer la capacité de réflexion et de pensée critique de l'étudiant. Nous étudierons à présent les outils et approches les plus pertinents pour un musicien désireux de développer ces capacités. Nous nous concentrerons en particulier sur le concept de « l'écoute critique » qui, tout en étant manifestement liée à la pensée critique, en est distincte. Elle peut être motivée par la pensée critique mais aussi en fournir le stimulus. De manière plus constructive, nous pourrions la décrire comme l'action qui émerge à la jonction de la pensée critique et de l'expérience auditive du son organisé. Comme beaucoup d'expressions, elle paraît d'une évidence simplissime au premier abord : pourquoi vouloir écouter de manière non critique ? Mais à y regarder de plus près, elle suscite nombre de questions qui méritent l'attention dans une réflexion sur l'approche de l'acte d'écoute dans l'enseignement et l'apprentissage et son impact sur la réflexion et la pensée critique des étudiants et des professeurs.

Le premier point est la distinction entre *entendre* (l'ouïe) et *écouter* (l'écoute). La plupart des musiciens ont ce qu'ils considèrent comme « de bonnes oreilles ». Leur sens de l'ouïe est très développé et les sons jouent probablement un rôle important dans leur interaction avec le monde depuis leur plus jeune âge. Pour autant, ceci ne signifie pas que les musiciens, par la grâce de leur vocation particulière, jouissent nécessairement d'une plus grande capacité d'écoute critique. Entendre est un acte physique impliquant le processus et la fonction de perception des sons. Écouter est le fait d'entendre ces sons avec une volonté délibérée. Il s'agit donc d'une compétence qui s'améliore par un effort et une pratique conscients, à l'instar des facultés de réflexion et de pensée critique décrites au chapitre précédent, mais parce qu'elle comprend un élément d'intention délibérée, cette activité implique aussi la sélectivité. Si cette dernière est consciente et modifiable à volonté, elle s'avérera un outil puissant. Mais elle peut tout à fait se baser simplement sur les habitudes : celle du sujet ou celles insufflées par une influence extérieure (le professeur du sujet, par exemple). L'*écoute* critique consiste à être averti des dangers de l'habitude et à avoir une conscience aiguë des choix sélectifs inhérents à tout acte d'écoute.

Les choix d'écoute des apprentis musiciens sont souvent dirigés par les professeurs, surtout au début de leur formation. Les étudiants prennent l'habitude de suivre ces conseils extérieurs et leur sensibilité d'auditeur peut finir par ressembler à celle de leur professeur principal. De plus, selon les priorités de l'enseignement, ils pourront développer d'excellentes compétences pour détecter des erreurs de justesse, par exemple. Cependant, concentrés sur *la manière* dont un passage est joué, ils seront moins immédiatement conscients de ce qui est joué et *pourquoi* – au risque de perdre certaines capacités d'écoute qu'ils possédaient auparavant.

Les meilleurs enseignants veilleront à encourager chez leurs étudiants une écoute sans exclusive. Ils bousculeront consciemment leurs propres habitudes de temps à autre et, dans l'esprit du contrat réflexif de Donald Schön, saisiront instinctivement les expériences sonores de chaque étudiant pour les intégrer dans leur cours afin de garder une approche ouverte et nouvelle de l'écoute. Pourtant, même dans ce cas, si l'étudiant conserve le même professeur en Bachelor et en Master, il peut être difficile pour l'un comme pour l'autre de ne pas tomber dans des schémas et des habitudes et de reprendre souvent, voire toujours, les mêmes éléments. Comme dans tout partenariat, consolider une entente est sécurisant mais peut se substituer à une réelle interaction critique. Au début du 2e cycle, il est très important de réfléchir à la nécessité de briser ce schéma, de la manière la plus constructive possible.

L'écoute ne se limite pas à un acte de sélection, c'est aussi un processus d'interaction entre l'attente de ce qu'on va entendre et les sons qui frappent réellement l'oreille. Il est bien connu que l'intensité de l'attente peut « leurrer » le cerveau et lui faire croire qu'il a entendu un son alors que tel n'est pas le cas. L'expérience classique consiste à jouer un morceau de musique bien connu puis à diminuer progressivement le volume tout en augmentant un signal de « bruit blanc » (le souffle qui résulte du déclenchement simultané de toutes les fréquences audibles). On demande aux sujets d'identifier le moment où la musique proprement dite a cessé et où ne reste que le bruit blanc. Régulièrement, les sujets continuent à croire qu'ils arrivent à entendre des sons bien après leur disparition. En fait, leur cerveau « cueille » littéralement les fréquences qu'ils s'attendent à entendre dans le spectre complet des fréquences disponibles du bruit

blanc. D'une certaine manière, ils « entendent ce qu'ils veulent entendre. »

Ce que nous entendons doit s'inscrire dans un cadre contextuel, si minime soit-il. Il nous permet de donner un sens à ce que nous entendons, de combler les lacunes de l'information et, dans le cas du musicien improvisateur, d'écouter et de réagir presque simultanément et dans des situations en temps réel. Si notre cadre de référence par anticipation est trop fort et non tempéré par une conscience critique de soi, il peut basculer du côté du préjugé, dont le cadre est si rigide qu'il ne peut pas être modifié par le contenu réel de la perception auditive. Nous avons défini un peu plus haut l'écoute comme le fait d'entendre des sons avec une intention délibérée, mais si cette dernière se fige en préjugé, l'écoute, au sens véritable du mot, a presque cessé d'exister. Malheureusement, la « professionnalisation » des étudiants de l'enseignement musical supérieur a parfois pour effet de leur transmettre une sorte de sagesse reçue dans ce domaine. Leur acceptation dans la communauté professionnelle s'en trouve peut-être facilitée mais au prix de la perte de leur capacité à écouter l'oreille et l'esprit ouverts et indépendants.

Certains avanceront peut-être que l'écoute critique elle-même, appliquée avec trop de zèle, peut être préjudiciable envers l'identité artistique émergente de l'étudiant. Ils feront remarquer que l'exercice critique constant de la propre conscience musicale du sujet sur son travail peut inhiber la spontanéité et étouffer le genre d'expression artistique naturelle d'où peut croître, en toute sécurité, la voix « authentique » du musicien. Cet argument reprend à son compte la tension générale - que ce manuel ne cesse de dénoncer comme une fausse dichotomie - entre le secteur professionnel et le milieu académique. Bien sûr, il est impossible de garantir l'absence d'échecs et certains jeunes musiciens auront été découragés en cours de route en découvrant que leurs facultés critiques dépassent leurs compétences d'interprétation artistique. Pour la plupart, toutefois, et surtout au niveau où les compétences de base sont bien établies, la capacité d'écouter attentivement, avec un esprit ouvert et sans idée préconçue et de contrôler tous ces modes d'écoute à volonté devrait aiguillonner et non freiner le processus de maturation artistique.

Nous devrions donc en conséquence viser une approche qui aide nos étudiants musiciens à écouter de manière éclairée et dépourvue de préjugés, afin qu'ils comprennent rapidement ce qu'ils entendent tout en restant attentifs et ouverts, prêts à être surpris, charmés et changés par l'imprévisible. C'est, en substance, ce que signifie l'écoute critique : écouter de manière intense et attentive mais également sceptique et, surtout, méfiante à l'égard de tous préjugés – les siens comme ceux d'autrui. Les jeunes musiciens peuvent déjà la pratiquer à un certain niveau, avant leur entrée dans l'enseignement supérieur et nous devrions chercher à garantir, au minimum, que leurs études ultérieures n'émoussent pas cette capacité. Comme toute écoute, l'écoute critique est une compétence qui s'améliore par un effort conscient et par la pratique. Une approche progressive au fil d'un programme contribuerait à faire évoluer en parallèle les capacités de l'étudiant dans ce domaine, sa maîtrise technique et expressive et ses capacités réflexives, d'une manière adaptée à son niveau.

3. Devenir un auditeur critique

Pendant les 3 ou 4 années d'un programme de Bachelor, le rôle du professeur principal est crucial dans le développement de l'écoute critique de ses étudiants. S'il leur apprend à écouter avec plus de sensibilité et de discernement tous les aspects de l'instrument et de son répertoire, il les aidera certainement à affiner leurs compétences d'écoute critique. Le Bachelor est aussi une phase dangereuse où l'étudiant peut se plonger de manière trop restrictive dans l'univers spécialisé de sa discipline principale. Comme remarqué au chapitre 3, nombre d'étudiants de conservatoire ont tendance à s'identifier par rapport à leur spécialité instrumentale et ne se définissent dans un sens plus large comme musicien qu'après avoir ajouté divers rôles à leur pratique professionnelle (Bennet 2007, 188).

Il est courant de voir les étudiants ne suivre que les master classes concernant leur propre instrument et de n'écouter les prestations d'autrui – concerts et enregistrements d'artistes professionnels, prestations de leurs professeurs et de leurs condisciples – qu'en fonction de priorités instrumentales. Dans une phase de développement encore propice à leur exposition à un foisonnement de répertoire nouveau et d'interprétations inconnues, ces expériences d'écoute

continueront à surprendre et défier les attentes des étudiants et maintiendront leurs capacités critiques en éveil. Mais vient un moment où les rendements de cette approche diminuent. Il est donc important de penser bien en amont aux moyens de conserver à leurs rencontres musicales cette fraîcheur et cette imprévisibilité, par exemple en encourageant de temps à autre un étudiant à assister à des master classes d'autres instruments ou, mieux encore, en organisant délibérément certains de ces événements sans spécificités instrumentales. L'effet peut s'avérer profondément stimulant.

Il arrive parfois que des événements inspirants de ce genre touchent tout le secteur. Quand le mouvement de renouveau de la musique ancienne sur instruments d'époque commença à se généraliser, ses effets se firent sentir sur toute la communauté musicale. Des œuvres canoniques de Bach, Haydn, Mozart et Beethoven prenaient soudain un tout autre caractère sonore, comme s'il s'agissait d'œuvres nouvelles et inconnues. Les avis étaient très partagés sur le fait de savoir si cette nouvelle apparence était adaptée ou pas, mais l'impact de ce nouvel univers déclencha un véritable débat critique dans toute la communauté musicale, débat qui se poursuit au fur et à mesure que des répertoires plus récents bénéficient de cette même démarche d'historicité.

Ces débats ont mis en évidence certains éléments de la musique souvent tenus pour acquis, comme les tempéraments musicaux et l'usage du vibrato, pour n'en citer que deux. Dans les deux cas, l'influence de l'interprétation historiquement informée sur l'écoute critique des musiciens est peut-être plus importante que l'adéquation objective d'un tempérament spécifique ou d'une approche particulière du vibrato à telle ou telle œuvre. Voilà de solides arguments pour suggérer que tous les étudiants musiciens, que leur inclination ou celle de leurs professeurs les portent ou non à l'interprétation sur instruments anciens, devraient être exposés, à un moment ou à un autre de leurs études, à cet univers sonore et à sa démarche d'information historique pour guider des choix d'interprétation.

L'idée qu'un professeur autorise, voire encourage un étudiant à s'exposer à des influences et opinions contraires aux siennes peut sembler en porte-à-faux avec l'habituelle dynamique maître-apprenti de la relation pédagogique. Cependant, surtout au moment où il entre en 2e cycle, l'étudiant doit être capable de trouver un équilibre entre les apports de diverses sources, de telle manière que l'influence du professeur principal demeure centrale, tout en s'inscrivant dans un contexte de plus en plus riche de points de vue différents. Dans ce processus, l'écoute critique et la pratique réflexive fusionnent puisque le traitement et la comparaison de diverses expériences d'écoute nécessitent la réflexion pour trouver une cohérence.

4. Traduire la pensée critique en mots

Dans cette optique, il est important que les étudiants développent l'habitude d'exprimer en mots leurs expériences d'écoute. Même si certains résultats de l'écoute critique sont ressentis plus profondément dans l'univers des sons purs que dans celui des mots, développer l'habitude de les verbaliser est une compétence importante à part entière. Les mots ne seront peut-être pas à la hauteur de l'expérience d'écoute directe et immédiate, mais ils peuvent la définir, la préciser et la pérenniser. Ils permettent aux étudiants de communiquer leurs expériences d'écoute et d'en discuter avec leur professeur principal, leurs autres enseignants et leurs condisciples.

Ces débats et discussions habitueront les étudiants à communiquer de façon convaincante leur expérience, leur réaction et leur ressenti. Idéalement, ces interactions verbales leur enseigneront aussi une écoute critique différente, enracinée dans les mots autant que dans les sons, et qui renforce les liens entre les deux. Notre expérience individuelle de la musique est unique. La pratique peut nous aider à réduire le fossé entre l'expérience elle-même et sa description en mots. Elle est utile aussi bien pour le musicien professionnel que pour l'artiste-chercheur en musique. L'écoute critique peut donc être une pierre de touche du développement d'une approche du 2e cycle qui la considère comme une voie d'accès à la profession et une passerelle vers le 3e cycle.

Après avoir longuement discuté de l'écoute critique, de sa signification et de ses avantages potentiels, le reste du chapitre sera consacré à l'énonciation d'approches et d'outils qu'enseignants et étudiants pourraient utiliser pour faire passer

l'écoute critique au premier plan de l'expérience d'apprentissage.

5. Encourager l'écoute critique – stratégies pour les enseignants

Il existe différentes manières d'encourager l'écoute critique. Certaines sont directes et très probablement pratiquées par de nombreux enseignants. D'autres, peut-être plus controversées, nécessitent un plus grand changement de mentalité. Les suggestions ci-dessous ne prétendent aucunement à l'exhaustivité, mais elles recouvrent une gamme d'actions qui pourront favoriser chez les enseignants l'émergence de nouvelles idées.

- *Demander régulièrement aux étudiants de décrire ce qu'ils entendent quand eux-mêmes, ou un tiers, jouent une pièce ou un passage donnés.* Ceci renforce chez l'étudiant l'acte d'écoute critique et développe les compétences de verbalisation d'une expérience. Cultiver cette pratique en tant qu'élément habituel d'une pratique d'enseignement peut servir à détacher les étudiants du rôle de simple « oreille » et développer leur écoute proactive. Quand ils ont exprimé leur opinion, présenter la sienne devient alors une invitation au dialogue, au lieu de freiner tout débat.
- *Là où l'enseignement est essentiellement de type individuel et particulier, sortir de temps en temps du schéma : former des groupes d'étudiants et leur demander de s'écouter mutuellement de manière critique puis d'en discuter.* Cet « apprentissage par les pairs » peut s'avérer extrêmement bénéfique, mais il faut que tous les étudiants se sentent à l'aise avec les règles de base de ces interactions concernant la franchise de l'expression et la critique constructive. Dans le cas de ce type d'exercice, le cours individuel suivant peut servir de précieux « débriefing » des résultats de l'expérience.
- *Inviter des étudiants de 2e et 3e cycles à assister à des cours de 1er cycle* – soit en qualité d'observateurs dont l'expérience stimulera un débat ultérieur ; soit en qualité de participants actifs, capables de commenter directement ce qu'ils entendent. Ceci peut être utile à la fois pour les étudiants les plus avancés et pour ceux qui sont en cours de progression vers les cycles supérieurs. Les étudiants de Master et de Doctorat seront encouragés à reconnaître des aspects de leur ancien moi dans leurs condisciples plus jeunes et, au cours du processus, à être plus conscients de leur évolution personnelle. Les étudiants de Bachelor pourront se rendre compte du niveau auquel ils parviendront peut-être dans quelques années. Au lieu de la relation binaire enseignant/étudiant, qui porte en elle la tendance à considérer les opinions de l'enseignant comme absolues et incontestables, la démarche promeut l'idée d'un développement continu dans lequel tous les acteurs – enseignants comme étudiants – sont impliqués. Si chacun y contribue à son niveau, la démarche renforce l'idée que l'identité musicale de chacun, tout comme sa place dans le continuum de développement, est un phénomène dynamique en constante évolution.
- *Si un étudiant propose une pièce inhabituelle du répertoire, encourager la démarche* – soit en faisant de cette expérience l'occasion d'une découverte partagée, soit en impliquant un collègue enseignant plus familier du répertoire en question. L'étudiant qui, de sa propre initiative, cherche un nouveau répertoire, fait preuve d'une curiosité précieuse. Dans les premières phases d'apprentissage, les étudiants sont rarement les meilleurs juges du répertoire le mieux adapté à leur évolution technique, mais ceci ne devrait plus être un problème à leur entrée en 2e cycle. Entre-temps, toute crainte liée au fait de s'avérer un « co-apprenant », plutôt que la source de toute sagesse sur une œuvre en cours d'étude, devrait également avoir cessé de s'appliquer. Travailler ensemble un répertoire peu familier peut être un puissant stimulant pour l'écoute critique et renforcer l'idée que le professeur, comme le préconise Donald Schön (voir chapitre précédent), passe du statut d'expert à celui de praticien réflexif. C'est donc une occasion idéale pour cultiver une « écoute sans préjugé » et la notion que les opinions

musicales peuvent se modifier au fil des expériences.

Parallèlement, le choix de répertoire d'un étudiant peut être l'élément déclencheur qui poussera son professeur à lui suggérer de prendre un ou plusieurs cours auprès d'un collègue dont l'intérêt et le savoir-faire dans ce domaine sont reconnus. Outre le fait de bénéficier du point de vue d'un spécialiste, l'expérience – même brève - d'un autre style d'enseignement peut s'avérer extrêmement instructive pour l'étudiant, aiguiser ses perceptions critiques des différentes manières de communication des connaissances et des conceptions entre enseignant et étudiant (« Sofia », notre étudiante imaginaire du chapitre 2, évoque justement combien le fait d'avoir différents professeurs en fonction du répertoire étudié au cours de son Master est stimulant). En apprenant à travailler avec un autre enseignant, l'étudiant pourra faire un retour sur la transmission de ces mêmes éléments pédagogiques dans sa relation plus classique avec son professeur principal. Si le phénomène d'échange est occasionnel, les collègues enseignants peuvent entreprendre ce genre de travail sans arrangement officiel ou formel. Toutefois, si la démarche s'avère fructueuse, elle peut conduire à des arrangements communs à plus long terme, comme évoqués ci-dessous.

- *De manière plus générale, envisager de temps à autre des arrangements pédagogiques communs ou collectifs* permettant aux étudiants de travailler avec plusieurs professeurs, soit ensemble dans un cadre de type symposium, soit de manière individuelle. Les possibilités sont diverses : deux professeurs travaillent avec un ou plusieurs étudiants (ce système offre aussi l'occasion d'une observation et d'un apprentissage par les pairs ainsi que d'un feedback entre professeurs) ; l'étudiant passe d'un professeur à l'autre en alternance (peut-être en arrangement réciproque avec un autre étudiant afin de conserver l'équilibre général du nombre d'heures entre les professeurs) ; un professeur peut déléguer sa classe entière, ou une partie, à un collègue pour des séances de groupe sur un répertoire ou une approche en particulier (par exemple pour ouvrir les étudiants à la pratique historiquement informée dans la perspective de traduire ces connaissances dans l'interprétation du répertoire du 18e siècle sur instruments modernes).

  Préexistantes ou suscitées par le système envisagé, quel qu'il soit, la confiance et une bonne communication entre professeurs sont des conditions essentielles qui permettent à ces arrangements d'apporter une valeur ajoutée, surtout aux étudiants les plus avancés, sans amoindrir le moins du monde le statut de chacun des professeurs concernés. Selon l'ampleur de la démarche, ces arrangements peuvent continuer à fonctionner en réciprocité et de manière informelle ou commencer à exiger un certain degré de coopération et de soutien institutionnels. Ils fonctionneront alors presque comme les arrangements décrits ci-dessous.

- *Si un arrangement réciproque adéquat est trouvé, l'élargir en un « détachement » prolongé de l'étudiant confié à un collègue en échange d'un de ses étudiants* – un « échange en interne », en quelque sorte. À l'évidence, au-delà d'un, voire deux cours, l'échange doit s'équilibrer entre collègues enseignants. Là où c'est possible, les avantages sont nombreux. L'enseignant et l'étudiant ont le temps d'approfondir plusieurs sujets, d'aborder un répertoire plus long ou plus exigeant et, si nécessaire, de décortiquer certains aspects de l'interprétation de l'étudiant pour la reconstruire à plus long terme. Parallèlement, comme il s'agit d'un arrangement interne entre collègues titulaires, l'étudiant peut maintenir un contact étroit avec le professeur principal pendant toute la période de « détachement ». En fait, les enseignants et les étudiants impliqués dans l'arrangement réciproque forment un groupement naturel d'apprenants et de mentors, propice à l'apparition d'un dialogue critique.

- En outre, *encourager activement les étudiants à envisager des échanges externes* et, dans ce cas, continuer de s'intéresser au professeur qui les reçoit et au répertoire étudié pendant la période d'échange, plutôt que se contenter de renouer le contact à leur retour. Même sans véritable rapport avec la trajectoire

globale d'apprentissage de l'établissement d'origine, les échanges peuvent être des expériences déterminantes pour les étudiants. L'existence de ce rapport accroîtra considérablement la valeur de l'expérience. Au niveau de la reconnaissance des études, l'échange est une responsabilité institutionnelle. Au niveau de l'apprentissage, en revanche, l'attitude positive et encourageante du professeur principal envers l'échange peut avoir un énorme impact sur l'intégration des impressions et des motivations à court terme dans le développement général des étudiants.

- À leur retour, *encourager les étudiants à décrire leurs expériences*, y compris aux autres étudiants. La curiosité du professeur au retour de l'étudiant se limite souvent à un bref questionnement sur le déroulement de l'échange, rapidement suivi d'une reprise des « affaires sérieuses » de l'apprentissage. Faire de ce moment un processus élargi et riche de feedback et de débriefing aidera l'étudiant à retirer le maximum de son expérience, à l'analyser et la remettre en contexte par rapport à son environnement d'apprentissage passé et présent dans son établissement principal. Une solution intéressante et profitable pour tous consiste à demander à l'étudiant de présenter son expérience à toute la classe. Il ne s'agit pas de faire un récit de voyage touristique mais de s'efforcer d'analyser et de transmettre un élément clé de ce qu'il pense avoir appris musicalement. Dans l'idéal, son propos sera illustré à l'instrument. Non seulement l'étudiant concerné mettra ainsi à l'épreuve plusieurs compétences professionnelles et académiques utiles, mais il en retirera le sentiment que son expérience d'échange est validée et reconnue par son établissement d'origine et son professeur principal.

6. Renforcer son écoute critique - stratégies pour les étudiants

Dès le niveau Bachelor, et de toute façon dès le début d'un Master, les étudiants ne devraient plus se reposer entièrement sur leur professeur pour leur apprentissage. Ils doivent développer autonomie et autogestion, deux qualités particulièrement importantes dans le domaine de l'écoute critique : qui peut raisonnablement vouloir que quelqu'un d'autre endosse la pleine et entière responsabilité pédagogique de ses propres facultés critiques ? En qualité d'apprenant de plus en plus autonome, un étudiant de Master doit adopter une démarche proactive pour développer et améliorer ses capacités. Le but n'est pas d'entrer en conflit avec le programme global d'apprentissage conçu avec le professeur, mais de le complémenter, et les possibilités sont nombreuses. Voici quelques suggestions pour prendre des initiatives :

- *Conserver, ou cultiver, un intérêt pour la musique en général et pas uniquement le répertoire de son instrument principal.* La majorité des jeunes musiciens découvrent d'abord la musique, puis leur instrument. Toutefois, la nécessité d'exceller dans la discipline instrumentale peut geler leur conscience musicale et leur intérêt pour toutes autres formes de musique. Pour contrer le problème, il faut rechercher consciemment, de temps à autre, un répertoire qu'on ne jouera jamais. Ce n'est pas un hasard si les pianistes, constamment exposés au répertoire d'autres instruments, en qualité d'accompagnateurs, montrent souvent une connaissance musicale plus vaste et plus approfondie que les autres musiciens.

  Ces incursions hors de son propre répertoire sont parfois simplement déterminées au petit bonheur, voire de manière opportuniste, selon l'occasion. Il est toutefois probable que l'écoute critique se manifestera plus fortement si elles sont planifiées. Par exemple, il n'est pas rare qu'un compositeur ne compose qu'une œuvre pour un instrument particulier et que cette œuvre occupe une place prépondérante dans le répertoire de l'instrument. Sans une démarche consciente de la part de l'étudiant instrumentiste, il est possible qu'il ne connaisse de ce compositeur que l'œuvre en question et ignore tout du reste de sa production et de la place de l'œuvre dans ce contexte. L'étudiant aura sans doute l'impression de connaître l'œuvre dans toute sa complexité, d'après son propre travail, les conseils de son professeur et sa connaissance des traditions d'interprétation de l'œuvre. Effectivement, ces sources lui permettent certainement d'en présenter une interprétation parfaitement crédible. Il lui manquera

cependant indéniablement une dimension contextuelle que pourrait lui fournir une compréhension et une connaissance plus vastes de la production du compositeur. Combien de clarinettistes, par exemple, jouent la sonate tardive de Francis Poulenc sans avoir jamais entendu sa sonate pour hautbois, composée à la même époque et avec laquelle elle partage plusieurs idées musicales ?

Un compositeur considère toujours une œuvre en fonction des autres œuvres qu'il écrit à la même époque, que l'instrument soit proche de sa propre expérience d'interprétation ou relativement peu familier, quelle que soit sa propre connaissance du répertoire de l'instrument, etc. L'écoute critique de plusieurs productions du compositeur aidera l'étudiant à pénétrer plus avant dans l'esprit de ce musicien. Même si l'idée de « transmettre les intentions du compositeur » dans une interprétation est plus problématique que ce que nombre de personnes se plaisent à imaginer, comprendre une œuvre en se rapprochant du propre contexte musical du compositeur ne peut être que positif.

- *Fréquenter d'autres étudiants instrumentistes que les condisciples de sa propre classe.* Il est fréquent de trouver dans les conservatoires des regroupements par instruments ou familles d'instruments. S'il est naturel en soi, puisqu'il se base sur un intérêt commun, le phénomène peut néanmoins renforcer une tendance des étudiants de se couper de tout ce qui n'est pas leur propre instrument, son répertoire et le « parler boutique ». Les établissements veilleront à court-circuiter le phénomène en organisant des séminaires d'interprétation pour plusieurs instruments et d'autres événements similaires. Toutefois, l'interaction informelle avec d'autres instrumentistes ou entre instrumentistes et chanteurs peut ouvrir de nouvelles perspectives sur différents univers musicaux et leurs diverses modalités d'écoute.

  L'univers du conservatoire est un magnifique environnement pour pratiquer ce genre d'interaction « intradisciplinaire ». Toutes les familles instrumentales cohabitent, fonctionnent en étroite proximité et chacune bénéficie de l'organisation d'événements spécifiques. Il n'y a généralement aucun obstacle à la participation à des événements organisés par un autre département et le temps passé à un apprentissage ou à une activité « hors-piste » peut s'avérer plus profitable qu'une heure de pratique en tête à tête avec l'instrument, grappillée ici ou là.

  Bien évidemment, il n'est même pas nécessaire de sortir de son propre département pour récolter certains de ces bénéfices. Rares sont les violonistes qui penseraient à assister à une master classe de violoncelle ou les flûtistes qui écouteraient un cours de basson, et pourtant les défis aux idées préconçues que représenteraient ces expériences seraient des déclencheurs extrêmement utiles pour l'écoute critique. Comme toujours, il ne s'agit pas simplement de remarquer les similitudes et les différences avec sa propre expérience mais de comprendre en profondeur le pourquoi des choses, des différences et des ressemblances. Traditionnellement, les départements plus homogènes, comme celui des claviers, prennent en considération le lien entre tous leurs types instrumentaux : piano, forte-piano, clavecin et orgue – notamment parce que le même répertoire se joue souvent indifféremment sur l'un ou l'autre, voire tous. C'est peut-être une des raisons pour lesquelles le projet d'enregistrement, d'analyse et de critique, intitulé « Documenter l'évolution d'une interprétation », décrit dans la seconde partie de cet ouvrage (Chapitre 15), est né dans un département « claviers ». Il serait intéressant de voir si le même projet pourrait se transférer avec un égal succès dans d'autres départements.

- Les interactions les plus profitables sont peut-être celles qui naissent des coopérations entre *chanteurs et instrumentistes.* Dans l'organisation structurelle des conservatoires, le département « voix » est souvent à l'écart de ses homologues instrumentaux et l'interaction sociale entre chanteurs tend à la même ségrégation que celle des autres musiciens. C'est regrettable car il y aurait beaucoup à apprendre des forces et faiblesses respectives de la musique vocale et instrumentale.

  Pour le chanteur, le contenu musical est (presque) toujours lié au texte et donc à un contenu sémantique

spécifique. Le sens manifeste de ce qu'il ou elle chante est une certitude, bien que le sens ancré dans l'élément musical puisse le renforcer, créer une sorte de contrepoint ou le saper. De leur côté, les instrumentistes ont affaire à un sens musical toujours implicite (même si l'œuvre a un titre descriptif ou programmatique) et donc subjectif. Pour nombre d'instrumentistes, il peut en résulter un doublon, sinon une confusion, du sens et du sentiment. Il est relativement plus facile de parler des émotions qu'inspire une pièce instrumentale que de ce qu'elle essaie d'exprimer. Certains professeurs se servent d'un langage métaphorique (paysages, clichés d'ambiances cinématographiques, etc.) pour aider leurs étudiants à faire le lien avec ce qu'ils pensent être le bon point de vue émotionnel pour jouer telle ou telle œuvre instrumentale. Cette technique est sans doute plus courante dans les premiers temps d'apprentissage mais elle n'est pas si rare même dans des master classes de haut niveau où le professeur invité veut communiquer rapidement et de manière frappante l'univers sonore et émotionnel qu'il veut faire découvrir à l'étudiant.

Les professeurs de chant utilisent souvent les métaphores mais dans leur cas, c'est plus généralement pour aider les étudiants à visualiser le processus physiologique d'une production vocale. Pour les chanteurs, « l'instrument » est un élément embarqué et implicite alors que pour les instrumentistes, l'instrument est un élément explicite et concret avec son propre dispositif technologique de construction, de maintenance et de réparation.

Il existe un énorme potentiel de dialogue fructueux au-delà du fossé entre chanteurs et instrumentistes sur le sens, le sentiment et notre utilisation de mots pour exprimer ce qui, en vérité, ne relève pas du domaine verbal mais purement musical. Ici, le pourquoi des similitudes et des différences est bien plus instructif que le simple fait de leur existence. L'écoute critique d'un chanteur, de la manière dont il exprime le sens, peut être extrêmement précieuse pour un instrumentiste même si la leçon ne s'applique qu'indirectement. Par exemple, les nuances de phrasé qui traduisent la syntaxe et l'accentuation expressive, ainsi que le sens littéral du texte, peuvent suggérer diverses tactiques pour obtenir un phrasé instrumental élégant et efficace. D'une réflexion sur les contraintes des limitations de la respiration, dont son propre instrument est exempt, peuvent surgir des idées importantes qui reconnectent son jeu à la musique à son niveau le plus élémentaire.

Inversement, les chanteurs ont beaucoup à apprendre de la manière dont les instrumentistes tissent leurs lignes musicales à partir du son. Les consonnes sont essentielles à la compréhension du texte parlé, mais préjudiciables à la ligne vocale. Le problème est abordé dès les premières leçons de chant mais l'écoute d'un instrumentiste qui s'efforce, en un sens, de rendre sa ligne « vocale », peut inspirer le chanteur sur la manière de faire d'une suite de mots une seule ligne musicale.

- Outre la nécessité d'être fortement proactif pour eux-mêmes, les étudiants ont la capacité de *s'aider mutuellement à modifier leur façon de penser*. Jusqu'ici, tous les exemples indiquent à l'étudiant comment « prendre » dans l'éventail de possibilités mis à disposition dans l'environnement conservatoire. En s'engageant à présent dans les interactions évoquées, l'étudiant sera aussi en position de « donner », c'est à dire partager et recevoir des idées, faire naître de nouvelles idées dans l'interaction avec autrui et, tout le temps, renforcer ses propres compétences de réflexion et de jugement critique ainsi que celles des autres. Toutes ces interactions sont possibles dans un cadre informel, mais leur portée sera incomparablement plus forte si elles s'intègrent dans divers aspects de la structure formelle d'un conservatoire : une représentation étudiante dans les comités officiels, ou l'implication des étudiants dans l'analyse et la refonte des programmes, voire dans les processus d'évaluation par le biais de l'évaluation par les pairs et autres stratégies. Si le but est d'encourager les étudiants à penser de manière autonome et inventive, il serait tout à fait logique de les faire bénéficier des avantages du

processus pendant leurs études, plutôt que de considérer ces avantages sous l'angle de leur utilité potentielle après les études. Pour relever les défis de la place et de la valeur de la culture dans la société moderne, la meilleure ressource des conservatoires sera la réflexion innovante d'étudiants autonomes et responsabilisés.

Tous les exemples ci-dessus ont en commun une approche de la musique à un méta-niveau, pas simplement comme une pièce pour tel ou tel instrument ou comme un exercice de virtuosité ou de contrôle de timbre et de son, mais comme un phénomène qui fusionne tous ces éléments de répertoire, de technique et de production du son au profit d'un but supérieur de communication. À ce niveau, les différences entre les spécialités ont toujours leur importance mais leur valeur vient des connaissances transmissibles qu'elles peuvent communiquer. En orientant l'attention de l'étudiant musicien vers ce méta-niveau, à travers toutes les techniques suggérées ici et bien d'autres, l'écoute critique soutient la réflexion de l'étudiant de Master désireux d'entrer directement dans la profession, une fois diplômé, et de celui qui envisage de poursuivre des études de 3e cycle mais n'a pas encore sauté le pas. Nous l'avons vu, les enseignants comme les étudiants peuvent faire beaucoup dans leur propre pratique pour optimiser cette approche. Le chapitre suivant étudiera comment les établissements peuvent utiliser des outils et des pratiques associés aux réformes de l'enseignement supérieur du début du 21e siècle pour créer un environnement qui soutient et encourage les initiatives individuelles et les inscrit dans un programme structuré avec ses systèmes d'évaluation associés.

6. UTILISER LES DESCRIPTEURS DE DUBLIN/ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE « POLIFONIA »

Sommaire :

1. Le point de vue institutionnel sur l'encouragement à la réflexion et à la pensée critique
2. Les Descripteurs de Dublin/Polifonia pour le 2e cycle : soutenir l'orientation professionnelle ou la recherche – ou les deux
3. Les Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia: détailler le processus
4. Ajouter l'élément « interconnectivité »
5. Intégrer les professeurs de la discipline principale dans les projets de recherche des étudiants et dans leur supervision
6. Illustration du point précédent par des exemples tirés des études de cas
7. Utiliser une « grille de compétences » pour une diffusion de l'approche intégrée dans tout le programme
8. Importance de la coordination de l'évaluation et du contenu du programme

Dans le chapitre précédent, nous avons étudié diverses solutions permettant aux enseignants et aux étudiants d'adapter leurs pratiques afin d'encourager l'écoute critique et soutenir ainsi la réflexion et la pensée critique dans le processus d'apprentissage. Si la plupart des approches suggérées ne dépendaient pas, en elles-mêmes, d'un recentrage correspondant du cadre et de la philosophie institutionnels, toutes en profiteraient néanmoins. Le soutien de tout un établissement au développement de la dimension réflexive et critique dans ses programmes implique la révision, l'analyse et, très probablement, d'importantes modifications de ceux-ci. Comme énoncé dans l'introduction, de nombreux établissements sont passés par ce processus au début du 21e siècle en réponse aux réformes du Processus de Bologne. Pour certains d'entre eux, néanmoins, la périodicité cyclique des révisions, ou les nouvelles réformes imposées au niveau national, signifie qu'une révision périodique est à nouveau d'actualité. Ce chapitre s'intéresse à la manière dont les établissements pourraient utiliser le prochain cycle de révision pour veiller à une application plus systématique des réformes mises en place un peu hâtivement, voire superficiellement, dans un premier temps. Pour ce faire, il faut considérer les cycles de l'enseignement supérieur post-Bologne d'une manière intégrée, tout en renforçant leurs spécificités.

Nombre d'outils développés au début des réformes de Bologne n'ont rien perdu de leur pertinence pour accomplir cette mission plus globale. En vérité, avec le recul, on peut affirmer qu'ils sont mieux compris et mieux utilisés dans les processus de révision et de développement des programmes. Ce chapitre abordera donc le 2e cycle à la lumière des Descripteurs « Polifonia » et des Acquis de l'apprentissage de l'AEC/ Polifonia, en réfléchissant aux implications d'un réexamen complet et attentif de ces outils sur la conception de programmes de Master visant la plus grande pertinence pour les musiciens professionnels de demain et la prochaine génération de musiciens praticiens-chercheurs.

Malgré la grande diversité des traditions européennes, de considérables avancées ont eu lieu ces dernières années dans l'élaboration d'une vision commune des caractéristiques spécifiques de l'enseignement musical supérieur dans les trois cycles définis par le processus de Bologne. Les aspects fondamentaux de ces travaux sont résumés dans les Descripteurs de Dublin/Polifonia de chaque cycle. Comme le nom l'indique, il s'agit d'une interprétation des Descripteurs de Dublin dans le contexte de l'enseignement musical supérieur :

> *Les Descripteurs de Dublin/Polifonia sont l'adaptation par l'AEC des Descripteurs de Dublin, aujourd'hui bien connus et largement utilisés, qui proposent une description générale des trois cycles de l'enseignement supérieur : Bachelor-Master-Doctorat, dans tous les types d'études et de domaines. Les Descripteurs de Dublin/Polifonia soulignent*

la notion de connaissances, compétences et compréhension artistiques, et sont destinés à expliquer, entre autres, le rapport entre chacun des trois cycles en musique et comment chaque cycle ajoute une pierre à l'édifice des deux autres. […] alors que le Bachelor ou Premier cycle se concentre sur l'acquisition de compétences théoriques et pratiques et que le Deuxième cycle se focalise sur la capacité de l'étudiant à appliquer ces compétences dans diverses situations professionnelles, le Troisième cycle s'intéresse principalement à la capacité de l'étudiant à générer de nouvelles connaissances et de nouvelles compétences [1]

Les deux objectifs du 2e cycle, tels que le propose ce manuel, sont une formation avancée d'interprète (le 2e cycle est une voie d'accès à la profession) et une préparation à la recherche artistique en 3e cycle. Si ces deux objectifs étaient contradictoires, l'analyse des descripteurs du 2e cycle le refléterait certainement. En réalité, tous les descripteurs s'appliquent aux deux comme le montre le tableau ci-dessous :

Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômes de 2e cycle dans l'enseignement musical supérieur	**Voie d'accès à la profession**	**Passerelle vers le 3e cycle**	**Les deux**
Les qualifications témoignant de l'achèvement du 2e cycle dans l'enseignement musical supérieur sont accordées aux étudiants qui :			
1. ont démontré dans le domaine musical des compétences, des connaissances et une compréhension artistique qui se fondent sur celles généralement associées au 1er cycle, qui les élargissent et/ou augmentent et qui constituent le fondement ou donnent la possibilité d'une originalité dans le développement et/ou l'application d'idées, dans le domaine pratique et/ou créatif, souvent avec une dimension de recherche ;			•
2. peuvent appliquer leurs compétences, connaissances, compréhension artistique et aptitudes à résoudre des problèmes dans des environnements nouveaux ou peu familiers au sein de contextes plus larges (ou pluridisciplinaires) en rapport avec leur domaine d'études ;			•
3. ont la capacité, dans la sphère pratique et/ou créative d'intégrer des connaissances et de gérer la complexité, de formuler des jugements sur la base d'informations lacunaires ou limitées, et de relier ces jugements à une réflexion sur leurs responsabilités artistiques et, le cas échéant, sociales et éthiques ;			•
4. peuvent communiquer leurs conclusions et/ou leurs choix artistiques ainsi que les connaissances et le raisonnement qui les sous-tend, clairement et sans ambiguïtés, à des publics spécialistes et non spécialistes ;			•
5. ont les compétences d'apprentissage et pratiques/créatives pour leur permettre de poursuivre des études d'une manière largement autogérée ou autonome.			•

Les Descripteurs de Dublin/Polifonia ont un champ d'application assez étendu. Il est donc important que le modèle ci-dessus se poursuive par les Acquis de l'apprentissage AEC/Polifonia qui développent chaque descripteur de base. Pour les trois cycles, les acquis sont classés en : Pratiques (basés sur les compétences), Théoriques (basés sur les connaissances) et Génériques. Commençons notre rapide tour d'horizon des acquis du 2e cycle par la dernière catégorie.

[1] Groupe de travail Polifonia de l'AEC sur le 3e cycle, 2004-7. Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2007.

Les acquis génériques, répartis en quatre catégories : indépendance, compréhension psychologique, conscience critique et compétences en communication [2], brossent le portrait d'un diplômé de 2e cycle au point de vue indépendant, capable de communiquer avec assurance une compréhension personnelle du monde, enracinée dans une profonde conscience critique de la complexité de la condition humaine. C'est incontestablement une image convaincante des qualités que nous souhaiterions trouver chez un interprète qui a quelque chose d'important à dire, un musicien qui marquera le monde professionnel. Mais c'est aussi un résumé des attitudes et des compétences du futur étudiant en recherche artistique, capable d'apporter une contribution importante et originale à notre vision musicale - et donc une préparation aux études de 3e cycle.

Il n'est peut-être pas surprenant que ces acquis génériques trouvent un bel écho dans nos deux parcours imaginaires puisque, par définition, ils sont censés être largement applicables et transférables. Mais qu'en est-il des autres acquis ? Les acquis théoriques (basés sur les connaissances) se concentrent sur la connaissance et la compréhension du répertoire, des matériaux et contextes musicaux, associées (le cas échéant) à des talents d'improvisation et des aptitudes pédagogiques, toujours enracinés dans leur application pratique. Cet ensemble d'acquis est conçu de manière à rendre explicites et transparents les liens entre théorie et pratique : la connaissance exhaustive du répertoire adéquat ainsi que des structures et motifs musicaux est nécessaire pour « exprimer [leurs] propres concepts artistiques », tandis que la connaissance des styles musicaux et des traditions d'interprétation sera plus spécifiquement reliée à la présentation de programmes esthétiquement satisfaisants. Cette approche, qui associe théorie et pratique dans un rapport mutuellement enrichissant, souligne à la fois la conscience critique nécessaire au musicien professionnel contemporain et la mesure dans laquelle la recherche en musique peut (et doit) s'ancrer et trouver un débouché dans la pratique.

Enfin, penchons-nous sur les acquis pratiques, divisés en compétences d'expression artistique (« à un niveau élevé de compétence professionnelle ») et d'autres, dont : répertoire, pratique d'ensemble, pratique individuelle et répétition, activité créative. Il s'agit à l'évidence de compétences fondamentales pour un interprète professionnel mais si la recherche artistique est une recherche où « l'artiste fait la différence », il s'ensuit logiquement que ces compétences sont tout aussi essentielles pour le futur chercheur. Parmi elles, les « compétences de concert » retiennent particulièrement l'attention : selon l'énoncé de l'acquis, « à la fin de ses études, l'étudiant doit pouvoir assumer la responsabilité d'un engagement entre le contexte, le public et le matériau musical en projetant ses idées musicales avec aisance et assurance, dans des contextes d'interprétation très divers. »

Comme pour les Descripteurs, le tableau ci-dessous montrera que la majorité des Acquis de l'apprentissage du 2e cycle sont bien représentés sur les deux objectifs :

Acquis de l'apprentissage pour le 2e cycle	**Voie d'accès à la profession**	**Passerelle vers le 3e cycle**	**Les deux**
Acquis pratiques (basés sur les compétences)			
Compétences pour l'expression artistique			
• À la fin de leurs études, les étudiants devront émerger en tant que personnalités bien formées, ayant développé à un haut niveau professionnel leur capacité de créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques.	•	(•)	

[2] Pour cette même raison, ces acquis génériques sont peut-être ceux qui s'approchent le plus du langage des Descripteurs de Dublin.

Acquis de l'apprentissage pour le 2e cycle	Voie d'accès à la profession	Passerelle vers le 3e cycle	Les deux
Compétences de répertoire			
• À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir tiré profit d'un répertoire représentatif dans leur domaine d'étude musicale en l'élargissant de manière exhaustive, et / ou en l'approfondissant dans un domaine spécialisé particulier.			•
• Les étudiants doivent être à l'aise dans une vaste gamme de styles et/ou avoir développé une voix distincte et individuelle dans un style particulier.			•
Compétences d'ensemble			
• Si les étudiants ont pratiqué des activités d'ensemble au cours du 2e cycle, à la fin de leurs études ils doivent être à même d'assumer un rôle de leadership dans cette activité.	•	(•)	
Pratique, répétitions, compétences de lecture, d'écoute, de création et de re-création			
• Les programmes de 2e cycle assument généralement que les étudiants ont déjà acquis ces compétences. À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir comblé leurs lacunes dans tous ces domaines. Par leur travail indépendant, ils doivent avoir développé suffisamment ces compétences pour soutenir leur capacité à créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques.	•	(•)	
Compétences verbales			
• Le cas échéant, les étudiants doivent pouvoir faire la preuve de leur maîtrise des compétences verbales par des présentations écrites ou orales d'une certaine ampleur.			•
Compétences d'interprétation en public			
• À la fin de leurs études, les étudiants doivent pouvoir assumer la responsabilité d'un engagement entre le contexte, le public et le matériau musical en projetant leurs idées musicales avec aisance et assurance, dans des contextes d'interprétation très divers.			•
Facultés d'improvisation			
• À la fin de programmes de 2e cycle dans lesquels l'improvisation est pertinente au domaine de spécialisation, les étudiants doivent avoir acquis un haut niveau d'aisance dans l'improvisation.	•	(•)	
Compétences pédagogiques (le cas échéant)			
• S'ils reçoivent une formation pédagogique de base, en 1er ou 2e cycles, les étudiants doivent pouvoir enseigner la musique à divers niveaux. Si les cours de pédagogie du 2e cycle font suite à ceux du 1er cycle, les étudiants doivent généralement avoir prouvé leur aptitude à gérer l'application pratique de la théorie pédagogique à un niveau élevé.	•	(•)	

Acquis de l'apprentissage pour le 2e cycle	Voie d'accès à la profession	Passerelle vers le 3e cycle	Les deux
Acquis théoriques (basés sur la connaissance)			
Connaissance et compréhension du répertoire et du matériau musical			
• À la fin de leurs études, grâce à leurs recherches et études personnelles approfondies, les étudiants doivent avoir acquis une connaissance exhaustive du répertoire de leur domaine musical.			•
• Les étudiants doivent être capables d'appliquer leur connaissance des éléments communs et des schémas organisationnels de la musique pour exprimer leurs propres concepts artistiques.			•
Connaissance et compréhension du contexte			
• À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir élargi leur connaissance contextuelle, en la développant de manière indépendante mais pertinente pour leur domaine de spécialisation.			•
• Sur la base de la connaissance des styles musicaux et d'une compréhension critique des traditions d'interprétation qui leur sont associées, les étudiants doivent pouvoir élaborer, présenter et démontrer des programmes cohérents et adaptés à une grande variété de contextes différents.			•
• À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir une compréhension approfondie de l'interrelation entre leurs études théoriques et pratiques, et savoir utiliser cette connaissance pour affermir leur propre développement artistique.			•
• Les étudiants doivent avoir une connaissance exhaustive de la profession musicale.	•		
Facultés d'improvisation			
• À la fin de programmes de 2e cycle dans lesquels l'improvisation est pertinente au domaine de spécialisation, les étudiants doivent avoir suffisamment intériorisé les schémas et processus d'improvisation pour pouvoir les appliquer avec aisance dans une grande diversité de contextes.	•	(•)	
Compétences pédagogiques (le cas échéant)			
• S'ils reçoivent une formation pédagogique de base, en 1er ou 2e cycle, les étudiants doivent être familiers des concepts et pratiques pédagogiques de base, en particulier ceux qui se rapportent à l'enseignement musical ;	•		
• Si les cours de pédagogie du 2e cycle font suite à ceux du 1er cycle, les étudiants doivent être capables de prouver qu'ils ont une parfaite compréhension de la théorie pédagogique à un niveau élevé.	•	(•)	

Acquis de l'apprentissage pour le 2e cycle	Voie d'accès à la profession	Passerelle vers le 3e cycle	Les deux
Acquis génériques			
Indépendance			
• À partir des compétences acquises en 1er cycle, les étudiants doivent être devenus des apprenants totalement autonomes, capables d'intégrer des connaissances et d'entreprendre de manière organisée des tâches :			
• Longues et complexes			•
• Dans des contextes nouveaux ou inhabituels			•
• Basées sur une information incomplète ou limitée			•
Compréhension psychologique			
• À partir des compétences acquises en 1er cycle, les étudiants doivent avoir gagné de l'assurance et de l'expérience dans l'utilisation de leur compréhension psychologique dans des situations très diverses.			•
Conscience critique			
• À partir des compétences acquises en 1er cycle, les étudiants doivent s'être totalement approprié leur conscience critique.			•
Compétences de communication			
• À partir des compétences acquises en 1er cycle, les étudiants doivent avoir gagné en assurance et en expérience de communication et de compétences sociales, y compris :			
• Initier et mener à bien des projets ou des activités communes			•
• Montrer des compétences de leadership, d'esprit d'équipe, de négociation et d'organisation			•
• S'intégrer dans divers contextes culturels			•
• Présenter un travail complexe sous une forme accessible.			•

L'utilisation des Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia comme points de référence pour élaborer un nouveau programme de Master sera manifestement un pas décisif en direction du genre d'approche unifiée que défend ce manuel. Toutefois, un élément clé du modèle tripartite – sens artistique, pensée critique et réflexion - exposé au Chapitre 4 n'est abordé que de manière indirecte : il s'agit de l'interconnexion de ces trois éléments dans une qualité mixte que nous avons appelée « sens musical critique » (critical musicianship). Par souci de clarté et de commodité, les acquis de l'apprentissage divisent l'apprentissage en trois grandes catégories. Pour les appliquer dans un programme, il est important de prêter attention à la manière de les recombiner et de les intégrer à l'expérience d'apprentissage de l'étudiant.

En réponse aux exigences du Processus de Bologne sur leurs cursus avancés, de nombreux conservatoires (pour ne pas dire la plupart) européens adoptèrent une démarche pragmatique. Ils ajoutèrent à leurs programmes des cours supplémentaires et des modalités d'évaluation conçus pour développer les éléments réflexifs et critiques des Descripteurs de Dublin/Polifonia, un peu à la manière de la « formule » ci-dessus. Ces nouveaux éléments étaient plutôt conçus comme des suppléments au régime traditionnel des cours individuels particuliers avec un professeur spécialisé, des master classes et du travail d'ensemble. Certains comprenaient des études musicologiques ou d'autres études « scientifiques » menant à un mémoire. D'autres exigeaient de l'étudiant de Master une réflexion sur ses études sous forme d'un journal de bord (ou autre document similaire), soumis ultérieurement à évaluation.

Ces exigences supplémentaires ajoutèrent de nouvelles dimensions aux études musicales supérieures et contribuèrent certainement à élargir les compétences des titulaires de Master. Il leur manquait néanmoins une qualité essentielle : en tant qu'annexes au programme principal, elles n'étaient généralement pas suffisamment intégrées au cœur du processus de la formation du musicien. Les composantes majeures des programmes (le cours dans la discipline principale) et l'influence principale sur la vie de l'étudiant (le professeur de la discipline principale) étaient, pour la plupart, totalement à l'écart de ces développements et nombre d'initiatives bien intentionnées furent amenées à croupir à la périphérie de l'expérience réelle d'apprentissage des étudiants.

La première vague de réformes du Processus de Bologne entraîna un tel bouleversement que ses insuffisances étaient tout à fait excusables, voire inévitables. À présent que le modèle de Bologne : trois cycles d'enseignement supérieur, et les outils générés par le processus de réforme : acquis de l'apprentissage, points de crédit, etc., font partie intégrante de l'environnement de travail des conservatoires, l'approche « par ajout » est moins excusable. Aujourd'hui, dans la deuxième décennie du 21e siècle, une approche pertinente des évaluations de cursus et des conceptions de programmes devra ajouter au Descripteurs de Dublin/Polifonia et aux Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia un nouveau critère : l'intégration des capacités réflexives et des compétences critiques dans tout le cursus, en invitant la participation de toutes les personnes contribuant à façonner l'expérience des étudiants, et tout particulièrement les professeurs des disciplines principales, dont l'influence reste essentielle.

La vue schématique d'un cursus de 2e cycle, présentée ci-dessous, représente, en termes de promotion de la pensée critique et de l'autonomie de l'étudiant, le résultat de l'approche « par ajout » décrite ci-dessus, courante dans les programmes créés dans le sillage immédiat des réformes de Bologne :

Domaine d'étude principal	Activité d'ensemble	Projet de recherche	Options *
L'étudiant est placé sous l'étroite supervision du professeur. Dialogue et débat ont lieu mais généralement en partant du principe de la prépondérance de l'opinion du professeur.	Dans les ensembles dirigés, les avis du responsable doivent être suivis; peu de marge de questionnement. Les ensembles de chambre sont généralement sous la supervision d'un répétiteur, mais le débat interne au sein de l'ensemble peut développer les facultés nécessaires pour rassembler et exprimer des arguments.	L'étudiant est encouragé à penser de manière indépendante et à utiliser les techniques d'argumentation factuelle, de planification indépendante de ses projets et de documentation érudite.	L'étudiant peut être encouragé à utiliser la technique du journal réflexif, par exemple, pour rendre compte de certains aspects de sa pratique et évaluer périodiquement ses forces et ses faiblesses. **visant une orientation professionnelle*

Dans chaque domaine, on attend de l'étudiant un mode de fonctionnement différent. Ceci implique que ces modes ne sont pas interchangeables et que les éléments fondamentaux du programme orientés vers la pratique présentent le moindre degré d'autonomie et de prise de décision personnelle.

Ici, dans le cadre d'un processus de formation de son jugement, l'étudiant est tenu d'être tout à la fois réactif à l'opinion dominante, capable de négocier ses opinions avec des pairs, objectif, systématique dans sa réflexion et ouvert à ses propres sentiments. Toutes ces facultés sont évidemment utiles mais dans ce genre de programme, elles ne trouvent à s'intégrer que dans l'expérience personnelle de l'étudiant et même dans ce cas, si rien ne vient justifier l'adéquation d'un mode de fonctionnement et d'une catégorie, le résultat sera probablement une fragmentation et non une intégration de son expérience. Surtout, le potentiel d'enrichissement mutuel des différents modes – essentiel pour le développement des facultés d'un artiste-chercheur accompli – est sous-exploité (dans le meilleur des cas) et supprimé (dans le pire des cas).

Examinez maintenant un programme de ce genre :

Domaine d'étude principal	Activité d'ensemble	Projet de recherche	Options *
L'étudiant et l'enseignant interagissent sur le mode d'une recherche partagée. L'enseignant apporte son expérience, mais la fraîcheur des impressions de l'étudiant pèse dans les discussions. L'étudiant est encouragé à prendre la responsabilité de la planification de chaque étape du processus d'apprentissage, sous le contrôle et aves les conseils du professeur.	Dans les ensembles dirigés, l'étudiant parraine des étudiants moins avancés et peut diriger des séances de travail par pupitre. Dans les ensembles de chambre, les participants ont beaucoup d'autonomie ; une supervision n'intervient que lorsque les interprétations sont déjà bien formées.	Outre l'encouragement à penser de manière indépendante et à utiliser les techniques d'argumentation factuelle, de planification indépendante de ses projets et de documentation érudite, l'étudiant est activement poussé à réfléchir à la manière de valoriser ces techniques dans tous ses domaines d'étude.	L'étudiant sera encouragé à utiliser la technique du journal réflexif, par exemple, pour rendre compte de certains aspects de sa pratique et évaluer périodiquement ses forces et ses faiblesses. Il reçoit aussi un soutien explicite pour réconcilier et intégrer ces techniques avec des approches plus objectives et scientifiques. **visant une orientation professionnelle*

Dans tous les domaines du programme, le personnel enseignant travaille de manière intégrée pour encourager les étudiants de 2e cycle à émerger « en tant que personnalités bien formées, ayant développé à un haut niveau professionnel leur capacité de créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques ».(Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia)

À la fin de deux ans d'études dans un tel environnement, un étudiant de 2e cycle serait probablement bien plus conscient du rapport mutuel des différents modes de fonctionnement et de leur application avec souplesse et pertinence dans différentes situations. Il aurait gagné en assurance pour introduire des sentiments personnels dans des situations nécessitant de la rigueur universitaire et, inversement, pour faire peser le vocabulaire du raisonnement critique sur des questions pratiques en situation d'apprentissage/de répétition. En bref, il serait devenu une sorte de chercheur-artiste à

l'état embryonnaire.

En ce qui concerne le projet de recherche (d'après le tableau ci-dessus), le meilleur moyen de garantir que l'étudiant est « activement poussé à valoriser ces techniques dans tous ses domaines d'étude » est d'encourager le professeur de la discipline principale à s'intéresser - et, dans l'idéal, à participer activement – au travail de l'étudiant sur son projet. Trois possibilités s'offrent à lui : 1) concentrer son travail sur le répertoire associé au projet mais sans s'impliquer directement par ailleurs dans le processus de recherche ; 2) faire partie d'une équipe de suivi/d'encadrement comprenant également un spécialiste supervisant le projet, assurer la liaison avec cette personne mais s'en remettre largement à elle pour toutes les questions liées à la recherche ; 3) agir en qualité de directeur de recherche de l'étudiant. Le premier cas comporte le risque d'une intégration partiale ou précaire de l'activité de recherche et de la pratique artistique. Il faudrait alors s'efforcer par tous les moyens possibles de faciliter la communication entre le responsable de recherche et le professeur principal.

La communication des résultats de la recherche artistique aux professeurs d'instrument est essentielle afin qu'ils puissent avoir une incidence démontrable sur l'enseignement. À maints égards, la deuxième possibilité évoquée est la plus souhaitable en dépit d'éventuelles difficultés d'ordre pratique, comme la disponibilité de ressources institutionnelles adéquates permettant d'allouer du temps pour des réunions de l'équipe d'encadrement. La troisième possibilité est également très souhaitable, mais nécessite la présence de professeurs principaux connaissant parfaitement la recherche artistique. Ce domaine étant encore relativement nouveau, ce n'est pas encore un acquis dans de nombreux établissements européens d'enseignement musical supérieur. La dernière étude de cas présentée dans la seconde partie de cet ouvrage : *Research Training for Teaching Staff as a Catalyst for Professional and Institutional Development – A Case Study: Prince Claus Conservatoire, Hanze University of Applied Sciences, Groningen*, montre comment un établissement a pris une importante initiative qui, à terme, augmentera le nombre de professeurs principaux d'instrument capables de jouer un rôle prépondérant dans la supervision d'un projet de recherche, voire d'en assumer l'entière responsabilité.

Le but ultime est d'incorporer l'intégration de la pratique et de la recherche au niveau structurel de l'établissement, en établissant des circuits officiels de communication et en veillant à ce que tous les membres du personnel enseignant, à tous les niveaux du programme, s'alignent sur cet objectif. Le personnel enseignant devrait travailler en symbiose pour permettre aux étudiants de 2e cycle d'achever leurs études en « personnalités bien formées, ayant développé à un haut niveau professionnel leur capacité de créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques ».

Différentes approches de l'enseignement collaboratif peuvent donner des résultats significatifs pour l'intégration de la recherche. Il est capital d'encourager le dialogue et d'ouvrir le débat entre professeurs, soit par un enseignement en équipe, soit, comme évoqué ci-dessus, par des comités d'encadrement commun. Il existe de multiples manières de stimuler l'intérêt des professeurs pour leurs activités réciproques en leur offrant la possibilité d'observer et de tirer des enseignements des recherches et de la pratique de leurs collègues : réunions informelles, séminaires, ateliers ou autres démarches similaires. Ces activités sont envisageables même si les projets de recherche ne font pas partie du programme. Des initiatives institutionnelles de ce genre peuvent s'ajouter aux initiatives individuelles des professeurs (voir chapitre 5).

L'étude de cas réalisée au Conservatoire Prins Claus de Groningen, déjà citée, est un exemple concret et rationnel de développement professionnel du personnel enseignant conçu pour soutenir ce processus. Suite à la relativement récente introduction d'un programme de Master de musique, le conservatoire décida de créer un cours pour les professeurs principaux afin de favoriser une « attitude recherche » au sein de l'établissement. On prit grand soin de baser cette formation, chaque fois que c'était possible, sur l'expérience personnelle des professeurs en matière de supervision de projets de recherche. Échelonnée sur trois séminaires (défrayés), la formation a permis aux participants d'évoluer progressivement de rapports personnels assez informels sur leurs pratiques et idées individuelles à des présentations plus étoffées de pratiques de recherche, puis à la présentation écrite d'un outil pour élaborer des propositions de recherche. Les responsables du cours ont soigneusement pris en compte les points de vue des professeurs dont certains

pouvaient se sentir agressés par ces concepts peu familiers. L'étude de cas en question se termine sur une évaluation de l'efficacité globale du cours, le commentaire d'un participant et des réflexions sur de possibles orientations futures.

Un défi majeur de l'élaboration d'un programme de Master est de faire en sorte que le programme lui-même puisse promouvoir auprès des étudiants la pertinence de leurs cours de « recherche » pour leur formation pratique et inversement. L'étude de cas réalisée au Conservatoire royal de La Haye montre l'utilité d'un projet de recherche spécifiquement lié à l'expérience vécue des étudiants dans leurs cours « académiques » et leur formation à l'interprétation. L'exemple étudié est un programme de Master conçu pour intégrer la recherche dans tout le programme. Le projet de recherche, dont le sujet est présenté par l'étudiant lors de l'entretien d'admission, en est un élément central. Il sert de point focal tout au long du déroulement des deux ans d'études, pendant lesquels les étudiants sont accompagnés par un tuteur individuel de recherche et suivis par l'équipe de Master du conservatoire, qui évalue leur progrès en collaboration avec des examinateurs externes invités et des étudiants pairs évaluateurs.

Les résultats de ces projets de recherche sont définis de manière souple et vont d'un mémoire ou un rapport de recherche à une thèse accompagnée d'une présentation orale qui peut intégrer une projection, des exemples audio/vidéo ou une prestation en direct. Un rapport de recherche comprendra également une autre production concrète comme une transcription, un enregistrement ou une composition originale. Les étudiants de Master du CR de La Haye ont à leur disposition un outil innovant : le Portail de recherche du Catalogue de recherche en ligne, qui fait office de ressource de planification, d'archivage et de documentation permettant de combiner avec aisance textes écrits et documents média enrichis : audio, vidéo et images.

Il faut éviter les cours de méthodologie générique de la recherche dans un Master artistique. Les méthodologies et les cours doivent être basés sur les besoins et, dans l'idéal, étroitement liés au projet de recherche de l'étudiant. S'il envisage d'utiliser des entretiens dans sa recherche, l'examen de cette méthodologie devrait faire partie de ses études. En fait, l'exemple de La Haye montre que centrer un programme de Master sur un projet de recherche permet de cibler et clarifier d'autres éléments du programme.

Même en l'absence de projet de recherche, il est souhaitable de favoriser une approche recherche dans tous les aspects du programme de 2e cycle. Les approches et outils décrits au chapitre précédent joueront alors un rôle majeur. En particulier, l'attention portée à l'*écoute* critique d'une œuvre, de son interprétation et des commentaires permet de sensibiliser à la manière dont la *pensée* critique peut enrichir l'interprétation. L'interdisciplinarité présente les mêmes avantages, en exposant à d'autres perspectives sur les questions essentielles qui sous-tendent la pratique artistique de l'étudiant. Par-dessus tout, nous souhaitons insister auprès des étudiants de Master sur l'importance d'une attitude très proactive dans leur travail avec leurs professeurs et entre condisciples afin de s'ouvrir à d'autres modes de pensée.

Le manuel de l'AEC sur la conception et le développement des programmes dans l'EMS - *AEC Handbook on Curriculum Design and Development in Higher Music Education* (2007) [3] apportera une aide précieuse aux responsables de la conception ou du réaménagement des programmes de 2e cycle. Ils trouveront au Chapitre 4, intitulé « L'utilisation des acquis de l'apprentissage dans la conception des programmes », un outil particulièrement utile : la *grille des compétences*. Sur ce tableau, les éléments du programme (Discipline principale, Musique de chambre, Orchestre, Études historiques, Théorie/Analyse, Formation de l'oreille, Préparation professionnelle) sont portés en ordonnée et les acquis de l'apprentissage en abscisse. Pour compléter le tableau, il suffit de contrôler les cellules à l'intersection des axes. Il est ainsi possible de s'assurer que les éléments du programme couvrent tous les Acquis de l'apprentissage et, dans le cas contraire, de faire les ajustements appropriés.

[3] Groupe de travail Polifonia :"Tuning" 2004-7. Handbook on Curriculum Design and Development in Higher Music Education. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2007.

I^e Cycle **Résultats pratiques**	**Eléments du curriculum**						
	Cours de la discipline principale	Musique de chambre	Orchestre	Études historiques	Théorie/Analyse	Audition	Préparation
Acquis pratiques (basés sur les compétences)							
• À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir commencé à développer sa capacité à créer et à réaliser ses propres concepts artistiques et avoir développé les compétences nécessaires à leur expression.	•	•					
Répertoire							
• À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir étudié et interprété en public des œuvres représentatives du répertoire de sa discipline principale.	•	•	•	•			
• Dans le processus d'apprentissage, il doit avoir fait l'expérience d'une diversité de styles d'interprétation appropriés.	•	•	•				
Compétences en musique d'ensemble							
• À la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de réagir musicalement dans des ensembles de taille et de type divers.		•	•				•
Pratique, travail autonome, lecture, audition, création et re-création							
Pratique et travail autonome • À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis des techniques de pratique et de répétition afin de pouvoir s'améliorer à travers un travail autonome.	•	•	•				
• Dans le processus d'apprentissage, il devrait avoir assimilé de saines habitudes, techniques et posturales, pour permettre de solliciter son corps de la manière la plus efficace et la moins contraignante possible.	•						•
Compétences en lecture • À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir des compétences suffisantes pour la transmission et la communication des structures, matériaux et idées musicales.	•	•	•		•	•	
Compétences en audition, en création et re-création • À la fin de ses études, l'étudiant doit pouvoir facilement reconnaître d'oreille, mémoriser et manipuler les matériaux musicaux.	•	•	•		•	•	
• À la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis les compétences pour composer et arranger de la musique de façon créative dans des cadres pratiques.	(•) com-positeur				•	•	

Inclure les acquis de l'apprentissage dans le processus d'évaluation favorisera le processus. Par exemple, l'intégration prouvée de la théorie et de la pratique dans des projets de recherche artistique peut faire partie de l'évaluation de l'étudiant. Les conservatoires fournissent souvent aux membres des jurys d'examens une grille d'évaluation pour juger la prestation de l'étudiant à partir de diverses perspectives. L'utilisation des Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia non seulement pour concevoir des programmes de Master mais aussi pour créer des critères d'évaluation des résultats de la recherche artistique des étudiants de Master permettra une fusion plus intime de la théorie et de la pratique. La communication de ces critères aux étudiants comme aux évaluateurs contribuera à leur intégration et à la sensibilisation du personnel enseignant.

Une autre publication de l'AEC, concernant les admissions et l'évaluation dans l'EMS (*Handbook on Admissions and Assessment in Higher Music Education - 2010*) [4], traite de manière exhaustive de l'usage des acquis de l'apprentissage dans l'évaluation. Tout en souhaitant éviter les redondances, il sera utile d'en couvrir les points les plus importants, en particulier ceux du Chapitre 3 : « L'évaluation comme mesure de l'apprentissage ». L'auteur recommande d'aligner des activités spécifiques d'évaluation sur les acquis de l'apprentissage, à la fois de manière ciblée au cas par cas (en raison de l'absence éventuelle de certains acquis dans un examen d'interprétation, par exemple) et collective, en créant un tableau indiquant les acquis à évaluer et le cadre d'évaluation, de sorte que tous les acquis de l'apprentissage soient couverts. Ceci comprendrait, par exemple, les évaluations d'interprétations, les présentations orales, la documentation écrite, les matériels médiatiques etc. Le manuel insiste aussi sur le fait que l'évaluation doit être une expérience positive qui mesure la réussite et non l'échec. De même, il faut trouver un équilibre entre la formation d'acquis de l'apprentissage quantifiables d'un côté et des moyens de mesure qui paraissent naturels et non artificiels aux étudiants.

Comme le présent manuel, le *Handbook on Admissions and Assessment in Higher Music Education* comporte plusieurs études de cas, dont la troisième, intitulée « Integrated use of Learning Outcomes to Generate the Learning Goals, Course Content, Assessment Events and Assessment Criteria of a Masters Programme » est particulièrement pertinente dans le cadre de notre débat. Entre autres choses, elle décrit la création d'une grille ou matrice d'évaluation dans laquelle « le format du rapport rappelle au jury comme à l'étudiant les aspects du récital à considérer pour garantir que les acquis de l'apprentissage du programme puissent être considérés comme ayant été contrôlés et démontrés. » Un tableau (page 108) liste les cinq rubriques suivantes : Acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia, Compétences et objectifs d'apprentissage d'un Master of Music, Contenu du cours, Méthode d'évaluation, et Critères d'évaluation. Chaque colonne fournit des détails pour une évaluation particulière dans un programme de Master – un récital – et aligne les acquis de l'apprentissage (identifiés par des abréviations) sur les autres colonnes, en particulier celle des Critères d'évaluation. Dans l'exemple, les acquis pertinents sont tirés des acquis pratiques [P] (basés sur les compétences) du 2e cycle :

> **(P1) Compétences en expression artistique**
>
> (P1.1) À la fin de leurs études, les étudiants devront émerger en tant que personnalités bien formées, ayant développé à un haut niveau professionnel leur capacité de créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques.
>
> **(P2) Compétences de répertoire**
>
> (P2.1) À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir tiré profit d'un répertoire représentatif dans leur domaine d'étude musicale en l'élargissant de manière exhaustive, et / ou en l'approfondissant dans un domaine spécialisé particulier.

[4] Groupe de travail Polifonia "Bologne", 2007-10. Handbook on Admissions and Assessment in Higher Music Education. Publications de l'AEC, www.aec-music.eu/media/publications, 2010.

(P2.2) Les étudiants doivent être à l'aise dans une vaste gamme de styles et/ou avoir développé une voix distincte et individuelle dans un style particulier.

(P3) Compétence d'ensemble

(P3.1) Si les étudiants ont pratiqué des activités d'ensemble au cours du 2e cycle, à la fin de leurs études ils doivent être à même d'assumer un rôle de leadership dans cette activité.

(P4) Travail individuel, répétitions, compétences de lecture, d'écoute, de création et de re-création

(P4.1) Les programmes de 2e cycle assument généralement que les étudiants ont déjà acquis ces compétences. À la fin de leurs études, les étudiants doivent avoir comblé leurs lacunes dans tous ces domaines. Par leur travail indépendant, ils doivent avoir développé suffisamment ces compétences pour soutenir leur capacité à créer, réaliser et exprimer leurs propres concepts artistiques.

Le jury aligne ensuite ces acquis de l'apprentissage sur les critères d'évaluation de la manière suivante :

« L'étudiant(e) de Master se présente par le médium d'un concert. Le programme de ce concert doit répondre à certains critères de durée, de niveau de difficulté et d'évolution par rapport aux évaluations antérieures, de styles/genres, d'organisation et de présentation. »

Critères d'évaluation :

A. Compétences professionnelles

- technique [P1.1; P2.1; P2.2; P4.1]
- pratique professionnelle [P1.1; P2.1; P2.1; P3.1; P4.1]
- prestation scénique [P4.1]

B. Compétences en interprétation

- expression musicale (sens artistique) [P1.1; P2.2; P4.1]
- vision personnelle (originalité) [P1.1; P2.2; P4.1]

L'exemple ci-dessus est donné à titre indicatif et ne saurait être normatif. Les acquis de l'apprentissage et les critères d'évaluation de chaque établissement reflètent une situation et des objectifs institutionnels particuliers. Nous renvoyons les lecteurs désireux de creuser le sujet en détail au *Handbook on Admissions and Assessment in Higher Music Education.*

Il est à noter que les acquis de l'apprentissage de l'AEC/Polifonia sont eux-mêmes l'objet d'un réexamen au moment de la publication de ce manuel. Comme les programmes qu'ils cherchent à soutenir et améliorer, ils ne sont pas figés et doivent s'adapter au gré des circonstances mais ce qui est peu susceptible de changer, si ce n'est pour se renforcer à la lumière d'évolutions dans l'enseignement supérieur en général, c'est l'approche qui intègre les aspects professionnels et académiques du programme. En attendant, le groupe est conscient que les acquis de l'apprentissage et bien d'autres outils recèlent encore un vaste potentiel sous-utilisé dont pourrait profiter le développement de programmes de 2e cycle visant à être à la fois un portail vers la profession et une passerelle vers les études de 3e cycle.

7. CONCLUSIONS

Sommaire :

1. Défendre le mélange des rôles de voie d'accès à la profession et de passerelle vers le 3e cycle
2. Les quatre conditions préalables
3. L'importance cruciale du 2e cycle dans le déroulement des études en 3 cycles
4. Mettre ces principes en pratique avec l'aide des services d'amélioration de la qualité
5. Envisager l'avenir ou comment une génération de diplômés formés sur ces principes contribuera à les faire évoluer quand ils deviennent enseignants à leur tour

En synthétisant les chapitres précédents, nous espérons avoir montré que l'idéal - combiner une orientation professionnelle et une orientation recherche dans un Master d'EMS - est à la fois possible et souhaitable. Pour réussir dans cette tâche, il faut se concentrer sur les caractéristiques spécifiques de ces deux domaines pour créer, en reprenant les termes de la conclusion du Chapitre 4, un programme de Master d'EMS qui garantisse :

1. Le développement d'une maîtrise technique et expressive avancée en interprétation musicale ou en composition à un niveau qui permet à une personnalité musicale individuelle d'émerger : essentiel pour la recherche artistique et une véritable carrière professionnelle.
2. L'élargissement des capacités réflexives qui permettent au musicien d'approfondir toujours plus sa propre pratique : une facette de l'orientation recherche et un outil qui renforce constamment l'épanouissement personnel et la résilience.
3. La promotion des compétences critiques qui permettent au musicien d'interagir dynamiquement avec le monde : essentielle pour un chercheur artistique et pour le musicien qui veut apporter sa contribution au monde.
4. L'implication de chacun des trois domaines de compétence dans tout le programme, de sorte que la pensée critique et les capacités réflexives sont développées dans le cours individuel de la discipline principale et que « l'étude contextuelle » puise dans les impératifs artistiques et les renforce explicitement.

Pour créer ce genre d'environnement, il serait tout aussi essentiel de considérer les différences fondamentales d'approche nécessaires entre le 1er et le 2e cycles, domaine moins abordé dans ce manuel qui s'est plutôt concentré sur le rapport entre le 2e et le 3e cycles. Certains points liés à l'incorporation d'une approche mûrie et potentiellement orientée recherche ne peuvent être menés à bien qu'au niveau du 2e cycle. Nombre de conservatoires ont vu leurs efforts pourtant bien intentionnés pour encourager les étudiants à réfléchir à leurs choix artistiques aboutir parfois au syndrome du : « Je fais comme ça parce que ça me plait comme ça ». Il est peu probable que cette attitude soit une véritable avancée par rapport à : « Je fais comme ça parce que mon professeur m'a dit de faire comme ça. » Il faut du temps et des conseils avisés pour intégrer les réactions subjectives d'un étudiant dans un raisonnement plus complexe où les préférences instinctives puissent passer par le feu des preuves et des argumentations et en ressortir renforcées ou affaiblies. En général, les étudiants trouvent que, même s'ils maîtrisent les compétences citées dans une activité assez éloignée de leurs propres initiatives créatrices, comme les traditionnelles dissertations sur les œuvres des compositeurs, les études analytiques etc., il est bien plus difficile de les mobiliser quand ils doivent faire face à leurs propres sentiments et préférences en tant qu'artistes.

Nous souhaitons conclure en lançant un appel à la généralisation de réexamens complets de programmes de conservatoire, à l'instar de ce qui se fait déjà de manière sporadique un peu partout dans le paysage de l'EMS européen. De nombreux établissements connaissent sans doute actuellement un fort syndrome d'« épuisement du processus d'évaluation » et la plupart sont probablement bien trop contents de retarder tout nouveau processus d'évaluation jusqu'au prochain cycle d'exercices imposés de l'extérieur, mais nous avons à portée de main une occasion importante d'amélioration. La laisser passer contribuerait à faire peser plus de pression sur les conservatoires, sommés de justifier leurs pratiques coûteuses en termes plus convaincants que la simple évocation de la tradition. Si nous pouvons montrer que chaque cycle d'enseignement de conservatoire est le fruit d'une réflexion rigoureuse et s'inscrit dans une continuité et si nous prouvons démontrer que nous développons vraiment les compétences spécifiques et génériques des étudiants de manière à améliorer leur employabilité dans la profession musicale et d'autres domaines, nous pourrons défendre plus efficacement les ambitions essentielles du secteur de l'EMS. Pendant quelques années, l'AEC a offert aux membres qui le demandaient un processus d'amélioration de la qualité : une visite d'évaluation par les pairs aboutissait à un rapport consultatif accompagné de recommandations d'amélioration, rédigé par des spécialistes internationaux des domaines musicaux correspondants. Depuis octobre 2014, ce processus volontaire fait partie des services offerts par l'agence indépendante MusiQuE (Amélioration de la qualité de la musique). Ajouté aux exercices d'évaluation globale des programmes, initiés en interne, il pourrait contribuer à répandre les bonnes pratiques.

Comme nous avons essayé de le démontrer, le fait d'encourager et de former les étudiants de Master des conservatoires aux processus de pensée et aux méthodes d'une approche de recherche est susceptible de produire des musiciens polyvalents, ouverts et capables d'évoluer, quel que soit le moment où ils quittent l'enseignement supérieur pour entrer dans la profession. Ajoutons à ces arguments que les musiciens professionnels éduqués selon les principes défendus ici, si et quand ils retourneront au conservatoire en tant que professeurs, seront plus enclins et plus aptes que leurs homologues actuels à saisir le programme dans sa globalité et à relier au contexte général le travail qu'ils réaliseront dans leurs cours de discipline principale. Le principe de continuité – de la transmission de traditions musicales d'une génération à l'autre – restera très certainement au cœur de l'environnement pédagogique des conservatoires mais l'arrivée d'une nouvelle génération d'enseignants réflexifs complétera et équilibrera ce principe en introduisant les notions d'évolution et d'une culture d'enseignement qui répond avec souplesse aux nouveaux défis que rencontre chaque génération de musiciens.

SECONDE PARTIE : ÉTUDES DE CAS EN ILLUSTRATION DU PROPOS

Chacun des neuf cas d'études présentés illustre un exemple institutionnel spécifique de pratiques illustrant d'une manière ou d'une autre les thèmes et arguments majeurs de la première partie de ce manuel.

Afin de recueillir des études de cas du plus grand nombre de sources, un appel à contributions fut lancé en 2013. Les chapitres clés de la première partie de ce manuel, déjà achevés, furent alors envoyés aux contributeurs potentiels pour qu'ils puissent juger du contexte dans lequel ils inscriraient leurs propres exemples de pratique.

Le groupe de travail examina ensuite les contributions et fit des commentaires et des recommandations dans chaque cas. Toutes les études de cas soumises étaient dignes d'être incluses, même si le volume de modifications demandées variait au cas par cas.

Sept études de cas ont été soumises par des contributeurs extérieurs. En deux occasions, un même établissement a soumis deux études de cas. Deux autres études de cas, fournies par des membres du groupe de travail, complètent l'ensemble. Elles ont été soumises au même examen et processus de modification que les contributions extérieures.

Les neuf études de cas proviennent d'établissements de six pays, cinq intra- et un extra-européen : Belgique, Finlande, Pays-Bas, Pologne, Écosse, et Australie. Les similitudes et les différences que révèle l'exemple australien par rapport à la situation européenne sont éclairantes. Le groupe de travail est très reconnaissant envers les contributeurs externes pour leur intérêt et leur implication dans tout le processus de soumission, analyse et révision.

Les études de cas sont regroupées sous trois rubriques : recherche et pratique dans les programmes de Master ; les programmes de Masters spécialisés et leur rapport à la philosophie de la recherche ; les approches innovantes au niveau des départements et des établissements.

RECHERCHE ET PRATIQUE DANS LES PROGRAMMES DE MASTER

Les trois premières études de cas rendent compte de programmes de Master de conception récente et qui cherchent consciemment à réconcilier la recherche et la pratique. Deux d'entre eux sont offerts aux Pays-Bas et le troisième à Brisbane, en Australie.

Tous trois partagent la même conviction fondamentale (qui est aussi celle de ce manuel), à savoir qu'en améliorant les compétences de recherche des étudiants de Master, on améliore également leurs compétences de musiciens. Au-delà, des différences d'approches se font jour. Le premier cas souligne comment la discipline de la recherche (structurer la question de recherche, l'examiner et y répondre de manière systématique) peut contribuer à structurer et centrer les études de 2e cycle. Le second relie les aspects de réflexion et de curiosité inhérents à une attitude de recherche aux exigences de création et d'invention de la philosophie entrepreneuriale et suggère que leur conjonction permette une formation exhaustive et un développement complet des musiciens. Le troisième est un compte-rendu détaillé de l'élaboration du programme M.Mus de l'établissement, replacé dans le contexte des études de Bachelor et de Doctorat et accompagné d'un feedback approfondi d'étudiants ayant suivi ce programme : il brosse ainsi un tableau vivant de la manière dont ce programme répond à une situation nationale très particulière et aux défis communs auxquels font face les musiciens se formant pour une profession globale.

8. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PROCESSUS DE RECHERCHE DANS UN PROGRAMME DE MASTER. CONSERVATOIRE ROYAL DE LA HAYE, PAYS-BAS

Sommaire :

1. Le programme de Maîtrise en musique (M.Mus.)
2. Le Master : rapport au Bachelor et au Doctorat
3. Procédure d'admissions
4. Le curriculum
5. Le système de tutorat
6. Exemples de projets étudiants de recherche
7. Évaluation
8. Les membres du corps enseignant du programme
9. Le portail de recherche du Conservatoire royal (KC) : le catalogue en ligne des recherches

1. Le Programme de Maîtrise en musique (Master of Music)

Le Conservatoire royal de La Haye offre un programme de Master de musique (M.Mus) destinés aux futurs acteurs de la profession musicale qui joueront un rôle important au niveau national et international. Les étudiants engagés en M.Mus progressent jusqu'au plus haut niveau, coopèrent sur des projets et des productions concrets, effectuent des recherches (chacun selon son profil personnel) et partagent l'information sur l'avancée de leurs recherches et leurs découvertes avec leurs pairs et les professionnels intéressés. Au Conservatoire royal, nous sommes convaincus que, grâce à la recherche, nos diplômés seront des « praticiens réflexifs » indépendants dont les contributions marqueront la pratique musicale et le discours théorique associé à cette pratique.

Le programme M.Mus du Conservatoire royal se déroule sur deux ans et englobe une grande diversité de profils de diplômes et de spécialisations. Les étudiants de Master font leur choix dans un répertoire couvrant une dizaine de siècles, de la musique médiévale à la composition contemporaine, de la pratique d'interprétation historiquement informée sur instruments anciens aux média numériques, du répertoire classique et romantique au jazz, à la musique électronique et à la création de nouveaux instruments.

Les activités principales reposent sur un système d'enseignement, de recherche et de production. L'objectif du programme de Master est de donner aux étudiants talentueux la meilleure préparation possible pour une carrière de musicien, dans le domaine de l'interprétation, de la composition ou de l'improvisation. Le M.Mus offre même à certains étudiants une préparation sur mesure à des études doctorales fondées sur la pratique. Pour tous les étudiants de Master, en plus d'un haut niveau d'enseignement dans leur domaine spécifique, la recherche en rapport avec leur matière principale est un élément fondamental du curriculum.

Le M.Mus offre également un large éventail de spécialisations : orchestre, nouveaux publics et pratiques innovantes, théâtre musical, recherche artistique, sciences de l'art, enseignement de la musique, théorie de la musique et le programme national de Master « Direction d'orchestre ».

Les effectifs du Conservatoire royal reflètent la nature multinationale du secteur musical actuel. Des étudiants du monde entier font une demande d'admission au programme de Master. Les diplômés de la promotion du printemps 2014 représentaient les pays suivants : Turquie, Espagne, Grèce, Allemagne, Corée, Japon, Russie, Pologne, Israël, Pays-Bas,

Hongrie, Canada, États-Unis. Brésil et Ghana.

2. Le Master par rapport au Bachelor et au Doctorat

Certains éléments du programme de Bachelor préparent les étudiants au travail de recherche qu'ils mèneront en Master. Dans le cadre de leurs cours théoriques et de leur discipline principale, les étudiants sont formés tout au long des quatre années de Bachelor aux compétences académiques de base, comme la rédaction, la lecture attentive des documents, le raisonnement et la présentation des arguments. En dernière année, ils doivent rédiger une « note de programme » étoffée, justifiant par exemple leur choix de répertoire pour l'examen final.

À la fin du programme de Master, et si la présentation de sa recherche artistique est d'un niveau universitaire approprié, l'étudiant a la possibilité de poursuivre des études doctorales à l'Académie des arts créatifs et des arts de la scène de l'Université de Leyde. Née d'un partenariat de l'Université de Leyde et de l'Université des arts de La Haye, cette académie s'intéresse à l'interface entre les arts et les sciences, offrant des perspectives exceptionnelles aux étudiants, aux professeurs et aux chercheurs de Leyde et de La Haye désireux de repousser toujours plus loin les limites de leurs connaissances et de leurs compétences. Le Conservatoire royal collabore aussi avec d'autres établissements d'enseignement musical supérieur dans le cadre du programme d'études doctorales docARTES pour une recherche en musique basée sur la pratique, coordonné par l'Orpheus Institute de Gand.

3. Procédures d'admission

L'admission au programme de Master est soumise à un examen d'entrée jugé sur les éléments suivants :

1. Un diplôme de Bachelor du Conservatoire royal obtenu avec mention « bien » (= au moins la note 8) en interprétation artistique ou en composition ou, pour les étudiants extérieurs, la même mention ou note obtenue au cours d'un examen d'entrée spécifique ;
2. Un plan d'études réaliste – le « Plan de Master » (Master Plan) -, comprenant une proposition de recherche ;
3. Les étudiants extérieurs doivent également faire une présentation convaincante au cours d'un entretien préliminaire, mettre en évidence leurs intentions et leur motivation pour leur choix d'études principales ainsi que des éléments associés du programme, montrer qu'ils sont conscients du volume de travail des deux années à venir et prêts à consacrer suffisamment de temps à leurs études.

4. Le curriculum

Le curriculum de M.Mus se compose des éléments suivants :

1. La matière ou l'instrument principal
2. Une pratique professionnelle qui comprend des activités organisées par le Bureau d'orientation professionnelle, en plus des activités organisées par les étudiants eux-mêmes.
3. La recherche

La composante « recherche » du programme est conçue pour aider l'étudiant à améliorer sa compréhension et sa connaissance de la pratique musicale ainsi que sa capacité à analyser et relever les défis artistiques et techniques et l'aider à choisir consciemment un concept artistique spécifique et personnel sur la base d'une information historique ou contemporaine. Les résultats de ses recherches peuvent aussi accroître sa compréhension de l'environnement

professionnel par le biais de l'analyse du « monde extérieur » et de ses propres opportunités et possibilités. Enfin, la recherche est pour le musicien un excellent moyen d'améliorer sa connaissance de soi, de son talent, de ses compétences et de ses intérêts.

Afin de fournir aux étudiants les outils et compétences nécessaires pour entreprendre et mener à bien leur recherche, le programme propose les modules obligatoires suivants :

A. Introduction à la recherche dans le domaine des arts

Une série de conférences sur différents types de recherche, qui donnent aux étudiants l'occasion de découvrir celui qui leur convient le mieux et les initient aux diverses méthodes de documentation et de présentation de leur recherche.

B. Options du Master

Le M.Mus du Conservatoire royal offre plus de 30 options, dans un éventail très large allant de « Analyse et interprétation » à « MusicMultimedia ». Cette série de séminaires et d'ateliers couvre une grande variété de sujets musicaux et connexes. Elle est conçue pour montrer aux étudiants les aspects pratiques d'une attitude ouverte et curieuse envers une grande diversité de sujets pertinents pour leur développement artistique et intellectuel. Les élèves sont encouragés à choisir, de préférence, une option en lien indirect avec leur discipline principale ou leur projet de recherche.

C Le projet de recherche

Avec le projet de recherche, l'étudiant de Master se spécialise dans son domaine individuel d'études. Les types de recherche peuvent être très divers, de l'interprétation (interprétation éclairée) à la composition, au design (par exemple, la facture instrumentale), l'expérimentation, la réflexion culturelle/critique et/ou la recherche didactique ou pédagogique. Les thématiques, généralement en lien avec la discipline principale, sont importantes à la fois pour le développement artistique et intellectuel et pour le développement du domaine d'études.

D. Le « Cercle du Master » (« *Master Circle* »)

Le *Master Circle* est un forum de pairs composé d'étudiants de 1ère et 2e années de Master dont les matières principales sont en rapport les unes avec les autres. Il est supervisé par un directeur de département ou un de nos responsables de recherche. Lors de ces réunions, le groupe examine de manière critique les projets et propositions de recherche des étudiants de première année ainsi que les travaux en cours des étudiants de 2e année, puis lance le débat. Des conférenciers invités, intervenants du domaine professionnel ou anciens étudiants du conservatoire sont invités à alimenter les débats et pousser les étudiants à considérer différents points de vue sur la recherche artistique. Les étudiants ont aussi l'inestimable occasion de pouvoir présenter leur travail de Master en amont de l'examen et sans pression : dans cette perspective, ils bénéficient aussi de séances consacrées à l'art de présenter un travail de recherche. Le cadre original de nos Master Circles offre à nos étudiants le terrain idéal pour développer leurs projets de recherche, une occasion de discuter entre pairs de la recherche artistique et la chance de pouvoir s'entraider mutuellement à différentes étapes de leurs études et de l'évolution de leurs idées de recherche.

5. Le système de tutorat

Le curriculum prévoit pour chaque étudiant de 1e année de Master un tuteur de recherche qui le suivra du début du programme d'études jusqu'à la présentation de recherche, au mois de mars de la 2e année. Les tuteurs assignés aux étudiants sont choisis parmi les membres du corps professoral dont les tâches comprennent le tutorat. En outre, les

étudiants peuvent choisir un tuteur extérieur à ce groupe, avec lequel ils peuvent travailler, une partie du temps, en lien avec le tuteur qui leur a été désigné. Les tuteurs de recherche sont censés encourager, inspirer et guider les étudiants dans leur recherche. Ils les aident à préparer la présentation finale, en organisant par exemple une « répétition » de l'événement. Ils doivent aussi garder un contact régulier avec les étudiants dont ils ont la responsabilité, prendre rendez-vous pour suivre l'avancée de leurs travaux et les aider à respecter les dates butoir établies par l'administration.

6. Examples of Individual Student Research Projects

Nom de l'étudiant : *Mario García Cortizo*

Discipline principale : *Percussion classique et contemporaine*

Tuteurs de recherche : *Anna Scott et Richard Barrett*

Intitulé du projet de recherche : *L'électronique en temps réel : une alternative aux grandes installations (Proposing Live Electronics as an Alternative to Larger Performance Set-Ups)*

Question de recherche : *Comment l'électronique en temps réel peut-elle réduire l'équipement nécessaire tout en augmentant l'efficacité de l'interprète ?*

Processus de recherche : *Après avoir établi le thème de ma recherche, j'ai commencé à lire et recueillir toutes sortes d'information sur le rapport historique entre les arts et les artistes pendant les grandes crises financières et sociales du 20e siècle. Pour ce faire, j'ai consulté des livres, des sites internet, des articles de périodiques et de magazines et j'ai visité des expositions muséales. D'un point de vue pratique, au cours de ma première année de recherche, j'ai surtout axé mon travail sur l'expérimentation dans toutes les directions, en utilisant l'électronique en temps réel aussi bien en musique improvisée qu'en musique de concert. En deuxième année, j'ai commandé à Siamak Anvari, étudiant en composition, une œuvre impliquant percussion et électronique en temps réel. Par ailleurs, je serai également la 2e personne au monde à interpréter 150pF, une pièce de Hugo Morales "for body capacitance and amplification system" (pour capacitance du corps humain et système d'amplification). Cette œuvre implique un instrument de mon invention, composé de quatre connecteurs jack divisés en un système à quatre canaux. En complément de programme, je fais une réduction de 'Coming Together' de Frederic Rzewski pour un musicien et une actrice.*

Résumé des résultats : *Au fil du texte, nous avons vu différentes propositions nées des contraintes imposées aux artistes en périodes de crise, quand la créativité est forcée de se développer avec vigueur afin de continuer à produire des œuvres, des interprétations – un art qui touche tout le monde, indépendamment des questions de culture, de politique, d'âge ou autre. Ces contraintes ont fait naître nombre de nouveaux instruments, technologies et techniques : ces outils ont aidé les compositeurs et les interprètes à développer de nouveaux langages et des cadres innovants pour organiser une profusion de matériaux musicaux différents. Il est très important de souligner que l'usage d'instruments non conventionnels et d'électronique en temps réels peut être envisagé quand il existe des contraintes. Cependant, l'utilisation de ces ressources ne doit pas être exclusivement liée à l'existence d'une contrainte mais plutôt faire partie d'un processus continu de recherche conduisant à ces ressources en tant que partie d'un solution créative particulière. Après étude de tous les exemples pratiques expérimentés et compris dans cette recherche, il nous est possible de conclure que l'électronique en temps réel et les instruments non conventionnels sont véritablement une alternative aux grandes installations de concert, non seulement quand la situation économique est défavorable mais aussi par goût.*

Nom de l'étudiante : *Eva Lymenstull*

Discipline principale : *Violoncelle baroque*

Tuteur : *Johannes Boer*

Intitulé de la recherche : *La réalisation de la basse continue au violoncelle : étude de deux siècles de pratique de la réalisation de l'accompagnement au violoncelle, en particulier l'accompagnement du récitatif entre 1774 et 1832 (Chordal Continuo Realization on the Violoncello: A look at the practice of chordal accompaniment by cellists over the course of two centuries, with a focus on recitative accompaniment practices between 1774 and 1832)*

Question de recherche : *Comment les violoncellistes du 18e siècle pratiquaient-ils la réalisation de la basse continue ? Existe-t-il des précédents historiques ? Dans quel contexte se pratiquait ce type de réalisation et comment le résultat sonore est-il perçu en concert ?*

Processus de recherche : *Je me suis lancée dans cette recherche en espérant trouver des preuves historiques d'une pratique qui m'éclaireraient sur l'exécution des lignes de basse continue de la musique baroque du 18e siècle. Après avoir passé de nombreuses heures dans les bibliothèques, échangé avec d'autres violoncellistes et musiciens sur ce thème, fouillé dans les bibliothèques de Bologne et Madrid, j'ai constaté que mon thème avait légèrement dévié. L'objet de ma recherche – une preuve indéniable d'une pratique de la réalisation de la basse continue par les violoncellistes de l'époque baroque n'existait pas vraiment. En revanche, j'avais trouvé de très nombreux et très intéressants arguments en faveur et en défaveur de cette idée et une preuve solide d'une tradition de réalisation du continuo au violoncelle — mais à une période bien plus tardive que celle à laquelle je m'attendais au début de mon travail.*

Résultat des résultats : *Le violoncelle a rempli une fonction d'instrument de basse d'accompagnement dès les débuts de la basse continue et jusqu'au début du 19e siècle. Au-delà de sa fonction d'instrument de basse mélodique, il est établi que certains violoncellistes réalisaient les accords sur l'instrument, créant des accompagnements harmoniques à plusieurs voix. De 1657 à 1834, divers documents témoignent, certes très sporadiquement, de réalisations des accords de la basse continue au violoncelle. En dépit des arguments de certains érudits et interprètes sur l'usage très répandu de cette pratique au 18e siècle, il n'existe pas suffisamment de preuves (qui sont d'ailleurs, pour la plupart, hautement circonstancielles) permettant d'affirmer que la pratique était courante avant 1774. Plusieurs traités, parus entre 1774 et 1834, donnent des instructions précises et des exemples pratiques pour la réalisation des accords de la basse continue au violoncelle dans l'accompagnement du récitatif « secco » dans l'opéra. Voilà qui éclaire de manière intéressante le rôle du violoncelle à cette époque, ainsi que l'évolution de la technique instrumentale et la virtuosité nécessaire pour ce genre d'accompagnement. La présentation comprendra une discussion des divers arguments du débat sur les pratiques de réalisation des accords de la basse continue dans la musique baroque ; des démonstrations en direct, par moi-même et des collègues, des techniques d'accompagnement du récitatif exposées dans les traités que j'ai étudié ; et une présentation en format power point.*

Note : Si la majorité des étudiants de M.Mus. reste concentrée sur le sujet de leur « question de recherche » originelle, les processus connexes évoluent beaucoup au cours du 1er semestre, principalement en raison du cours « introduction à la recherche », du choix des matières facultatives et du travail avec le tuteur de recherche. Cependant, afin de pousser les étudiants à mener à bien leur recherche dans le délai imparti, les changements radicaux de sujets de recherche sont fortement déconseillés après la fin du second semestre de première année.

7. Évaluation

Au cours du second semestre de leur deuxième année d'études, les étudiants sont tenus, après avoir choisi un format adéquat de présentation et de documentation, de présenter leur recherche à un comité international de spécialistes pendant le Symposium sur la recherche en Master. Le Conservatoire royal a la chance d'avoir à sa disposition un vaste vivier d'examinateurs internationaux qui convergent des quatre coins du monde à La Haye en mars pour siéger au jury des présentations finales de nos étudiants de Master. Ce mode d'organisation unique offre à nos étudiants un jury exceptionnel d'experts dans le domaine de la recherche artistique et à nos tuteurs et responsables de Master (Master Team) l'occasion de discuter de nombreux points en rapport avec le sujet, points que nous pouvons ensuite poursuivre dans l'année universitaire suivante.

Depuis deux ans, en plus des examinateurs externes invités, le Master Team du Conservatoire royal a mis en place la présence d'un groupe sélectionné d'étudiants de première année intéressés par (ou susceptibles de profiter de) l'expérience d'une participation au comité d'évaluation de leur pairs de deuxième année. Non seulement l'expérience est précieuse pour ceux qui la vivent, mais elle nous fournit un autre regard sur le processus de jugement des projets de recherche artistique de nos étudiants !

Le format final de présentation et de documentation est très variable en fonction de la nature de la recherche, de son résultat et de la matière principale de l'étudiant. Il doit cependant exister un rapport cohérent entre le sujet de recherche, le rapport et la présentation. Le rapport final se fera sous forme d'un article de recherche, d'un rapport de recherche ou d'une thèse.

Article de recherche :

Les étudiants choisissant de présenter les résultats de leur recherche sous forme d'article (nombre de mots conseillé : 5000 - 7000) doivent faire une présentation de 30 minutes au cours de laquelle ils mettent en valeur un aspect de leur recherche à l'aide de projections, d'exemples audio/vidéo ou d'une interprétation en direct.

Rapport de recherche :

Les étudiants choisissant de présenter les résultats de leur recherche sous forme de rapport de recherche (nombre de mots conseillé : 2000 - 5000), accompagnent celui-ci d'une autre production concrète de leur recherche : transcription, enregistrement ou composition originale. Le temps de présentation est de 45 minutes.

Thèse :

Les étudiants souhaitant poursuivre un programme de Doctorat (PhD) après leur Master sont encouragés à rédiger une thèse (nombre de mots conseillé : 8000 - 25 000). Dans ce format, la présentation de recherche est de 30 minutes, suivie d'une soutenance au cours de laquelle les étudiants défendent leur sujet de recherche et leurs résultats.

Un projet de recherche en Master s'évalue selon les critères suivants :

1. Pertinence :

- Développement artistique

La recherche est-elle pertinente pour le développement artistique de l'étudiant ?

- Contexte élargi

La recherche est-elle pertinente pour les autres, c'est à dire pour d'autres étudiants, d'autres musiciens, pour le secteur professionnel ou la vie musicale en général ?

2. Élaboration et contenu du projet :

- Questions, enjeux, problématiques

Les questions, enjeux ou problématiques de la recherche sont-ils bien formulés ou articulés ? Comment se rattachent-ils à la discipline principale de l'étudiant ?

- Mise en contexte

Le rapport avec les plus récentes avancées (artistiques, historiques, culturelles, théoriques) dans le domaine d'investigation et les travaux d'autres personnes dans ce même domaine, est-il évident ?

- Méthodologies

Les méthodologies choisies sont-elles adéquates pour répondre aux questions, enjeux ou problématiques ? Comment est utilisée la pratique musicale en tant que méthode ?

- Nouvelles connaissances, idées, expériences, techniques et/ou équipements

La recherche propose-t-elle quelque chose que nous ne connaissions pas, ne comprenions pas, n'avions pas ou dont nous n'avions pas encore fait l'expérience ?

- Processus

Le processus de recherche est–il suffisamment bien décrit ou communiqué de quelque autre manière que ce soit ?

- Résultat

En termes de qualité, le rapport entre le processus de recherche et le résultat (artistique) de la recherche est-il satisfaisant ?

3. Argumentation, documentation, présentation :

- Raisonnement et rédaction

La recherche fournit-elle un argument solide ? Et quel est le rapport entre l'utilisation du texte et du matériel non textuel, c.-à-d. artistique ?

- Documentation, publication et diffusion

La documentation et la publication de la recherche soutiennent-elles l'argument de celle-ci ? Comment s'imbriquent les éléments textuels et non textuels ?

- Information, matériel source, référencement, langue

L'information est-elle exacte et précise ? Le traitement du matériel source et le référencement sont-ils corrects ? L'usage de l'anglais est-il acceptable ?

- Présentation publique

La présentation verbale et publique de la recherche est-elle bien structurée et convaincante ? La présentation souligne-t-elle le statut du travail artistique ?

8. Les enseignants du programme

Les enseignants en lien avec le programme M.Mus sont des interprètes de renom issus de tous les secteurs musicaux, des artistes-chercheurs et des professeurs de théorie musicale. Ce vaste éventail d'enseignants reflète la multidisciplinarité du monde musical d'aujourd'hui et offre aux étudiants engagés dans ce programme la chance d'élargir leur connaissance artistique par un contact direct avec les praticiens les plus actifs de leur secteur. Au cours de l'année scolaire 2013-2014, les tuteurs de recherche, les responsables du Master Circle et les professeurs des options facultatives étaient issus des départements suivants : Musique ancienne, Classique, Jazz, Composition, et Chant.

8. Le portail de recherche du CR : le Catalogue de recherche en ligne

Tous les étudiants de Master utilisent le portail de recherche en ligne du CR pour élaborer et formuler leur proposition de recherche, pour leurs travaux en cours, pour communiquer avec leur tuteur et pour la documentation finale du projet de recherche. Ce portail se sert du *Catalogue de recherche* de la Société de recherche artistique, qui est une base de données internationale en libre accès pour la documentation et la diffusion de la recherche artistique (voir : www.researchcatalogue.net). La plateforme du Catalogue de recherche permet de combiner différents matériels et supports médiatiques (fichiers audio, images, vidéos, textes). En utilisant le Catalogue à la fois comme plateforme d'archive, de publication et de présentation et comme espace de travail collaboratif en ligne, les étudiants de Master peuvent négocier la relation entre l'écriture et la pratique, c'est à dire trouver l'équilibre approprié entre l'usage de textes et d'autres moyens, non verbaux, de communiquer sur leur recherche. Cet instrument pionnier est une ressource précieuse pour tous les musiciens désireux de documenter et communiquer leur recherche. Le Conservatoire royal est le premier établissement d'enseignement musical supérieur à faire usage du Catalogue de recherche comme service d'archivage institutionnel, portail et plateforme collaborative.

9. CURIOSITÉ, ESPRIT D'ENTREPRISE ET RÉFLEXION DANS UN MASTER DE MUSIQUE. CONSERVATOIRE PRINCE CLAUS, UNIVERSITÉ HANZE DES SCIENCES APPLIQUÉES, GRONINGEN

Sommaire :

1. Contexte et fondement du programme
2. Vue d'ensemble du programme
3. Le volet « recherche » du programme
4. Retour sur les premières expériences
5. Le Master : un axe entre Bachelor et Doctorat ?

1. Contexte et fondement du programme

Le Conservatoire Prince Claus est un des neuf conservatoires des Pays-Bas. Situé au nord du pays, cet établissement d'enseignement musical supérieur attire des candidats de toutes les autres régions de Hollande et d'au-delà des frontières : environ 40% des effectifs étudiants viennent de l'étranger. Classes préparatoires comprises, ses programmes de Bachelor et Master totalisent environ 400 étudiants.

Depuis 2011, le Conservatoire Prince Claus offre un programme de Master tout à fait nouveau et, dans le contexte hollandais, absolument unique [1] : le Master of Music (MoM). Le MoM propose cinq parcours d'études : Musique classique, Jazz (l'exceptionnel programme « New York Comes to Groningen » dans lequel les étudiants travaillent avec des musiciens de jazz hollandais et des jazzmen de premier plan de New York et doivent obligatoirement passer un semestre dans le milieu jazz de New York City), Nouveaux publics et pratiques innovantes (programme commun avec le Conservatoire royal de La Haye, l'Académie islandaise des Arts, et le Collège royal de musique de Stockholm), Apprentissage/Enseignement instrumental, Direction d'ensembles à vent.

Le MoM s'inscrit dans le contexte dynamique d'un paysage musical professionnel hollandais, européen et mondial en mutation rapide. Ces changements et leurs conséquences pour les conservatoires ont été amplement étudiés et décrits au cours des dix dernières années par le groupe de recherche sur l'Apprentissage tout au long de la vie dans le domaine de la musique (*Lifelong Learning in Music*), lié au Conservatoire Prince Claus et dirigé par Rineke Smilde. Dans son ouvrage de référence *« Musicians as Lifelong Learners: Discovery through Biography »* (2009) elle dépeint le musicien accompli d'aujourd'hui comme un professionnel au sens artistique très poussé et aux intérêts variés, curieux, très souple et doté d'une bonne capacité entrepreneuriale, dont la carrière peut être qualifiée de « portefeuilles d'activités » : le musicien exerce différentes activités au cours de sa carrière musicale – de manière consécutive mais souvent aussi en parallèle.

Pour l'enseignement en conservatoire, les conséquences de ce projet de recherche et de bien d'autres réalisés au cours des décennies passées sont immenses. La communauté AEC les évoque parfois comme un saut direct du 19e dans le 21e siècle. De fait, il devient nécessaire de reformuler la relation maître-apprenti, base traditionnelle de l'enseignement en conservatoire, en préservant les points forts de ce modèle pédagogique mais en l'adaptant aux conditions du 21e siècle. Un des points clés de cette refonte de l'enseignement en conservatoire est un changement radical de perspective : de l'enseignement à l'apprentissage, du rôle primordial du professeur à une approche centrée sur l'étudiant et d'un cursus fixe à un programme plus souple.

[1] Tous les autres Masters d'interprétation des conservatoires des Pays-Bas sont enregistrés officiellement sous le nom de « Master Muziek » par l'agence d'accréditation hollandaise. En raison de son caractère unique, le Master du Conservatoire de Groningen est enregistré séparément sous l'appellation « Master of Music ».

2. Vue d'ensemble du programme

À partir des idées ci-dessus, le Conservatoire Prince Claus a conçu son programme « Master of Music » sur deux principes fondamentaux :

- Former des musiciens pour le 21e siècle ne signifie pas seulement promouvoir l'excellence technique et artistique mais aussi susciter la curiosité, l'esprit d'entreprise et la réflexion chez les musiciens ;
- Former des musiciens pour le 21e siècle exige que les conservatoires s'attendent à ce que les étudiants deviennent les concepteurs de leur propre éducation afin de se préparer à une carrière aux multiples activités dans un paysage musical en constante mutation dans lequel une attitude ouverte à l'apprentissage tout au long de la vie est une nécessité.

Le premier principe a conduit à définir un programme reposant sur trois volets principaux. Le volet « Musicalité » est évidemment central : le programme MoM vise à former d'excellents musiciens au plus haut niveau. « Esprit d'entreprise », le deuxième volet, soutient le premier : les étudiants sont encouragés à devenir non seulement d'excellents musiciens mais aussi à développer des capacités entrepreneuriales, à repérer et créer de nouvelles opportunités pour eux-mêmes, à chercher de nouvelles techniques et de nouveaux répertoires mais aussi de nouveaux publics, de nouveaux lieux de prestation, de nouvelles associations avec d'autres disciplines artistiques et d'autres secteurs de la société.

Le troisième volet, « Recherche », vient également en soutien au premier : les étudiants développent leur curiosité et leur ouverture d'esprit en apprenant à formuler leurs propres questions puis à chercher, trouver et structurer leurs réponses. Il ressort de notre expérience que non seulement les éléments associés à l'esprit d'entreprise et à la curiosité d'esprit sont directement liés à la musicalité mais que, très souvent, ils se renforcent mutuellement. Les trois volets – Musicalité, Esprit d'entreprise et Recherche – favorisent chez l'étudiant une attitude réflexive, étayée à son tour par un système de tutorat qui l'invite à suivre sa propre évolution. Les trois volets convergent à la fin des études dans un « projet d'intégration professionnelle », sorte d'examen final élargi. Dans cette présentation de Master, l'étudiant montre non seulement son évolution en tant que musicien, mais aussi comment sa personnalité musicale, étayée par ses compétences entrepreneuriales et sa curiosité, est plus étroitement liée à sa future carrière dans le monde professionnel, hors du conservatoire.

Le second principe mentionné plus haut conduit à un recentrage radical du programme sur l'étudiant. Lors de leur entrée, nous expliquons aux candidats au MoM le gouffre qui le sépare des programmes de Bachelor. Dans ces derniers (dans une large mesure), le conservatoire dit à l'étudiant ce qu'il faut faire alors que dans notre programme MoM, l'étudiant développe une réflexion sur ce qu'il veut faire et le conservatoire facilite la poursuite de cette réflexion ainsi que l'exécution de ses projets.

En conséquence, l'évaluation initiale ne consiste pas seulement en une audition des compétences musicales mais s'enrichit d'une discussion sur le plan d'études préparé par l'étudiant, dans lequel il explique les raisons de son choix de Master à Groningen, sa contribution au programme, les répertoires ou les sujets qui l'intéressent, la ou les personnes auprès de qui il souhaite étudier, les sujets qu'il envisage, les autres établissements où il souhaiterait poursuivre ses études, etc. Cet entretien avec le candidat permet d'évaluer la présence d'une attitude entrepreneuriale, curieuse et réflexive, indispensable pour suivre le MoM de Groningen.

3. Le volet « recherche » du programme

Le volet « Recherche » prend forme concrète dans le cours « Recherche fondée sur la pratique » (*Practice-Based Research : PBR*) qui se déroule sur les quatre semestres du MoM. Son but est d'aider chaque étudiant à mener à bien son projet personnel de recherche, ce dernier devant être étroitement lié à son identité de musicien et (par voie de conséquence)

à son plan d'études personnel.

Au premier semestre, le cours aide l'étudiant à formuler une proposition individuelle de recherche sur la base du plan d'études présenté à l'examen d'entrée. Au cours des trois semestres suivants, il consiste en un accompagnement individuel de chaque étudiant pendant son travail de recherche et une aide à la préparation du rapport de recherche et de sa présentation dans le cadre de l'examen final du Master.

Le cours se compose de trois éléments :

- *Séminaires de méthodologie*. Durant le premier semestre, quatre séminaires d'introduction à la méthodologie de la recherche aident l'étudiant à formuler sa proposition de recherche, en le guidant à travers les définitions de la recherche, des sujets et questions de recherche, des formes, concepts et méthodes de recherche afin de concevoir et structurer son projet personnel. Les séminaires bénéficient du soutien d'un tuteur de recherche en ligne (*Online Research Coach*), accessible par le site internet du groupe de recherche (www.lifelonglearninginmusic.org) ;
- *Accompagnement personnel*. Chaque étudiant a deux tuteurs de recherche : l'un pour le contenu, l'autre pour les méthodes de la recherche. Le premier conseille sur le contenu musical de la recherche, renvoie à la littérature spécialisée existante, au(x) spécialiste(s) du domaine choisi, pose des questions critiques et ouvre de nouvelles perspectives à l'étudiant. Le second conseille sur le concept et les méthodes de recherche, la collecte et l'analyse des données et la présentation des résultats ;
- *Évaluation par les pairs*. Au *Master Circle* [2] , les étudiants présentent leurs recherches aux autres étudiants, sous la houlette d'un responsable (actuellement, un des tuteurs de méthodes de recherche). Les avantages sont triples : ils s'enrichissent de leurs expériences mutuelles, apprennent à commenter les projets et les présentations des autres et s'entraînent à présenter, expliquer, défendre et modifier leurs propres projets de recherche.

La configuration du cours « PBR » repose entièrement sur les projets individuels de recherche des étudiants. Nous nous abstenons d'offrir des cours de méthodologie généraliste sur les interviews, l'analyse statistique ou la recherche artistique. Nous avons préféré limiter au maximum le contenu « enseigné » de ce cours, et confier au tuteur individuel la transmission de certaines connaissances et compétences comme les techniques d'entretien, afin qu'elles soient offertes « en temps voulu » et prennent ainsi tout leur sens.

4. Retour sur les premières expériences

Les trois premières années d'existence du MoM ont évidemment généré moult questions et problèmes dont l'évocation exhaustive dépasserait le cadre de cette étude. Je me limiterai donc à quatre réflexions.

Première observation : étudiants et enseignants doivent s'habituer au caractère radical, personnalisé et basé sur la pratique de cette approche de la recherche. Les étudiants qui intègrent le programme s'attendent (souvent en raison d'expériences vécues dans leur parcours pédagogique antérieur) à une recherche généralement dissociée de leur identité de musicien, liée à la lecture d'une documentation qu'il suffira de citer ensuite correctement en format APA, voire à une recherche en blouse blanche dans un laboratoire (!), et qui les distrait de leur but premier : la poursuite de l'excellence musicale. Certains membres du corps enseignant partagent cette vision. Cependant, une fois le concept éclairci, notre vision de la recherche dans un conservatoire devient acceptable pour tous et la recherche n'est plus perçue comme un fardeau. Cela demande beaucoup d'énergie, à moi-même en tant que responsable du cours mais aussi aux tuteurs de méthodes. À ce propos, il faut remarquer ici un intéressant renversement de situation : alors qu'on pourrait s'attendre à

[2] Nous empruntons ce terme à nos collègues du Conservatoire royal de La Haye.

ce que ces tuteurs soient des « policiers » méthodologiques imposant des contraintes aux étudiants, leur rôle consiste plutôt, dans un premier temps, à libérer les étudiants de leurs idées préconçues et de leurs préjugés sur la recherche, à élargir, plutôt qu'à restreindre leur horizon et leur conception d'une attitude curieuse et réflexive – et donc de la recherche – dans un conservatoire.

La deuxième observation, en lien avec la précédente, concerne le rôle de l'écriture au sein du cours « PBR ». Nous sommes convaincus que la recherche doit déboucher sur des résultats communicables afin de permettre l'échange de nouvelles idées mais nous sommes conscients d'une certaine tension quand il s'agit de communiquer par écrit. Nombre d'étudiants écrivent bien, certains sont même dotés d'un excellent potentiel. D'autres ont un talent moins développé pour coucher sur le papier une présentation cohérente de leur recherche. Ceci ne signifie nullement qu'ils ne deviendront pas les praticiens réflexifs que nous souhaitons. Certains s'expriment mieux à l'oral qu'à l'écrit ; d'autres sont plus à l'aise avec l'image et le son. Nous continuerons très probablement à demander à nos étudiants de s'exprimer par écrit sur leurs recherches, sans renoncer aux critères qualitatifs habituels de rédaction, mais nous sommes conscients qu'une dose d'indulgence sera nécessaire dans l'évaluation de certains écrits étudiants. Après tout, un « Master of Music » ne forme pas des écrivains mais des musiciens à l'esprit curieux, réflexif et entrepreneurial.

Ma troisième observation concerne les sujets et les types de recherche choisis. L'attitude du Conservatoire Prince Claus envers la nature de la recherche est sans exclusive. Toute recherche profitable aux musiciens est intéressante : ceci inclut la recherche 'sur', 'pour', 'dans', et 'par le biais de' la musique. Nous ne ressentons pas le besoin de concentrer la recherche artistique exclusivement sur les différentes étapes de l'évolution des musiciens professionnels. Nous remarquons que les étudiants choisissent un vaste éventail de sujets et questions de recherche, conduisant à divers types et concepts de recherche : certains optent pour le type de recherche artistique définie plus haut (plus spécialement les étudiants en composition), d'autres conçoivent des projets que nous qualifierions de « recherche de praticien réflexif », d'autres encore font des projets pédagogiques ou de conception de projets, mènent à bien une étude historico-musicologique informant leur pratique, ou étudient leurs publics. Il est tout aussi évident que, pour nombre d'étudiants, l'idée que leurs propres activités musicales puissent être considérées comme une forme de « recherche implicite » est extrêmement attirante. Mais tous ne partagent pas ce point de vue et c'est très bien ainsi : tant que leur recherche reste intimement liée à leur identité de musicien et à la vision de leur future carrière, nous les encourageons à poursuivre leur question de recherche personnelle.

Ceci amène immédiatement une quatrième observation sur le développement du personnel d'encadrement. Pour répondre aux besoins des étudiants, il faut des responsables qui puissent les encadrer sur tous les points concernant la recherche basée sur la pratique. L'extrême diversité des projets étudiants implique une aussi grande variété de compétences au sein de l'établissement. Ajoutez à cela l'absence de formation à la recherche formelle dans les programmes de conservatoires jusqu'à une date très récente, et par conséquent l'absence de formation de la plupart des membres de notre corps professoral, et il devient évident qu'un programme de développement du personnel dans ce domaine est une de nos priorités dans les années à venir. Cette année, nous avons mis en place pour tous les professeurs un cours introductif obligatoire sur la recherche en conservatoire (voir l'étude de cas du chapitre seize). Nous recrutons également des professeurs titulaires de Master et de Doctorat. L'éventail des domaines et sujets de leurs parcours est crucial car nous aurons besoin à l'avenir d'un large panachage de compétences de recherche. La question ne se pose donc pas seulement en termes de nombre de professeurs titulaires d'un Master ou d'un Doctorat, mais aussi des domaines de recherche.

5. Le Master : un axe entre Bachelor et Doctorat ?

Je conclurai cette brève étude de cas par quelques réflexions sur le rapport entre le programme MoM et les 1er et 3e cycles de l'enseignement musical supérieur. Notre travail sur le programme de Master en musique a fortement influencé notre réflexion sur le Bachelor. Le Conservatoire Prince Claus reformule actuellement ses cursus Bachelor et la refonte du contenu recherche du Bachelor en fait partie. Pour le moment, la recherche est encore « cachée » dans le Bachelor

et notre but est de la rendre plus visible sans la séparer du volet artistique (*musicianship*) : le lien entre les deux est la motivation principale de notre intérêt pour la recherche dans les conservatoires. Dans l'idéal, à l'issue du programme Bachelor, l'étudiant devrait être capable de formuler une proposition de recherche à l'entrée en Master et non à la fin du premier semestre.

En ce qui concerne le 3e cycle, notre réflexion est encore in *statu nascendi*. Dans l'ensemble, nous avons l'impression que peu d'étudiants seront intéressés par un doctorat de type strictement universitaire. Un doctorat plus « musical », comme celui proposé par l'Université de Leyde en collaboration avec l'Orpheus Institute, ou un D.Mus – diplôme actuellement absent de la scène hollandaise de la recherche – est certainement à la portée de certains de nos élèves. Pour cette raison, nous songeons à intégrer des modules supplémentaires de recherche dans le MoM, en option. Les étudiants intéressés par la recherche pourraient ainsi se préparer à reprendre le chemin d'un doctorat ou d'un D.Mus, plus tard dans leur carrière – une projection dans l'avenir que j'espère rencontrer bientôt dans certains plans d'études personnels.

Auteur : Evert Bisschop Boele

10. UNE FORMATION À LA RECHERCHE BASÉE SUR LA PRATIQUE DANS UN CONSERVATOIRE AUSTRALIEN – ANALYSE DU M.MUS. AU QUEENSLAND CONSERVATORIUM DE L'UNIVERSITÉ GRIFFITH, BRISBANE, AUSTRALIE

Sommaire :

1. Introduction – le contexte australien
2. Politiques existantes
   - Formation professionnelle à la recherche
   - Formation à la recherche en Bachelor
3. Le Queensland Conservatorium aujourd'hui
4. Méthodes
   - Pourquoi entreprendre un programme de recherche en musique ?
   - Localiser la recherche basée sur la pratique – « de l'extérieur vers l'intérieur »
   - Localiser la recherche basée sur la pratique – « de l'intérieur vers l'extérieur »
   - Un continuum basé sur la pratique
   - Caractéristiques du 2e et du 3e cycles
   - Éléments communs
5. Discussion et conclusions
6. Références
7. Annexe : Profils des participants au Master of Music

1. Introduction – le contexte australien

Ce chapitre présente les caractéristiques de la formation à la recherche en général dans un conservatoire australien puis se concentre sur le cas du Master of Music (M.Mus). Dans ce but, nous examinons un certain nombre d'expériences étudiantes extraites d'un dialogue récent ainsi que de publications antérieures largement consacrées à la recherche, à la création d'une culture de la recherche, et à la formation à la recherche. [3] En bref, ces documents traitent de l'émergence d'une culture au Queensland Conservatorium. Ils se consacrent à la masse critique, analysent les résultats de la recherche basée sur la pratique et les illustrent de diverses vignettes et exemples typiques.

En Australie, la définition officielle de la recherche se réfère à :

> *[…] la création de nouvelles connaissances et/ou l'usage de connaissances existantes d'une manière nouvelle et créative afin de générer de nouveaux concepts, méthodologies et interprétations. Ceci peut inclure la synthèse et l'analyse d'une recherche antérieure dans la mesure où elles sont innovantes et créatives* [4]

Le rôle du conservatoire est donc d'aider les étudiants à rendre la pratique explicite, visible et partageable (Borgdorff, 2009) par le biais d'une interaction d'idées et de preuves reposant sur un raisonnement (Newberry, 2010). Dans cette perspective, la recherche basée sur la pratique n'est pas différente, en substance, d'autres formes plus traditionnelles.

[3] Voir Draper & Harrison, 2011; Harrison, 2013; Draper & Harrison 2013 ; Draper & Cunio, 2013.

[4] ARC, 2008, p. 1.

Nous pensons cependant qu'un bref historique est important pour retracer l'émergence de cette culture et aider le lecteur à en comprendre le cheminement. Au fil du temps, le programme des réformes en cours de l'enseignement supérieur australien a fait émerger un certain nombre de caractéristiques particulières liées aux circonstances locales. Nous allons les présenter brièvement ci-dessous.

2. Politiques existantes

À la fin des années 1980, suite aux « réformes Dawkins » du gouvernement australien (DEET, 1998), le regroupement des établissements professionnels avec les universités entraîna des attentes en matière de recherche vérifiable dans le domaine des arts créatifs, générant un certain nombre d'exercices d'équivalence, du *Strand Report* (1998) au cadre de référence *Excellence in Research for Australia* (ERA, 2014). Les exigences de rapport triennal stipulées dans ce dernier ont été mises en place en 2009 et sont toujours en vigueur. Concrètement, depuis le regroupement, les universités australiennes exigent généralement une activité de recherche démontrable pour justifier d'une charge de travail universitaire à temps plein. Le contexte à souligner ici est que cette exigence est apparue plus tôt pour les spécialistes des arts créatifs que dans la formation supérieure à la recherche dans les arts créatifs, contribuant ainsi aux évolutions ultérieures.

Une formation professionnelle à la recherche : On demanda également aux universités de réfléchir à des diplômes offrant une formation avancée dans des domaines professionnels où les projets seraient représentés dans des situations concrètes et orientés vers une pratique professionnelle (AHEC, 1989). L'idée allait de pair avec « un sentiment croissant de désillusion face au modèle de recherche pure, perçu comme produisant des diplômés ne disposant pas de des connaissances suffisantes et de l'orientation nécessaire pour réussir dans l'industrie, et où les programmes répondaient aux besoins des universités plutôt qu'à ceux de la société. » [5] Les disciplines de l'éducation, du droit et des soins infirmiers ne tardèrent pas à suivre cette nouvelle voie. La musique s'imposa un peu plus tard, dans les années 2000 (Draper & Harrison, 2011 ; Blom, Bennett & Wright, 2011). Au début, prépondérance était accordée aux aspects liés à l'interprétation, au détriment de la lecture de documents et de la rédaction de textes sur la musique (Duffy 2013 ; Roennfeldt, 2012). Malgré les difficultés (Schippers, 2007), l'intégration de diverses composantes et perspectives évolua progressivement (nous en parlerons plus en détail ci-dessous). La diversité des formats des récents diplômes de recherche représente brièvement les approches actuelles (voir Annexe 2) à l'instar des mondes professionnels de l'art, du design, du cinéma et de la culture populaire, habitués à produire des œuvres de techniques mixtes et/ou non linéaires et qui peuvent être examinée aussi bien sous un angle grand public que dans une perspective universitaire.

Formation à la recherche en Bachelor : Sur le chemin de ce panachage intellectuel et artistique, il est important de souligner en passant une autre caractéristique des réformes de l'enseignement supérieur australien. La voie la plus courante vers le doctorat (PhD) passait par la rédaction d'un mémoire et l'obtention d'un diplôme *Honours* en quatre ans, après un Bachelor en trois ans (Kiley, Boud, Cantwell & Manathunga, 2009). Ce système créait un effet « pipeline », tout en augmentant les chances de réussite pour le doctorat. Ce point n'est pas sans importance dans le contexte australien où les postes de recherche de haut niveau financés par le gouvernement (*Higher Degree Research* - HDR) sont étroitement liés au classement des établissements et aux taux de réussite :

> *[…] la recherche étudiante en premier cycle est devenue un impératif pour les universités axées sur la recherche. Ce point a été mis en corrélation avec une participation accrue à la recherche en troisième cycle […] suggérant que les étudiants ayant participé à une recherche en premier cycle avait un taux de réussite deux fois supérieur au doctorat. »* [6]

[5] Draper, 2000, p. 25.

[6] Willison & O'Regan, 2007, p. 393.

Les titulaires d'un diplôme *Honours* dotés d'un bon bagage concourent généralement pour des bourses d'études et un accès direct au doctorat, évitant ainsi le cycle Master. Les universités questionnent d'ailleurs souvent l'équivalence entre les diplômes *Master* et *Honours* - questionnement attisé, dans une certaine mesure, par une multitude de programmes de Master dont les cours ne concernent pas la recherche. Par manque d'espace, nous ne nous étendrons pas plus sur le sujet Honours dans ce chapitre. Néanmoins, ce contexte éclaire notre réflexion (et les commentaires des personnes interrogées) sur une vision idéale du paysage de la formation à la recherche, particulièrement en termes de « retombées » sur les programmes de premier cycle (Draper & Hitchcock, 2013).

3. The Queensland Conservatorium Today

Établissement indépendant fondé en 1957, le Queensland Conservatorium est devenu un « College » de l'Université Griffith en 1991 (QCGU). Introduit en 1999, le Master of Music à dominante recherche conservait à l'origine une sorte de division entre pratique/cours et mémoire/encadrement comme évoqué plus haut. Suite à la création du Centre de recherche du Queensland Conservatorium (QCRC) en 2003 axé sur la recherche des enseignants et à l'introduction du diplôme Doctor of Musical Arts (DMA) en 2005, les formats de recherche basée sur la pratique commencèrent véritablement à trouver un écho. Les candidats au programme DMA doivent posséder au minimum cinq années d'expérience professionnelle, assorties, de préférence, d'un diplôme officiel de formation en recherche mais le savoir-faire musical pratique reste le critère le plus apprécié.

L'introduction du DMA a été d'une importance décisive (Draper & Harrison, 2011). En quelques années, son influence s'est étendue à toute la réflexion sur la refonte du Master et a impacté le profil de deux autres programmes diplômants : le M.Phil et le PhD. En témoignent les fluctuations de chiffres qui reflètent nombre de négociations et/ou de changements de préférences des étudiants de l'époque, en particulier durant la période 2006–2009, comme le montre le graphique ci-dessous :

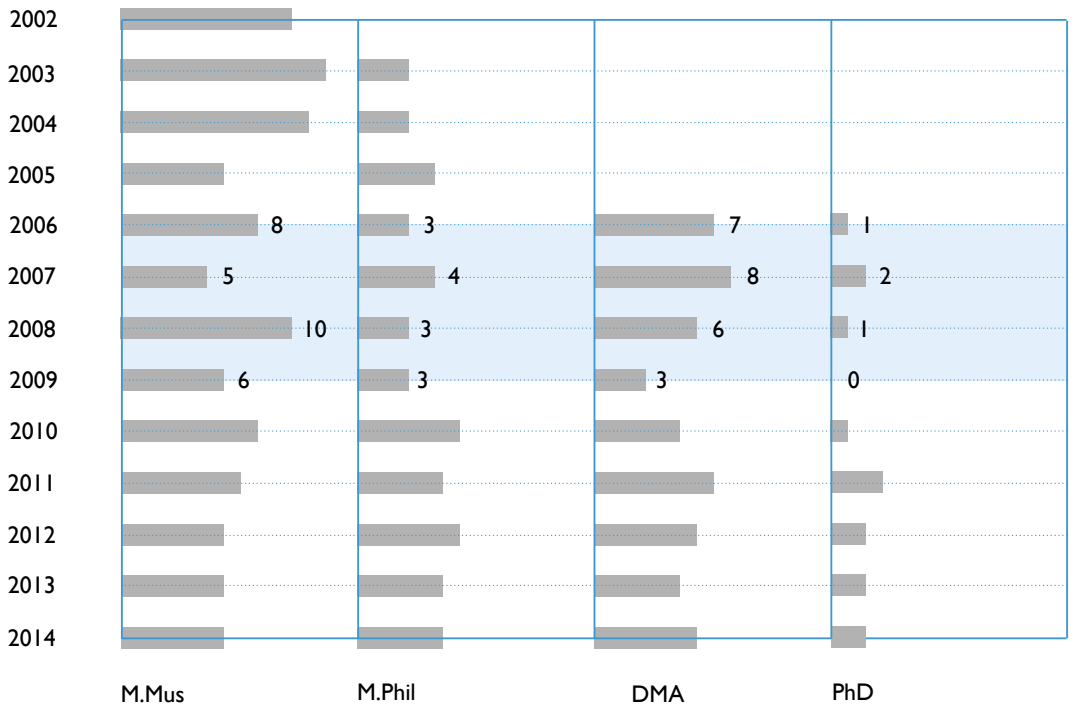

Illustration 1: Début des diplômes supérieurs de recherche, 2002–2014.

À ce jour, le QCGU conserve les quatre programmes avec, dans le cas du M.Phil et du PhD, moins de prédominance du sujet de recherche au profit d'une plus grande importance accordée à l'expérience antérieure de formation en recherche. Le M.Mus et le DMA bénéficient dès le début de cours de rédaction et de formation méthodologique. À l'heure où j'écris ces lignes, les étudiants de HDR représentent plus de 12% des effectifs du QCGU et leur nombre a triplé en dix ans (illustration 2) :

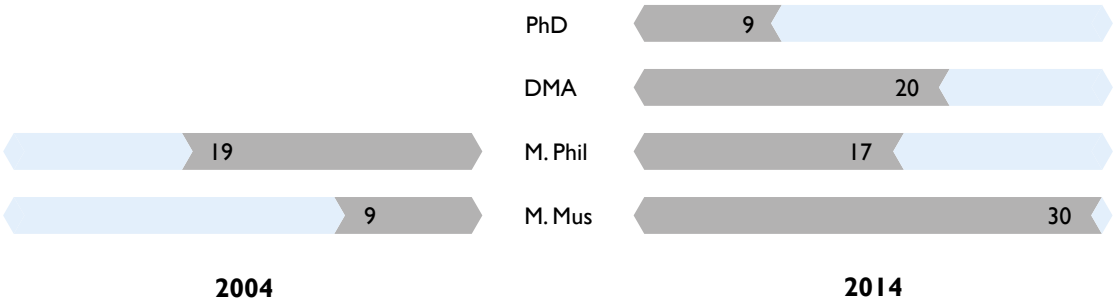

Illustration 2 : Pourcentage de poursuite d'études supérieures, 2004 et 2014

Les statistiques ne peuvent montrer la dynamique culture de recherche qui a émergé au cours des dernières années, avec des étudiants et des enseignants désireux d'adopter de nouvelles approches, qui ont mis en place des structures pour renforcer leurs réalisations et leur engagement et qui réfléchissent constamment aux améliorations possibles (Harrison, 2012). Ils bénéficient à présent de ressources dédiées comme des colloques réguliers HDR, des TIC, des équipements, des locaux et une conscience aigüe de l'existence d'un groupe d'étudiants autonomes et engagés. La communauté a évolué en raison d'influences extérieures exigeant des universités plus d'investissement dans la recherche et les étudiants-chercheurs. L'augmentation des inscriptions et des niveaux d'interaction a fortement impacté les ressources humaines et matérielles tout en créant une masse critique reconnue comme exemplaire au sein de l'université et au-delà.

Le programme M.Mus, objet de ce chapitre, a été un des catalyseurs de cette transformation. Il présente une variante intéressante de la forme étudiée jusqu'ici : alors que les candidats au DMA ont tendance à voyager, étudier à distance et/ou poursuivre leurs carrières professionnelles de musiciens aux multiples activités à travers l'Australie et à l'étranger, les effectifs du M.Mus ont tendance à être sur le campus. De ce point de vue, ils fournissent de précieuses contributions à la masse critique, aux forums de recherche, à la représentation aux comités, aux prestations musicales etc., et inspirent tour à tour les doctorants et les premiers cycles.

Les étudiants de M.Mus soumettent souvent leurs résultats de recherche sous des formats alternatifs de présentation (y compris multimédia), peut-être en raison d'une culture réflexive qui a permis l'émergence d'une diversité de pratiques de supervision, de formats de diffusion et de produits finaux. Récemment, le champ de recherche du M.Mus s'est considérablement élargi : à côté des traditionnels violonistes et pianistes, on trouve aujourd'hui des chercheurs qui abordent les sujets les plus divers, des siffleurs soudanais à la prise de son, au tango, à la musique populaire ou l'electronica. Étudions maintenant notre interaction avec le M.Mus (et dans une certaine mesure, les programmes apparentés).

4. Méthodes

Notre point de départ général s'inspire des réflexions et des réactions générées par des mémoires et des présentations antérieures, des documents du corps professoral entre 2008 et 2013 et des données sur les recherches des étudiants et

des professeurs, fournies par l'université. Nous employons une approche de méthode mixte (Creswell, 2003). L'analyse des données a été réalisée par une méthode de comparaison constante (Glaser, 1993). Notes, réunions et échanges de courriels ont permis d'affiner les thématiques émergentes.

Les données les plus récentes sont issues d'un document de réflexion et d'un questionnaire, présentés aux étudiants en formation et aux diplômés de M.Mus. Les réponses sont identifiées par les initiales des participants dont les profils complets se trouvent en annexe avec des liens vers leurs mémoires, sites internet professionnels et réalisations musicales. Cinq questions reflètent les termes principaux du manuel de l'AEC, afin de mieux comprendre le Master en termes de « voie d'accès à la profession » et/ou « passerelle vers le 3e cycle ». Une sixième question demandait un commentaire sur les Descripteurs de Dublin/Polifonia de l'AEC dans le cadre du Master et du Doctorat. Il était également possible de faire des réponses ouvertes. Nous présentons tour à tour chaque question et ses réponses, entrecoupées, le cas échéant, de réflexions tirées de nos publications antérieures. Dans l'ensemble et dans la mesure du possible, nous cherchons à laisser s'exprimer la voix de l'étudiant.

Pourquoi entreprendre un programme de recherche en musique ?

Les groupes, les salles de concert ou les plateaux de cinéma n'exigent pas de diplômes officiels, seulement du savoir-faire. Pourquoi entreprendre une recherche au niveau supérieur ? Où cela vous mènera-t-il ?

Globalement, on remarquait des parallèles frappants avec d'autres études, tant au niveau des doctorats (Draper & Harrison, 2011) que des premiers cycles avec mention (Draper & Hitchcock, 2013). D'entrée de jeu, l'idée d'une recherche basée sur la pratique semble être l'attrait principal car elle ouvre diverses perspectives :

- *Clarifier et mettre en contexte les connaissances existantes et élargir mes propres connaissances … [comprendre] la nature même de la connaissance musicale et son rapport à d'autres formes de savoir. (TW).*
- *[…] la formation et les informations procurées par la recherche m'ont fourni des compétences complémentaires pour redéfinir un profil professionnel […] pour pouvoir communiquer sous forme écrite (plutôt que musicale) […] développer ces compétences m'a permis d'avoir accès à des opportunités et des ressources dont je n'avais pas conscience auparavant (AB).*
- *[…] l'idée que ma propre pratique pouvait être le sujet d'une recherche ou ÊTRE elle-même la recherche était totalement nouvelle ; c'est ce qui m'a poussé à entreprendre le DMA (Draper & Harrison, 2011, p. 5).*
- *[…] ils n'avaient pas envisagé de poursuivre leurs études jusqu'à ce qu'ils arrivent au dernier semestre du premier cycle. La raison principale de ce changement d'idées fut la réalisation […] qu'il était possible, et même souhaitable, de se concentrer sur la créativité (Draper & Hitchcock, 2013, p. 3).*

Le thème connexe des ressources et d'une communauté de pratiques ou « culture de recherche » est également émergent et, nous semble-t-il, hautement significatif :

- *Parmi mes motivations pour poursuivre des recherches au niveau supérieur : l'accès aux ressources spécialisées d'une université […] un précieux contact direct avec des tuteurs expérimentés […] le libre usage des studios d'enregistrement de l'université […] un forum de dialogue fécond avec d'autres étudiants-chercheurs, qui sont aussi mes pairs professionnels. L'accès à ces ressources aurait été difficile, voire impossible, si je n'avais pas entrepris un diplôme supérieur de recherche. (YS).*
- *Ce n'est pas si différent du travail dans un groupe ou un orchestre. Des diverses perspectives naît la clarté plutôt que la confusion et les contradictions m'ont permis de bien préciser ma propre opinion. J'ai trouvé les contributions très claires et utiles et j'ai le sentiment d'avoir bénéficié d'une autonomie très bien soutenue (Draper & Harrison, 2011, p. 8).*

- *[…] être dans le domaine culturel vous oblige, non seulement sur le plan pratique, mais aussi sur le plan intellectuel, à approfondir une attitude critique : « Pourquoi fais-je ceci ? Est-ce utile/important ? » Plus vous serez attentifs à vos choix, plus ce que vous retirerez de cet environnement sera profitable. (Draper & Hitchcock, 2013, p. 3).*

Localiser la recherche basée sur la pratique – « de l'extérieur vers l'intérieur »

Comment différenciez-vous votre pratique de votre recherche – dans la vie, dans vos engagements professionnels ? Trouvez-vous que vos programmes universitaires de recherche s'inspirent véritablement de perspectives professionnelles ? Oui ? Non ? Dans un cas comme dans l'autre : comment ?

De nombreuses réponses présentent un fort taux de corrélation avec la recherche de Bennett (2010) et, dans une large mesure, avec des observations informelles de parcours de recherche artistique de ces dernières années :

- *En tant que musicien, je pense que nous sommes tous des chercheurs sans en être toujours conscients. Nous nous prenons de passion pour la musique et poursuivons cette passion toute notre vie ; nous trouvons comment devenir plus créatifs en tant qu'interprètes ou compositeurs par une écoute et une analyse minutieuses des œuvres, en nous forgeant une solide technique et en collaborant avec d'autres […] Oui, le programme universitaire de recherche m'a permis de m'inspirer véritablement de (mes propres) perspectives professionnelles (AB).*
- *Un programme qui intègre efficacement et avec une certaine liberté ma pratique professionnelle et ma recherche […] un va-et-vient entre deux aspects de ma carrière qui s'éclairent mutuellement et constamment. J'ai compris que mes pratiques professionnelles de saxophoniste et de chercheur ne sont pas séparées mais se combinent et forgent mon identité dans le milieu (ED).*
- *Je ne fais aucune distinction entre la pratique artistique et la [recherche basée sur la pratique]. J'ai compris très tôt pendant la formation à la recherche que ma pratique s'intégrait facilement dans un contexte de recherche : définition des objectifs et méthodes, réflexion et adaptation en fonction des résultats. Aux niveaux Master et Doctorat, ma solution personnelle est de considérer les résultats écrits comme des ethnographies de pratique, permettant à des idées d'évoluer en créativité individuelle et interaction humaine (TW).*

Un diplômé de M.Mus ajouta l'observation suivante :

- *Depuis l'obtention de mon Master, je ne réfléchis plus à ma pratique d'une manière aussi formelle [texte], ce qui est une différence fondamentale entre ma pratique professionnelle et ma recherche. Bien que je me penche parfois sur ma pratique […] je n'essaie pas d'interpréter ou d'analyser ces réflexions trop en profondeur parce que cela ne me sert pas, sur un plan artistique (YS).*

Ce point est revenu plusieurs fois et sous différentes formes, ces derniers temps. « La musique sait que tu la regardes », pourrait-on dire (Draper, 2014), ce qui indique certaines difficultés associées à la méthode ou la spécificité perturbant la pratique. Il serait juste de reconnaître que ceci représentait un plus grand dilemmes dans les années précédentes (2006–2009) étant donné l'accent initial à mettre sur les questions de recherche, la littérature et les méthodes de recherche avant même la pratique artistique (Draper & Cunio, 2013). Récemment, les résultats se sont souvent avérés être un assemblage très interactif d'éléments, la « méthode » apparaissant comme un « point » important bien plus tard, en cours de projet. Étant donnée la masse critique et les discussions sur ce qui fonctionne dans le temps, il semblerait que les réseaux étudiants soient un puissant atout à cet égard :

- *Honnêtement, j'ai eu plus de feedback de la part de mes pairs que de mes responsables […] En ce qui me concerne, je suis très heureux d'avoir eu cette occasion, avant d'affronter des publics [extérieurs] […] les questions les plus difficiles provenaient des publics [étudiants] du Cons au cours des deux premiers semestres*

du DMA (Draper & Harrison, 2011, p. 9).

Localiser la recherche basée sur la pratique – « de l'intérieur vers l'extérieur »

Inversement, la formation universitaire à la recherche a-t-elle contribué à votre activité professionnelle ? Cette contribution s'est-elle manifestée en termes de « voie d'accès à la profession » ?

Poursuivant sa réflexion ci-dessus, TW est légèrement circonspect dans ces commentaires :

- *La recherche réalimente la conception du travail artistique de plusieurs manières et peut aussi affecter le choix de projets en fonction de la capacité à les situer en tant que recherche (pour l'instant, j'ai tendance à donner priorité au travail artistique qui me semble avoir le plus grand mérite créatif plutôt qu'à celui basé sur des préoccupations pragmatiques concernant les résultats de la recherche). La formation à la recherche a certainement éclairé ma pratique mais elle n'a pas été une voie d'accès à la profession. Elle n'a pas nécessairement amélioré mes compétences, qui se seraient peut-être améliorées de toute façon si mon temps n'avait pas été consacré à la formation elle-même (TW).*

Ce qui revient à dire que la pratique musicale peut tout à fait continuer à évoluer comme elle le fait depuis des millénaires, sans l'apport du travail de rédaction d'un doctorat (susceptible de détourner de la pratique). Parallèlement, d'autres éléments sont évoqués, peut-être en relation avec l'évolution rapide des contextes contemporains de communication et de responsabilisation où réside la musique :

- *La formation à la recherche a élargi ma compréhension des structures d'un établissement, d'une université, d'un gouvernement, du rapport entre financements et recherches et des différentes manières d'intégrer la recherche artistique dans un parcours universitaire. J'inclus parmi elles le fait de pouvoir contribuer à des productions artistiques qui seront considérées comme des résultats de recherche, parfois de multiples manières (TW).*
- *Ma recherche […] a eu des impacts directs sur certaines de mes décisions au fil de mon évolution d'interprète. Toutes les conclusions auxquelles j'arrive […] à propos de la musique numérique, des parcours de carrière, des relations artistiques, influencent au quotidien mes choix d'interprète et pourraient finalement aider ma communauté musicale (ED).*
- *Au début, j'étais très sceptique sur le fait de devoir produire des documents de type universitaire pour m'exprimer en tant que musicien. J'ai réalisé très vite que, quand j'essayais d'expliquer à d'autres ma pratique professionnelle, je n'y arrivais pas, ni à l'oral ni à l'écrit. J'ai alors compris l'importance de pouvoir communiquer de manière plus formelle (AB).*

La notion de carrière « portefeuilles d'activités » (Bartleet, Bennett, Bridgestock, Draper, Harrison, & Schippers, 2013) est très présente en Australie. Comme suggéré plus haut, nous aimerions que les étudiants engagés dans une recherche supérieure passent plus de temps sur le campus, mais nombre d'entre eux sont des professionnels très occupés, retenus par leurs activités et victimes du problème majeur du continent australien : l'éloignement – non seulement les distances à l'intérieur du pays mais aussi celles qui le séparent du reste du monde où certains professionnels doivent se rendre régulièrement. Un musicien australien a peu de chances de gagner sa vie s'il n'a qu'une corde à son arc. Par nécessité, il doit apprendre à être polyvalent et acquérir de l'expérience professionnelle dans un large éventail de domaines (Draper, 2000, pp. 204–207). D'excellentes compétences en communication sont donc essentielles, ainsi que l'ont fait remarquer les participants.

Un continuum basé sur la pratique

Quels aspect de vos études antérieures (1er cycle, Honours, ou Master) vous semble la meilleure préparation à la poursuite d'un

doctorat ? Certains aspects de l'activité professionnelle pourraient-ils également s'appliquer ? Le Master de recherche est-il la seule approche possible ?

En ce qui concerne les conditions d'admission en DMA, il semble qu'une pause entre les « cycles » serait utile, mais il est à noter que tous les participants se réfèrent aussi au premier cycle :

- *Les cours m'ont permis de développer des compétences de base rédactionnelles et de référencement mais ne m'ont pas vraiment poussé à concevoir de nouvelles idées, à faire des recherches ou des observations. Je pense que la grande pause entre mon diplôme de premier cycle et mon diplôme de recherche a été essentielle au succès de ce dernier. Les expériences professionnelles engrangées sur le terrain m'ont permis de cadrer ma recherche (AB).*
- *Dans mon cas, [étudiant en 4e année de Bachelor] le diplôme Honours a été le tremplin vers un diplôme supérieur de recherche. Avant de terminer mon année Honours, j'ignorais totalement les possibilités de la recherche en musique et de son intégration dans la pratique professionnelle (ED).*
- *Passant à un Master de recherche après 3 ans d'activités professionnelles (suite à quatre ans d'études de premier cycle, sanctionnées par un diplôme), je dirais que tout ce que j'ai appris sur la recherche provient directement des études de Master, en particulier du cours obligatoire sur les éléments fondamentaux de la recherche, l'éthique etc., et de mes interactions avec mes responsables. Mes deux ans d'expérience en Master de recherche me permettent d'envisager de futures études doctorales avec confiance (YS).*

Par ailleurs, les participants semblent réceptifs à la notion d'un continuum de travail par opposition à des « étapes » distinctes et soulèvent à nouveau le problème de la recherche artistique personnelle comme primordial :

- *Je retire de ma propre expérience que la lecture de documents adéquats : traités, épistémologie, méthodologie appropriée au domaine d'études, est presque plus importante et qu'il vaut la peine de passer du temps à établir des listes d'ouvrages à lire. Personnellement, je n'ai pas suivi de formation supplémentaire à la recherche en Doctorat et je me suis appuyé sur la formation entreprise en Master et sur mes propres investigations, enrichies de colloques et de sessions du club de lecture et du groupe d'écriture (TW).*

Ces éléments ainsi que des réflexions sur les différences de perception de la notion de « cycles » sont approfondis ci-dessous.

Caractéristiques des 2e et 3e cycles

Suite aux questions ci-dessus, veuillez indiquer ce qui vous semble être les différences ou les ressemblances essentielles des Descripteurs de Dublin/Polifonia de l'AEC pour les Masters et les Doctorats. [7]

Aucun répondant ne se sentait concerné par des déclinaisons aussi strictes des caractéristiques. Dans une certaine mesure, ceci peut se comprendre si l'on songe aux nombreux cas cités d'obtention de diplôme « Honours » comme diplôme final avant d'entrer dans la profession, avec une pause ultérieure avant d'entreprendre des études supérieures de recherche.

- *D'après mes observations au colloque [QCGU HDR], il ne semblait pas y avoir une grande différence entre le Master et le Doctorat, excepté l'ampleur du projet (en termes de temps et de volume de recherche). Je trouvais que mon projet aurait pu facilement s'élargir en un projet de doctorat. Mais c'est juste une supposition car je ne suis pas encore arrivé en 3e cycle. Dans la plupart des cas, je pense que les diplômes de 2e cycle sont pertinents aussi bien pour entrer dans la profession que pour passer en 3e cycle (AB).*

[7] N.B. Comme le suggère leur nom, ces descripteurs sont étroitement basés sur les « Descripteurs de Dublin » génériques et reflètent en conséquence une vision européenne de la distinction entre les niveaux d'études « Master » et « Doctorat ».

- *J'étais frappé par le fait que [les Descripteurs de Dublin/Polifonia] cherchaient trop à quantifier la diversité qui est l'essence même d'un diplôme supérieur. Dans mon cas, mon programme de Master était un projet très similaire, qui a nourri mon programme de Doctorat. Dans cet esprit, si je le compare avec la description du 2e cycle, je me demande comment il aurait pu s'y insérer (ED).*

YS et TW poursuivent :

- *J'ai achevé un M.Mus, et non un Doctorat, et je dirais que certains critères de 3e cycle étaient certainement des exigences dans mon étude et ma recherche. Par exemple : la conception, l'élaboration, la mise en œuvre et l'adaptation d'un processus universitaire de recherche, ou l'apport d'une contribution originale aux travaux existants et la nécessité de communiquer avec la communauté académique sur mon domaine de compétences (YS).*

De mon point de vue, la différence essentielle entre les 2e et 3e cycles est la capacité de synthétiser et traiter la documentation. Je n'imagine pas vraiment une corrélation entre les compétences musicales et l'un ou l'autre cycle (surtout dans la mesure où j'avais des cours instrumentaux dans le cadre du programme de Master), d'autant que nombre d'étudiants HDR (instrumentistes) arrivent déjà avec un niveau professionnel.

- *La compréhension de la recherche, du discours et le positionnement de l'étudiant évoluent d'un cycle à l'autre. En quoi le Master contribue-t-il à la profession ? Je dirais : à former des praticiens réflexifs qui seront plus susceptibles d'initier, diriger et trouver des sources de financement pour des projets innovants grâce à une réflexion critique, une compréhension des mécanismes de financement et des recherches de subventions et un savoir-faire dans la présentation des concepts à leurs partenaires. Je conteste l'idée que les cycles sont liés à l'originalité des conceptions : ils sont vraisemblablement plus liés à la capacité de communiquer leur importance dans divers contextes (TW).*

Éléments communs

Existe-t-il des éléments communs à la profession musicale et à des études supérieures qu'il serait important de décrire ici ? Par exemple, quelles compétences paramusicales vous semblent cruciales pour la profession et pour un travail de doctorat ?

Parallèlement à l'objet central de cette question et de la précédente, il nous semble utile de reprendre la plupart des thèmes précédents, voire tous, d'une manière ou d'une autre. Il apparaît que ces deux questions avaient un fort potentiel et nous reviendrons à ces éléments dans nos conclusions.

- *J'ai réalisé que la passion, l'engagement, la gestion du temps et l'organisation – tous éléments présents dans les carrières musicales classiques d'aujourd'hui - sont des compétences importantes pour obtenir un diplôme supérieur. Ma formation de musicien classique m'a aidé à élaborer le processus de recherche et à surmonter les obstacles. En fin de compte, je trouve que les interprètes et les chercheurs ont de nombreux traits de personnalité en commun. C'est une aide précieuse pour qui veut obtenir un diplôme supérieur et suivre une formation de chercheur (ED).*
- *La capacité à écrire et discourir sur la pratique dans différents domaines – le grand public, la recherche, l'apprentissage – semble être une compétence essentielle pour les musiciens dont les carrières se déclinent en de multiples activités, quoique à la réflexion, peut-être seulement pour certains d'entre eux, à savoir ceux qui initient et/ou dirigent des projets. Il faut comprendre les structures financières, les relations avec les gouvernements, les institutions, les universités et les divers financements (TW).*
- *Je pense qu'à partir d'une certain niveau de compétence sur l'instrument ou en pratique créative, la plupart des musiciens possèdent trois attributs en commun : la discipline, la passion et le désir de chercher le sens*

profond des choses. Qu'ils soient portés vers la créativité ou la technique, nombre de musiciens ne cessent de creuser en eux-mêmes pour parvenir à une certaine excellence ou profondeur dans leur travail. Je vois un parallèle entre cette démarche et l'attitude nécessaire à tout engagement dans un travail doctoral. Je n'ai pas entrepris moi-même d'études doctorales mais j'ai remarqué chez ceux qui le font une nature rigoureuse et curieuse : ils remettent en cause chaque aspect de la recherche, leurs partis pris et leurs points de vue, et ils évitent les préjugés. Je ne dis pas qu'il s'agit d'une compétence apprise dans la profession puis appliquée à un travail doctoral, je souligne simplement une similitude de démarche dans l'excellence musicale et la rigueur universitaires (YS).

5. Discussion et conclusions

Si l'introduction du QCRC (2003) et du DMA (2005) a été un tournant à bien des égards, les candidats peuvent s'inscrire à n'importe lequel des quatre programmes de recherche du QCGU selon les conseils académiques, l'adaptation à l'objectif visé et l'expérience antérieure (en tenant compte à la fois des réalisations professionnelles et universitaires). Dans le contexte australien, le Master n'est plus le diplôme final tel qu'il était compris en 1999–2005 (voir illustration 1). Aujourd'hui, nombre d'étudiants choisissent la voie du DMA ou d'un Doctorat (PhD) (voir illustration 2) et/ou celle où l'inscription à un Master peut servir d'unité de valeur en qualité d' « attestation de projet » pour une entrée en doctorat. Les données font ressortir le poids des carrières à multiples activités dans la réflexion et les choix des étudiants (Bartleet et al., 2013) : rares sont ceux qui envisagent comme seul objectif une carrière universitaire (Harrison & Draper, 2013). L'interprétation, la composition, l'enseignement et la recherche sont souvent cités à égalité. Le M.Mus du QCGU sert donc à la fois de voie d'accès à la profession et de passerelle vers le 3e cycle.

Les étudiants engagés dans une recherche diplômante supérieure (HDR) ont des sessions hebdomadaires consistant en cours pratiques, un suivi académique individuel et, pour le M.Mus et le DMA, des cours proposés par catégorie et pour ceux qui s'inscrivent à l'avance. En ce qui concerne ce dernier point, les outils en ligne jouent à présent un rôle prépondérant en soutien des colloques et des cours HDR – surtout pour les musiciens professionnels que leurs activités obligent à se déplacer beaucoup. Par ailleurs, étant donnée la masse critique, l'existence d'une culture étudiante très interactive de la recherche semble la caractéristique la plus importante du système du QCGU. Elle pourrait faire l'objet d'une étude plus détaillée.

Il ressort également que l'interface entre pratique/recherche/pratique est dynamique : une recherche entreprise sur la base de la pratique continue à éclairer et à renforcer cette dernière pendant toute la durée du programme et bien au-delà. Les participants ont tendance à considérer le 2e cycle à la fois comme une occasion d'inspirer leur pratique musicale, une valorisation de leurs compétences (à un moindre degré) et, pour certains, une voie d'accès à des études supérieures et/ou une avancée pour leur carrière. La question de la portée, de la profondeur et du volume de la recherche n'apparaissait pas de façon évidente dans les descripteurs AEC du 2e cycle, alors qu'elle est bien présente dans les commentaires des étudiants de M.Mus du QCGU. De l'avis général, l'idée de « maîtrise » peut s'appliquer également aux 2e et 3e cycles et, en tant que diplôme de recherche financé par le gouvernement, le 2e cycle contribue aux nouveaux savoirs.

En conséquence, nous pensons qu'il ne faut pas sous-estimer la singularité du contexte géographique et démographique australien dans cette étude : les musiciens engagés en HDR doivent gérer simultanément les problèmes de distance, de communication interdisciplinaire et une obligation de diversification de leurs activités (les carrières « portefeuilles ») par opposition aux carrières axées soit sur l'interprétation soit sur le domaine académique qui caractérisaient les anciennes itérations des HDR. Les ajustements récents des programmes du QCGU continuent à affiner les frontières poreuses entre les quatre offres HDR et étudient les implications d'une plus vaste intégration d'une formation Bachelor with Honours et d'un travail réflexif basé sur la pratique dans le programme de premier cycle.

Auteurs du rapport : Paul Draper et Scott Harrison

6. Références

- AHEC (Australian Higher Education Council). (1989). *Australian graduate studies and higher degrees*. National Board of Employment, Education and Training, Canberra: AGPS.

- ARC (Australian Research Council). (2008). ERA indicator descriptors. Australian Government, Canberra: AGPS.

- Bartleet, B., Bennett, D., Bridgestock, R., Draper, P., Harrison, S. & Schippers, H. (2013). Preparing for portfolio careers in Australian music. *The Australian Journal of Music Education, 2012(1), 32–41*.

- Bennett, D. (2010). The doctoral journey from passion to PhD. In D. Forrest (Ed.), Journeying: Reflections on doctoral studies by Australian music educators (pp. 20-32). Melbourne: Australian Scholarly Publishing.

- Borgdorff, H. (2009). Artistic research within the fields of science. *Sensuous Knowledge, 6.* Bergen: Bergen National Academy of the Arts.

- Blom, D., Bennett, D. & Wright, D. (2011). How artists working in academia view artistic practice as research: Implications for tertiary music education. *International Journal of Music Education, 29*(4), 359-373.

- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. London: Sage.

- DEET (Department of Education, Employment and Training). (1988). *Higher education: A policy statement* ('the white paper'). Canberra: Australian Government. Disponible à l'adresse http://catalogue.nla.gov.au/Record/455837

- Draper, P. (2014). On critical listening, musicianship and the art of record production. *The Journal of the Art of Record Production, 8.* [online]. Available at http://arpjournal.com/2630/on-critical-listening-musicianship-and-the-art-of-record-production

- Draper, P. (2000). *New learning: The challenge of flexible delivery in higher education*. Doctor of Education dissertation. Brisbane: Queensland University of Technology. Available at http://eprints.qut.edu.au/36625

- Draper, P. & Cunio, K. (2013). 'The 'little r' in artistic research training. In S. Harrison (Ed.). *Research and research education in music performance and pedagogy* (pp. 105-117). London: Springer.

- Draper, P. & Harrison, S. (2011). Through the eye of a needle: The emergence of a practice-led doctorate in music. *The British Journal of Music Education, 28*(1), 87-102.

- Draper, P. & Harrison, S. (2010). Reflecting on reflection in action: Supervising practice-based doctorates in music. *In Proceedings of The 29th International Society for Music Education (ISME) World Conference*, 1–6 August 2010, Beijing, China.

- Draper, P. & Hitchcock, M. (2013). Between practice and research: The Honours undergraduate experience at an Australian conservatorium. *In Proceedings of Edulearn 13, 5th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 1-3 July, Barcelona, Spain. Available at http://library.iated.org/view/DRAPER2013BET

- Duffy, C. (2013). Negotiating with tradition: Curriculum reform and institutional transition in a conservatoire. *Arts and Humanities in Higher Education, 12*(2-3), 169-180.

- ERA (2014). Excellence for Research in Australia. Canberra: Australian Research Council, Australian Government. Available at www.arc.gov.au/era

- Glaser, B. (1993). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Harrison, S. (2013). Finding the balance: Creativity and text-based approaches in research and research training programmes. In Burnard, P. (Ed) *Developing Creativities in Higher Music Education* (pp. 306 – 317). London: Routledge.

- Harrison, S. & Draper, P. (2013). Evolving an artistic research culture in music: An analysis of an Australian study in an international context. In S. Harrison (Ed.). *Research and research education in music performance and pedagogy* (pp. 9-25). London: Springer.

- Kiley, M., Boud, D., Cantwell, R. & Manathunga, C. (2009). The role of honours in contemporary Australian higher education. Study commissioned by the Australian Learning and Teaching Council. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning & Teaching Council. Available at www.aushons.anu.edu.au

- Newbury, D. (2010). Research training in the creative arts and design. In M. Biggs and H. Karlsson (Eds.), *The Research Companion to Research in The Arts*, (pp. 368–387). Oxon, UK: Routledge.

- Roennfeldt, P. (2012) *Northern Lyrebird: The contribution to Queensland's music by its conservatorium 1957-2007,* Brisbane: Australian Academic Press.

- Schippers, H. (2007). The marriage of art and academia: Challenges and opportunities for music research in practice-based environments. *Dutch Journal of Music Theory, 12*(1), 34-40.

- Strand, D. (1998). *Research in the creative arts*. Report funded under the Evaluation and Investigations Programme of the Department of Education, Employment, Training and Youth Affairs. Commonwealth of Australia, Canberra.

- Willison, J. & O'Regan, K. (2007). Commonly known, commonly not known, totally unknown: A framework for students becoming researchers. *Higher Education Research & Development, 26* (4), 393-409.

7. Annexe : profils des participants au Master of Music

- **Andrew Butt (AB). I**nterprète et professeur de jazz de premier plan, Andrew a terminé un Master of Music et envisage de poursuivre un doctorat de type *Doctor of Musical Arts*.

  (2012). *Exploring the delivery of jazz education: Ensemble performance in a Queensland high school*. Master of Music dissertation. Brisbane: Griffith University. Disponible à l'adresse www29.griffith.edu.au/draper/hdrs/Butt_MMus_dissertation_final.pdf

  (2013). Bénéficiaire d'une bourse Churchill, pour plus de détails : www.jazzqueensland.com/index.php?option=com_content&view=article&id=3097:andrew-butt-awarded-2013-churchill-fellowship&catid=93&Itemid=406

  Site professionnel : www.andrewbuttmusic.com

  YouTube : www.youtube.com/user/AndrewButtjazz

- **Emma di Marco (ED).** Après un diplôme Bachelor of Music with Honours, Emma commença un M.Phil. Elle ne l'a pas achevé mais après neuf mois, est passée directement en doctorat type PhD.

  (2013–). (PhD in progress). *Classical saxophone performance in Australia and the career development of artists in this field*. Brisbane: Griffith University.

  Page consacrée à sa recherche : http://griffith.academia.edu/EmmaDiMarco

  Site professionnel : www.emmadimarco.com

- **Youka Snell (YS)**. Artiste de musique populaire, résidant actuellement à Berlin. Après un diplôme de premier cycle en quatre ans (sans « Honours »), Youka a exercé une activité professionnelle pendant quelques années avant de faire un M.Mus avec comme dominantes la technologie musicale et l'écriture/composition de chansons populaires.

  (2011). *Exploring individuality and musicianship through recording studio-based song writing.* Master of Music dissertation. Brisbane: Griffith University. Disponible à l'adresse suivante : www29.griffith.edu.au/draper/hdrs/Snell_MMus_dissertation_final.pdf

Voir le profil professionnel : http://youkasnell.com

- **Toby Wren (TW)**. Compositeur et guitariste, Toby termine actuellement un doctorat de type PhD. Il a étudié la musique karnatique (musique classique du Sud de l'Inde), effectué deux voyages d'études en Inde et pris des cours avec des sommités de ce genre musical. Dans le cadre de sa recherche de Master (2009) – une analyse de l'influence de la musique karnatique sur sa propre pratique de composition et d'improvisation – il a donné deux concerts, présenté une conférence-démonstration et écrit un mémoire sous forme de weblog. Son travail de doctorat propose une théorie et une méthodologie critiques pour une musique hybride et présente une ethnographie de la série de concerts Cows at the Beach (2011), ainsi que l'enregistrement du CD Rich and Famous (2012).

  (2012–). (Doctorat type PhD en cours). Brisbane: Queensland Conservatorium, Griffith University.

  (2009). *The Carnatic jazz experiment: The influence of Carnatic music on my composition and improvisation practice*. Master of Music dissertation. Brisbane: Griffith University. Disponible en format web : http://carnaticjazzexperiment.com

  Voir le profil professionnel : www.tobywren.com/tobywren.com/Home.html

LES PROGRAMMES DE MASTER SPÉCIALISÉS ET LEURS RAPPORTS AVEC LA RECHERCHE

Les chapitres 11 à 14 présentent des exemples de programmes de Master très spécifiques. Dans chaque cas, il est intéressant de voir comment leur singularité est rendue compatible avec leur soutien aux principes généraux de conception des programmes de Master. Malgré leurs objectifs différents et extrêmement spécifiques, ces quatre études de cas reflètent, chacune à sa manière, le souci d'équilibrer les éléments pratiques et orientés recherche qui forme le thème central de ce manuel.

Le chapitre onze décrit un programme de Master inhabituel, mais pas totalement inédit, conçu pour faire suite à un premier Master. Ce *Master-post-Master* répond à un problème spécifique, pratique et récurrent du 2e cycle de l'enseignement musical supérieur : parmi les étudiants en musique achevant un Master, seuls quelques-uns sont aptes et/ou désireux d'entreprendre des études doctorales. Pourtant, les 3 voire 4 ans de Bachelor et les 2 ans de Master sont souvent insuffisants (en particulier pour les instruments dotés de très vastes répertoires) pour parvenir à une maîtrise artistique complète. La solution du Master-post-Master n'est pas exempte de problèmes : son programme doit à la fois s'appuyer sur le programme précédent et s'insérer à la même place dans le cadre européen des certifications (EQF). On pourrait aussi faire valoir qu'il représente en fait une philosophie assez différente de celle de ce manuel (dont la thèse est qu'il est possible de trouver un équilibre entre la préparation professionnelle et le développement d'une pratique réflexive dans un programme de Master en deux ans). Pour peu orthodoxe qu'il soit, ce programme est une solution mûrement réfléchie à un problème bien réel.

Le chapitre douze s'intéresse à un M.Mus en sonologie. Cette discipline hautement spécialisée, expliquée au début de l'étude de cas, exige un programme d'études tout aussi spécialisées. Les aspects créatifs et technologiques de ce programme créent des affinités naturelles avec l'ethos de la recherche et l'auteur de l'étude allègue, à un moment donné, que les projets entrepris par les étudiants dans le cadre de ce programme ont, sinon l'ampleur, du moins la qualité d'un travail de doctorat de type PhD. À l'évidence, un programme aussi spécialisé ne peut se voir imposer les mêmes exigences (être une voie d'accès à la profession et la passerelle vers le 3e cycle) qu'un programme plus généraliste, en raison des liens très étroits entre la communauté professionnelle et la communauté des chercheurs dans ce domaine précis. C'est un point intéressant à considérer dans la conception et l'élaboration de programmes de Master. Il convient de signaler que, dans les disciplines scientifiques, nombreux sont les exemples de Master dont le champ de spécialisation est bien plus étroit que celui des programmes de Bachelor qui préparent justement les futurs étudiants de Master.

Les chapitres treize et quatorze sont en correspondance : le premier traite des caractéristiques possibles d'un programme de Master proposant une spécialisation pour les musiciens d'orchestre ; le second décrit justement un programme de ce type, élaboré dans un autre établissement. Ensemble, ces deux chapitres montrent comment la réflexion de deux établissements différents sur un même objectif aboutit à des solutions d'une remarquable similitude. Les deux programmes abordent le paradoxe suivant : offrir une formation qui, à première vue, conduit à un environnement professionnel très dirigé, avec assez peu de marge d'autonomie, tout en veillant à ce que les étudiants diplômés de ce programme partagent les mêmes qualités de pensée réflexive et critique que leurs homologues des programmes spécialisés « soliste » et « musique de chambre ». Chacune à sa manière, ces deux études de cas montrent pourquoi le développement de ces qualités est aussi pertinent pour les futurs musiciens d'orchestre que pour les autres.

11. LE MASTER-POST-MASTER EN MUSIQUE : UNE PASSERELLE VERS LA VIE PROFESSIONNELLE. LUCA - CAMPUS LEMMENS, LOUVAIN, BELGIQUE

Sommaire :

1. Introduction – Philosophie du concept
2. Conditions d'admission
3. La composante artistique du programme et l'expérience de la scène
4. La composante « recherche » du programme
5. Le programme d'études
6. Après le programme

1. Introduction – Philosophie du concept

L'appellation « Master post Master » (MaM) peut laisser le lecteur perplexe. Un programme de Master est un programme de 2e cycle. En toute logique, un MaM est donc un programme de 2e cycle accessible uniquement après achèvement d'un programme de 2e cycle. Le lecteur pensera sans doute que le second Master doit traiter d'un autre sujet que le premier. Tel n'est pas le cas. Un étudiant désireux de s'inscrire à un MaM au LUCA - Campus Lemmens en piano, par exemple, doit avoir obtenu un premier Master dans la discipline piano.

À ce stade, une explication est nécessaire. Aujourd'hui, il n'est pas simple pour un titulaire de Master en interprétation de décider de son avenir après obtention de son diplôme. Le niveau artistique et technique exigé pour une carrière professionnelle est si élevé qu'il est presque toujours nécessaire de poursuivre sa formation instrumentale. En outre, dans un monde musical professionnel surpeuplé, l'interprète doit pouvoir offrir une contribution inédite et développer de bonnes compétences en communication pour expliquer et défendre ses conceptions.

En général, l'objectif d'un programme de 3e cycle est de porter les compétences réflexives et le niveau artistique des musiciens à leur plein épanouissement. Nous avons cependant observé que nos étudiants sont souvent intimidés par les exigences académiques d'un doctorat en arts. Même ceux qui ont produit d'excellents mémoires de Master craignent souvent que les exigences d'un programme doctoral ne ralentissent leur développement d'interprètes professionnels. Bien que notre établissement offre un programme doctoral ès arts qui permet aux étudiants de développer aussi bien leurs talents artistiques que leurs compétences en recherche, certains préjugés bien ancrés sont difficiles à vaincre. De nombreux étudiants (et leurs professeurs) ont encore du mal à accepter l'idée qu'un programme de recherche puisse être bénéfique sur le plan de la musicalité. Par conséquent, leurs choix excluent souvent a priori la voie du 3e cycle. C'est dommage pour les étudiants qui réduisent encore plus la gamme déjà limitée de possibilités d'emploi, mais aussi pour l'établissement dont le programme doctoral perd des candidats potentiellement intéressants. De ce constat est né le programme MaM en musique du LUCA - Campus Lemmens.

Le MaM est un programme de 2e cycle en deux ans. Il offre à d'excellents étudiants diplômés une formation instrumentale intensive, une expérience professionnelle et un programme de recherche sur mesure. Son objectif est de les préparer aussi bien à la vie professionnelle qu'à la poursuite d'études de 3e cycle. Il est organisé sur deux axes de spécialisation : soliste et ensemble de musique de chambre.

2. Conditions d'admission

Afin de garantir une formation instrumentale intensive ainsi qu'une expérience professionnelle et un programme de recherche sur mesure, le MaM n'accepte pas plus de 10 étudiants (toutes spécialisations et années confondues). Les candidats doivent non seulement être titulaires d'un Master mais également passer un examen d'entrée en deux volets : une épreuve d'interprétation, évaluée par un jury de musiciens professionnels non liés à notre établissement et sans lien d'aucune sorte avec les candidats ; un entretien, conduit par des collègues titulaires d'un doctorat ès arts et destiné à évaluer le potentiel des candidats dans le domaine de la recherche artistique.

Il faut souligner que, bien que la composante recherche soit aussi importante que la composante artistique, nous ne demandons pas aux candidats de soumettre un projet de recherche lors de l'examen d'entrée. Le premier critère de sélection est le niveau artistique du candidat, et ce pour deux raisons. Premièrement, les organisateurs de concerts programment nos étudiants dans leurs saisons : nous devons donc offrir la plus haute qualité musicale possible. Deuxièmement, nous avons remarqué que, souvent, les meilleurs interprètes ne s'inscrivent pas à un programme de recherche simplement parce qu'ils ignorent ce qu'est véritablement la recherche artistique, plutôt que par manque de capacités ou d'intérêt. Si nous exigions d'emblée une proposition de recherche, nous risquerions de perdre nombre d'artistes de grande valeur. Nous préférons donc les attirer en offrant un programme artistique très développé, évaluer leur potentiel de chercheurs plutôt que leurs réalisations dans ce domaine puis les former à devenir des chercheurs répondant aux critères de l'enseignement supérieur.

3. La composante artistique du programme et l'expérience de la scène

La composante artistique n'est pas très différente de celle d'un Master habituel. Les étudiants sont suivis individuellement par un professeur d'instrument et participent à des master classes d'interprètes de renom international. Au cours des deux années du programme, ils doivent préparer au moins trois récitals de 90 minutes chacun. Une partie du répertoire doit être en lien étroit avec la composante recherche du programme.

L'expérience de la scène forme une part considérable du volet artistique du MaM. Les deux derniers récitals des étudiants sont donnés dans le cadre de saisons de concerts régulières, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'établissement. Un jury évalue ces récitals qui sont en fait des examens. Nous travaillons au développement d'un réseau d'organisateurs de concerts, ce qui nous permet de donner plus de visibilité à nos étudiants et parallèlement de promouvoir notre offre pédagogique.

4. La composante recherche du programme

Le personnage central de l'élément recherche du MaM est le tuteur de recherche, qui est docteur ès arts. Dans l'idéal, en raison de l'intégration des composantes « recherche » et « artistique », le tuteur de recherche et le tuteur artistique devraient être une seule et même personne. Si ce n'est pas possible (dans le cas où le tuteur artistique ne possède pas l'expérience nécessaire en recherche, par exemple), les deux tuteurs sont censés définir et suivre ensemble le programme de l'étudiant.

Le tuteur de recherche doit d'abord évaluer les compétences et aptitudes préalables de l'étudiant. Ensuite, guidé par les centres d'intérêt et le répertoire de ce dernier, il élaborera un programme de recherche sur mesure qui comprendra : la conception et le développement d'un projet de recherche, la mise en contexte du projet par le biais d'un programme que le sujet devra suivre afin d'acquérir les compétences nécessaires (par ex. lectures particulières, séminaires, formations universitaires, conférences, master classes, etc.), et la production de la présentation la mieux adaptée aux résultats de la recherche.

Un projet de recherche doit comprendre une formulation claire de la question de recherche, une description de

l'état actuel des connaissances, la méthode de recherche utilisée et les résultats. Le projet doit être étroitement lié au programme artistique de l'étudiant. L'étudiant et son ou ses tuteurs ont toute liberté dans le choix du style de présentation. Nous savons que la recherche artistique nécessite souvent des formes de présentation qui dépassent le cadre écrit traditionnel. Le nombre de mots minimum exigé -15 000 – peut se décliner en DVD interactif, site internet, série d'articles, dissertation, etc.

La recherche en MaM devrait être plus développée, plus solide et plus proche des normes d'une recherche de 3e cycle que d'un programme de Master, mais elle ne nécessite ni l'originalité, ni la nouveauté attendues d'un projet de doctorat. Elle peut être vue comme une enquête approfondie sur un problème artistique rencontré par l'étudiant dans sa pratique. Dans l'idéal, elle constituera un excellent point de départ pour un futur projet doctoral.

5. Programme d'études

Première année

- Récital 1
- Proposition de recherche
- Rapport de recherche
- Module « Entrer en recherche » (en collaboration avec le Master post Master Transmedia, LUCA - Campus Sint-Lukas)

Deuxième année

- Récital 2
- Récital 3
- Résultat de la recherche

Comme le montre le programme, la composante artistique et l'élément recherche du programme de l'étudiant sont continuellement évalués au fil des deux années. Le premier récital a lieu à la fin de la première année d'études, en juin ; le deuxième au cours du premier semestre de la deuxième année (généralement entre septembre et décembre) et le troisième au cours du dernier semestre. Comme expliqué ci-dessus, les dates précises des deux derniers récitals dépendent des organisateurs de concerts qui les intègrent dans la programmation de leur saison.

L'élément recherche est évalué deux fois pendant la première année (proposition de recherche et rapport de recherche) et une fois en seconde année (résultat de recherche). Au cours des trois premiers mois, l'étudiant et son tuteur de recherche se rencontrent plusieurs fois et travaillent ensemble à l'élaboration d'une proposition de recherche. Parallèlement, le tuteur peut évaluer le bagage de l'étudiant et concevoir un programme sur mesure. La proposition de recherche est alors évaluée par l'ensemble des tuteurs des étudiants et par au moins un docteur ès arts étranger au programme. Cette évaluation permet à l'étudiant d'avoir un feedback sur le travail envisagé et aux tuteurs d'échanger leurs points de vue, dans une perspective d'amélioration de la qualité de leurs conseils.

Le module « entrer en recherche », obligatoire en première année, est un séminaire de huit heures divisées en plusieurs sessions. Sous la responsabilité de professeurs du département Transmedia de notre faculté d'arts, il cible les aspects techniques de la recherche artistique : écriture, présentation, recherche de sources etc. Deux raisons ont présidé au choix de cette collaboration avec un autre département. La première est d'ordre pratique : le programme MaM de

Transmedia organise ce séminaire pour ses étudiants depuis plusieurs années. La seconde raison est que les étudiants musiciens, souvent isolés dans leur studio de travail, ont tout à gagner du contact avec des artistes d'autres disciplines.

À la fin de la première année, les étudiants et leurs tuteurs font un rapport sur la recherche effectuée. Son évaluation, réalisée selon les mêmes modalités que celle de la proposition de recherche, est d'une importance fondamentale. C'est en effet la dernière occasion d'évaluation et de feedback avant l'examen final de Master. Les problèmes et les points faibles doivent donc être repérés à ce stade.

La seconde année est consacrée à la production et à la présentation des résultats artistiques et de recherche.

Le résultat artistique se décline en deux récitals dans le cadre de la saison régulière de concerts. L'étudiant doit rédiger la brochure de son programme et présenter oralement son récital. Tout en s'adressant à un public de mélomanes, son texte et ses présentations doivent également se référer à son projet de recherche. C'est une manière de combler un peu le fossé entre la recherche artistique et le grand public. Parallèlement, nous encourageons nos étudiants à rendre leur recherche accessible et compréhensible au plus grand nombre.

Le résultat de la recherche est évalué à la fin de l'année par les tuteurs de l'étudiant et au moins trois experts extérieurs. Comme mentionné plus haut, le choix du format est laissé à l'étudiant. Nos seules exigences concernent le nombre de mots – 15 000 minimum – et la cohérence d'un travail de recherche bien structuré. Nous encourageons vivement les étudiants à explorer d'autres média que la thèse écrite traditionnelle. Nous sommes effectivement convaincus que, souvent, les conclusions d'une recherche artistique ne s'expriment pleinement que par le biais d'un mélange adéquat de mots, de sons et/ou d'images.

6. Après le programme

À l'issue du programme, les étudiants ont pris conscience du fait que la pratique du concert et la recherche artistique sont deux réalités distinctes mais que ces deux univers ne s'excluent pas mutuellement. Au contraire : la recherche artistique peut renforcer la pratique du concert qui, à son tour, peut jeter sur un problème d'ordre artistique des lumières difficiles, voire impossibles à obtenir autrement. La poursuite parallèle de ces deux carrières est une voie très ardue. Cependant, compte tenu du nombre très limité de possibilités d'emploi dans l'un ou l'autre domaine, poursuivre une seule de ces voies revient peu ou prou à miser sur un seul chiffre à la roulette, avec encore moins de probabilités de gagner. Notre programme veut inciter les jeunes musiciens à donner leur maximum en tant qu'interprètes et en tant que chercheurs. Nous les encourageons à participer à des concours internationaux et, en même temps, à présenter leurs recherches dans le cadre de conférences et de revues. Nous les aidons à développer une offre originale, à l'ancrer dans une recherche solide et à savoir la présenter. Certains étudiants décideront de poursuivre un programme de 3e cycle, d'autres préféreront se concentrer sur une carrière d'interprète, d'autres encore essaieront de suivre les deux objectifs en parallèle. Notre but est que tous poursuivent une pratique professionnelle dans laquelle l'interprétation et la recherche ne cessent de s'enrichir mutuellement.

Auteur : Alessandro Cervino

12. LE PROGRAMME DU MASTER EN SONOLOGIE – UNE ÉTUDE DE CAS SPÉCIFIQUE. CONSERVATOIRE ROYAL DE LA HAYE, PAYS-BAS

Sommaire :

1. Introduction – L'Institut de sonologie
2. Programmes et recherche
3. Procédures d'admission
4. Sujets et profils des étudiants
5. Tutorat et autres activités
6. Évaluation
7. Après le diplôme
8. Références

1. Introduction – L'institut de sonologie

En amont de toute discussion sur le programme de Master de l'Institut de sonologie, il n'est pas inutile de préciser la nature de l'institut et son rapport avec le reste du Conservatoire royal de La Haye. La première question est généralement : qu'est-ce que la sonologie, exactement ? Deux réponses possibles éclaireront la distinction entre le département de sonologie et les autres départements du Conservatoire.

La première réponse souligne l'histoire de l'Institut. Issu (dans les années 1950) du studio de musique électronique des Laboratoires de recherche Philips, il reçut son appellation actuelle en 1967 quand il fut associé à l'Université d'Utrecht. En 1986, l'Institut fut intégré au Conservatoire royal de La Haye (Tazelaar 2013, introduction). Un des premiers centres de musique électronique au monde à acquérir son propre ordinateur (1971), l'Institut a toujours été à la pointe de l'innovation en ce qui concerne la technologie, la composition et l'interprétation de la musique électroacoustique : aujourd'hui, il participe au développement du système de diffusion du son Wave Field Synthesis (WFS), de l'environnement logiciel AC Toolbox pour la composition algorithmique et d'autres domaines de recherches en plein essor. Il possède aussi un des plus vastes studios commandés par tension (analogique) au monde, entretenu et amélioré en permanence depuis les années 1960, témoignage de son engagement en faveur d'une démarche de continuité et d'évolution à travers les rapides mutations de la musique électroacoustique.

L'Institut a toujours mis l'accent sur une fusion des idées techniques et esthétiques en musique, en particulier, mais pas exclusivement, dans le contexte de la musique électroacoustique. Cette démarche se reflète dans la stucture de ses trois programmes pédagogiques : il offre non seulement des programmes de Bachelor et de Master mais également un cours international d'une année, intégrant toute la gamme des sujets enseignés à l'Institut. Nombre d'étudiants le considèrent comme une sorte de cours préparatoire avant de poursuivre en Master, par exemple s'ils ont besoin d'acquérir une certaine aisance en progammation et/ou en technologie musicale en général avant de se lancer dans leur projet de recherche.

La seconde réponse possible à la question : « Qu'est-ce que l'Institut de sonologie ? » laisserait entendre la difficulté de formuler une réponse claire, car ce qui lui donne son caractère et son importance, c'est le groupe de personnes (enseignants et étudiants, en particulier les étudiants de Master) qui compose sa communauté créative de recherche. Tout en évoluant au fil du temps, il incarne de manière frappante un sentiment de continuité, ne serait-ce que parce que

la majorité des membres du corps enseignant participe à divers titres aux activités de l'Institut depuis longtemps, certains y ayant même fait leurs études. Le corps professoral se compose principalement de praticiens d'un ou plusieurs domaines : composition, interprétation, programmation et recherche scientifique, représentant tous ensemble une vaste palette de domaines d'intérêts artistiques et théoriques.

Les deux réponses ci-dessus impactent la structure et le contenu du programme de Master de l'Institut de sonologie et forment le contexte nécessaire des remarques suivantes.

2. Programmes et recherche

L'Institut offre deux programmes de Master, d'une durée de deux ans (à plein temps) chacun : le M.Mus de sonologie proprement dit (*Sonology M.Mus*) et, depuis 2011, le M.Mus Instruments et Interfaces (*Instruments and Interfaces M.Mus*) en collaboration avec le STEIM (Studio de musique électro-instrumentale) d'Amsterdam, avec lequel l'Institut est associé depuis longtemps. Le M.Mus Instruments et Interfaces met l'accent sur la conception et la construction de matériels et/ou de logiciels pour la prestation en direct de musique électroacoustique. En théorie, les étudiants partagent plus ou moins également leur temps et leur travail entre les établissements. En pratique, le schéma varie considérablement d'un étudiant à l'autre. La plupart des commentaires suivants s'appliquent aux deux programmes, mais ils concernent essentiellement le M.Mus de sonologie, établi de longue date. Les projets futurs comprennent l'offre d'un double diplôme M.Mus - M.Sc. (Master de science), en liaison avec la Technische Universität de Berlin.

L'Institut de sonologie accorde généralement plus d'importance que les autres départements du Conservatoire à l'élément recherche, pour des raisons exposées dans l'introduction. L'accent est mis sur un concept de « recherche artistique » dans lequel création de savoirs et création artistique se soutiennent et s'activent mutuellement. Cette approche est facilitée par l'aspect technologique prépondérant du travail de nombreux étudiants.

3. Procédures d'admission

La procédure d'admission au Master de sonologie commence par la soumission d'une proposition de recherche, accompagnée d'un dossier sur les travaux antérieurs et, si possible, suivie d'un entretien (dont certains ont eu lieu via Skype, quand le candidat ne peut être présent en personne). La proposition comprendra un rapport assez détaillé sur la manière dont le postulant envisage son activité au cours de ses deux ans à l'Institut, mais il est évident qu'une fois sa candidature acceptée, son travail peut prendre une autre direction, sous la supervision de son (ou ses) mentor(s). Au stade de l'admission, on évalue la capacité à concevoir et élaborer un programme de travail réaliste qui sache équilibrer l'originalité et l'ambition avec les contraintes pratiques de temps et de ressources matérielles.

Chaque année, plusieurs étudiants arrivent directement du programme B.Mus de sonologie ou, comme il a déjà été mentionné, de la formation « sonologie » en un an. Le B.Mus sonologie comprend lui aussi un important élément de recherche et l'obligation de présenter un bref mémoire à l'examen final permet une transition en douceur. Les étudiants en Master de sonologie viennent de formations très différentes dont la composition, bien sûr, mais aussi l'interprétation classique (et autres styles), les arts visuels, la musicologie, la facture instrumentale et diverses disciplines non musicales, le plus souvent en lien avec l'informatique. Le M.Mus de sonologie accueille généralement 7 étudiants chaque année. S'ajoutent actuellement deux ou trois étudiants du récent programme Instruments & Interfaces. L'éventail des pays d'origine des étudiants est vaste : Argentine, Belgique, Brésil, Chine, République tchèque, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Iran, Israël, Italie, Japon, Corée, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Porto Rico, Espagne, Royaume-Uni, États-Unis et Turquie.

4. Sujets et profils étudiants

Si l'accent est mis sur la composition et/ou l'interprétation de la musique électro-acoustique, la recherche a pris de nombreuses formes dans la vaste gamme des sujets pouvant être supervisés : programmation, composition, interprétation, improvisation, construction de matériel, musicologie et histoire récente de la musique, art sonore et installations etc. Étant donnée la nature du travail créatif entrepris par la plupart des étudiants de sonologie, il n'est généralement pas trop difficile d'inscrire leurs projets créatifs dans le cadre d'une recherche artistique et de concevoir pour leurs thèses une structure qui recouvre une question d'applicabilité d'une part et leur travail créatif d'autre part. Un choix de thèses de M.Mus de sonologie est mis gratuitement à disposition sur le site (www.sonology.org), ainsi que les introductions des recherches en cours à l'Institut. Quatre exemples donneront un aperçu des diverses orientations de la recherche en M.Mus de sonologie, et de la manière dont s'entrecroisent les éléments de recherche et la composante artistique :

- Bjarni Gunnarsson, diplômé en 2012, est un compositeur islandais issu d'une formation de programmeur informatique. Sa recherche consistait à développer un environnement logiciel de génération de matériaux et de structures sonores pour la musique électro-acoustique et à démontrer cet environnement à la fois sous forme de compositions électro-acoustiques sur support fixe et de prestation en direct. Sa thèse : *Processes and Potentials: composing through objects, networks and interactions,* est un compte-rendu du contexte théorique de son travail et de sa réalisation, aussi bien dans le domaine de la programmation que des formes musicales. Depuis septembre 2014, il enseigne la programmation à l'Institut de sonologie où il succède à Paul Berg, parti à la retraite à l'été 2014.

- Sara Pinheiro, également diplômée en 2012, est conceptrice sonore pour le cinéma. D'origine portugaise, elle est entrée à l'Institut par intérêt pour les « histoires sonores » et a exploré la narrativité par le son. Sa thèse : *Sound Intermittences*, étudie les problèmes théoriques et philosophiques en relation avec le sujet et cherche à développer une théorie de la narration sonore et de la pratique d'enregistrement sur le terrain. Elle s'accompagne d'un ensemble de compositions présentant divers usages innovants de l'enregistrement et de la spatialisation (y compris une expérience où les auditeurs recevaient simultanément différentes couches sonores par les écouteurs et les haut-parleurs).

- Patrick Valiquet, diplômé en 2010, est un musicologue canadien qui s'intéressa d'abord à la spatialisation sonore et à son usage par les compositeurs, en particulier le système Wave Field Synthesis, pour lequel il a lui-même composé une pièce. Cependant, au cours des deux années d'études, l'objet de sa recherche s'est graduellement déplacé pour se fixer sur *Gesang der Jünglinge* de Karlheinz Stockhausen, pièce électro-acoustique de 1956, dont il découvrit que l'aspect spatial avait été escamoté et dénaturé pendant un demi-siècle. Sa thèse finale, intitulée *The Spatialization of Gesang der Jünglinge* in practice and theory: technical, contextual and aesthetic investigations, est un exemple de recherche musicologique originale, minutieuse et dont les arguments sont soutenus de manière convaincante.

- Ekkehard Windrich, diplômé en 2013, est un violoniste allemand doté d'une grande expérience d'interprétation de musique contemporaine en qualité de membre de l'ensemble Kammerensemble Neue Musik Berlin. Néanmoins, son sujet de recherche n'était pas en lien direct avec sa pratique instrumentale et donna lieu à une thèse intitulée *Detroit Techno – The Aesthetics of Music without Stage and Performance* et à une série de compositions (il jouait même dans certaines d'entre elles) montrant une approche très originale de l'application d'une esthétique expérimentale de musique de danse dans le contexte technologique du studio commandé par tension et le contexte esthétique des idées de John Cage et Dick Raaijmakers.

En outre, Ekkehard Windrich et Sara Pinheiro étant impliqués dans les activités du Sonology Electroacoustic Ensemble, respectivement au violon et au mixage live, leurs idées ont également contribué à l'évolution technique et esthétique

du groupe. Nous évoquons le fait pour illustrer l'évolution et le développement de l'identité de l'Institut grâce à la participation étudiante à des activités dépassant le cadre de leurs projets et préoccupations individuels.

Notons que les quatre mémoires de M.Mus mentionnés ci-dessus (et d'autres) sont d'un niveau généralement associé à une recherche de doctorat. L'auteur de ces lignes regrette souvent que de tels projets de recherche soient limités aux deux années du Master alors que plusieurs d'entre eux pourraient former la première partie d'un intéressant travail de doctorat (type PhD.) Par ailleurs, il est reconnu que le programme M.Mus se veut complet en lui-même. S'il peut effectivement être une préparation pour les étudiants désireux de poursuivre ultérieurement un doctorat, nombre de diplômés choisissent de s'en servir comme tremplin vers une carrière indépendante d'artiste créatif, peut-être en lien avec des domaines techniques comme la conception sonore pour le théâtre, les sites web ou les jeux électroniques.

5. Tutorat et autres activités

Le système de tutorat pour les étudiants du M.Mus en sonologie est assez souple. Chaque étudiant choisit un tuteur qui sera responsable du suivi du développement général de son projet et, si nécessaire, le conseillera, mais les étudiants sont également encouragés à rechercher eux-mêmes régulièrement des conseils auprès d'autres membres du corps professoral, si besoin. Comme évoqué auparavant, l'auteur de ces lignes est surtout impliqué dans la supervision du M.Mus : une semaine par mois à l'Institut, il consacre en général une ou deux heures à chaque étudiant de M.Mus, la plupart du temps dans ce qu'on pourrait appeler des cours de composition.

Les autres activités dans lesquelles sont impliqués les étudiants de M.Mus sont la présentation et la participation à des séminaires de recherche bihebdomadaires, à des colloques hebdomadaires (ouverts à tous les autres étudiants de sonologie et à ceux des autres départements) et l'usage des équipements du studio de sonologie. Ils participent également, en tant que compositeurs, interprètes et membres de l'équipe technique (une formation de technicien du son est offerte à tous les étudiants en sonologie, en collaboration avec le département « Art du son » du Conservatoire), aux concerts organisés par l'Institut au Conservatoire, soit 6 concerts par an, sans compter les festivals ou les concerts dans le cadre des examens. De plus, presque chaque année, l'Institut organise un festival-symposium de cinq jours qui fait la part belle au travail des étudiants actuels et des anciens étudiants de M.Mus. Le festival Xenakis de 2012, par exemple, comprenait presque toutes les compositions électro-acoustiques du musicien, une sélection de ses pièces instrumentales interprétées par des étudiants et anciens étudiants et des œuvres d'étudiants compositeurs en sonologie. L'édition 2013, intitulée Composing Spaces: Spatial Music from Gabrieli to the 21st Century, présentait un éventail tout aussi large d'œuvres axées sur la projection spatiale du son, en collaboration avec le Groupe de Recherches Musicales (GRM, Paris), la Technische Universität Berlin, ainsi que le Game of Life Foundation et le Spatial Information Architecture Laboratory (SIAL) de Melbourne, Australie.

6. Évaluation

Outre le contact régulier avec son tuteur, un étudiant de M.Mus sonologie sera évalué au cours d'un examen oral en fin de première année : il présentera son travail en l'état, plus une table des matières du futur mémoire. En fin de seconde année, l'évaluation sera un mélange d'examen oral, de soutenance et de présentation d'un concert.

Un mémoire de M.Mus en sonologie fait généralement 80 pages. Les mémoires sont acceptés en anglais ou en hollandais, mais la majorité des étudiants hollandais choisit de rédiger en anglais. La qualité linguistique des documents varie énormément du fait que l'anglais n'est pas la langue maternelle de la plupart des candidats. Manifestement, dans le contexte d'un programme en deux ans, il est rarement possible de soumettre les mémoires de M.Mus à la même relecture, révision ou correction approfondie et minutieuse qu'une thèse de doctorat.

Les concerts (publics), d'une durée de 45 minutes environ, peuvent présenter de la musique sur support fixe, une

prestation en direct, des installations sonores ou un mélange des trois.

L'examen oral final se déroule généralement le lendemain du concert. Il dure environ une heure, sous la conduite d'un comité d'examen généralement composé de sept membres dont au moins un examinateur externe.

7. Après le diplôme

Une proportion assez élevée de titulaires d'un M.Mus en sonologie s'engage dans des études doctorales dans diverses universités, dont Stanford University, Universitat Pompeu Fabra (Barcelone), Queen's University (Belfast), University of Washington (Seattle), Université de musique et des arts de la scène (Graz), University of Huddersfield, University of Birmingham, University of Sheffield, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, Université de Leyde, Erasmus University (Rotterdam), Universidad de Salamanca, Universidade do Porto, Brunel University, University of Bangor, University of Victoria et Oxford University.

L'auteur de ce rapport supervise le travail de doctorants du programme docARTES de l'Orpheus Instituut de Gand et du programme de doctorat de l'Université de Leyde, parmi lesquels se trouvent un certain nombre d'anciens M.Mus en sonologie.

8. Référence

Tazelaar, Kees, 2013. *On the Threshold of Beauty*. Philips and the Origins of Electronic Music in the Netherlands 1925-1965. Rotterdam:V2_Publishing.

13.RÉFLEXIONS SUR LA CONCEPTION D'UN PROGRAMME DE MASTER SPÉCIALISÉ « MUSICIEN D'ORCHESTRE » (CORDES). ACADÉMIE DE MUSIQUE KAROL LIPIŃSKI DE WROCŁAW, POLOGNE

Sommaire :

1. Introduction
2. Cours individuels dans la discipline instrumentale principale
   - *Optimiser l'enseignement individuel et dégager du temps pour les autres matières*
   - *Extraire des thématiques pour des cours ciblés*
3. Programme principal
4. Ensemble de musique de chambre
   - *Importance des compétences en musique de chambre pour un travail efficace en orchestre*
5. Projets d'orchestre : opéra, orchestre symphonique, orchestre de chambre
   - *Orchestre symphonique*
   - *Orchestre de chambre*
   - *Opéra*
6. Connaissance pratique du répertoire orchestral
   - *Tutorat individuel sur l'interprétation de traits d'orchestre et préparation aux auditions*
   - *Répétitions de pupitres : élaboration professionnelle d'une partie instrumentale*
   - *Coopération avec le département de direction d'orchestre : les bases de la direction*
7. Prévention des pathologies professionnelles des instrumentistes
8. Options et cours facultatifs
9. Module de pédagogie musicale
10. Conditions d'obtention du diplôme
11. Conclusion

1. Introduction

Aujourd'hui, de nombreux conservatoires sont conscients de la nécessité de créer une spécialité « musicien d'orchestre » et le Master est sans doute le niveau le plus logique pour ce faire. En revanche, il n'existe pas de consensus sur les moyens de rendre cette spécialité attirante, de l'adapter au niveau d'exigence des études de 2e cycle et d'en faire un élément du développement de l'étudiant en tant que musicien réflexif. Dans le cursus traditionnel, l'importance de la discipline instrumentale principale conduit à sous-estimer les disciplines secondaires, avec des répercussions sur l'attitude des étudiants et, par voie de conséquence, sur leurs résultats dans ces matières, sans parler des matières plus générales qui leur permettraient d'élargir leurs horizons, d'apprendre à réfléchir par eux-mêmes et, éventuellement, de se préparer à une entrée en 3e cycle.

La création d'un programme de Master consacré à une formation efficace de musicien d'orchestre vise donc deux

objectifs. Premièrement, former des musiciens techniquement compétents, ouverts et souples, conscients de l'interaction des éléments musicaux dans le travail d'un grand ensemble, avec une connaissance pratique de l'essentiel du répertoire d'orchestre, un intérêt pour les nouveaux styles, genres et approches de la pratique musicale ainsi que la capacité de canaliser leur créativité dans une pratique collective. Deuxièmement, définir des tâches suffisamment ardues qui exigent de l'étudiant un travail volontaire et réfléchi et agissent comme un catalyseur sur sa motivation profonde, sa créativité et son évolution personnelle.

Former des diplômés adéquats pour l'orchestre aurait un impact non seulement sur la qualité des orchestres de demain, mais aussi sur l'avenir de l'ensemble de la profession. Le musicien de demain doit être capable d'analyser et d'assimiler la nouveauté aussi bien en matière de composition que de modalités et de contextes d'interprétation. Ces compétences pourraient être développées dans une formation ciblée sur la pratique d'orchestre.

Le but ultime, commun aux deux objectifs mentionnés, pourrait donc s'appeler la « créativité professionnelle », résultat de la formation de professionnels imaginatifs, possédant les outils qui leur permettent de dépasser aussi bien leurs propres limites que celles de leur cadre d'activités.

2. Cours individuels dans la discipline instrumentale principale

Optimiser l'enseignement individuel et dégager du temps pour les autres matières

Dans la définition des compétences particulières d'un musicien d'orchestre, il ne faut pas perdre de vue que la qualité première de tout instrumentiste est la maîtrise de son instrument. Quel que soit son prix, le modèle de l'apprentissage individuel est probablement toujours la méthode la plus efficace pour apprendre à jouer d'un instrument, surtout à un niveau avancé où le développement équilibré des éléments techniques, mentaux et artistiques peut être suivi et personnalisé de manière à stimuler les qualités musicales propres à l'étudiant.

Pour autant, la personnalité artistique unique et originale du maître n'est pas transférable : elle ne peut être qu'une inspiration pour l'apprenti. Dans quelle mesure peut-on dissocier l'enseignement du métier de cette inspiration artistique ? D'un côté, l'enseignant peut interagir spontanément avec ses élèves pendant les cours et leur donner librement toutes sortes de conseils et de connaissances à étudier, analyser et codifier ultérieurement dans un travail personnel. L'étudiant consciencieux veillera à s'approprier ces éléments après le cours. De l'autre, l'enseignant peut faire ce travail pour l'étudiant et dispenser des « découvertes » préformées sur la nature de l'interprétation et la structure de la musique étudiée, plutôt que chercher à en susciter l'inspiration.

Le travail sur la structure musicale est souvent le cœur des master classes, les difficultés techniques étant généralement déjà surmontées. Dans ce cadre, par rapport au participant actif, l'observateur extérieur, n'étant pas directement tenu de mettre en œuvre les suggestions du professeur, est peut-être en position privilégiée pour absorber l'enseignement dispensé. Il faudrait peut-être tirer parti de ce genre de situation avantageuse dans un programme de conservatoire et instaurer des classes ouvertes dans le cadre de l'enseignement individuel. Transmettre des connaissances de manière claire à un plus large auditoire pourrait entraîner ultérieurement des débats formels ou informels parmi les étudiants, sur des sujets aussi divers que l'analyse musicale, les solutions techniques et l'interprétation.

La classe ouverte est une occasion de pratiquer la pensée critique, en partant de l'expérience d'autrui pour en tirer des conclusions pour soi-même. Cependant, certains cours doivent se faire en privé, car la maîtrise d'un instrument est aussi un processus très intime et l'étudiant doit avoir le droit de discuter de certains sujets en toute confidentialité. L'enregistrement des classes ouvertes permettrait de garder une trace des problèmes à traiter et d'analyser l'attitude de l'étudiant en public.

Extraire des thématiques pour des cours particuliers

De nombreux points, souvent considérés comme inhérents à un cours d'interprétation, pourraient néanmoins sortir du cours individuel et faire l'objet d'un cours magistral distinct. Certains sont enseignés dans la discipline instrumentale principale simplement parce que « ça s'est toujours fait ». La liste ci-dessous en présente plusieurs qui profiteraient d'un traitement explicite et d'un cours ciblé :

- Échauffement et récupération : les bons exercices
- Trac, santé et bien-être du musicien
- Conscience corporelle (méthode Feldenkrais, technique Alexander)
- Méthodologie du jeu instrumental et de l'enseignement
- Mémorisation
- Apprendre à s'exercer efficacement et à planifier son temps de travail pour des tâches ou des circonstances particulières
- Entretien de l'instrument
- Lecture/écriture d'un conducteur

Cerner ces problèmes et les aborder en cours, séminaires ou ateliers ciblés avec des experts du sujet – tout en gardant à l'esprit que certains thèmes sont parfois des domaines scientifiques émergents – pourrait susciter l'intérêt des étudiants pour la recherche interdisciplinaire sur les multiples facettes de la profession.

3. Programme pour la discipline principale

Dans notre monde professionnel hautement concurrentiel, difficile d'imaginer que l'admission dans un orchestre ne dépend pas des résultats d'une audition individuelle. Néanmoins, parallèlement à l'excellence de la personnalité musicale du candidat, à son énergie et à la fiabilité de sa mémoire, la grande différence entre le musicien soliste et le musicien d'orchestre est que ce dernier, à l'avenir, ne sera pas confronté à un grand répertoire soliste. En conséquence, une programmation réfléchie d'œuvres représentatives – couvrant, mais sans faire doublon, les questions d'interprétation soliste pendant la période d'études – dégagerait du temps pour s'occuper de questions spécifiques au répertoire orchestral, dont certaines, redisons-le, ne nécessitent qu'un traitement partiel en cours individuel.

4. Ensemble de musique de chambre

Importance des compétences de musique de chambre pour un travail efficace en orchestre

À un moment donné de l'histoire de la pratique musicale collective, la partition instrumentale séparée d'une œuvre orchestrale cessa de donner aux interprètes suffisamment d'informations sur la composition globale pour qu'ils puissent jouer en s'en remettant uniquement à l'écoute. Tout l'art du travail en orchestre consiste donc à faire confiance à – ou oser se reposer sur – la baguette du chef, tout en conservant, autant que possible, la vigilance, la souplesse et la sensibilité de la pratique de musique de chambre. Les compétences acquises en musique de chambre – conduire, accompagner, fusionner dans l'ensemble – sont une bonne base pour comprendre tout l'art de se fondre mais aussi de faire entendre sa voix de manière créative dans un contexte orchestral. Il serait donc tout à fait pertinent d'intégrer, sous la houlette d'un tuteur, des sessions hebdomadaires de musique de chambre dans un programme spécialisé « orchestre ». Certains orchestres intègrent d'ailleurs une épreuve de musique de chambre au programme de leurs auditions de recrutement afin de mieux cerner les compétences, mais aussi les qualités d'attention, de souplesse et de sensibilité musicales des

postulants.

La musique de chambre favorise une approche engagée et dynamique de la pratique musicale. Dans une large mesure, cette discipline combine les qualités d'analyse et de synthèse qu'exige toute recherche sérieuse. Étudier le conducteur, reconnaître le rôle de sa partie dans la texture musicale générale, écouter le contexte musical de sa voix instrumentale : ces éléments développent conjointement l'approche analytique de l'interprète et sa compréhension synthétique de l'œuvre. La recherche collective de conclusions sur l'interprétation implique habituellement des discussions et des arguments bien étayés. Les mêmes processus ne s'appliquent peut-être pas au contexte de l'orchestre mais comprendre l'importance de l'interaction sur l'évolution d'une interprétation aidera le musicien d'orchestre à se sentir impliqué dans le processus créatif, même si ce dernier penche fortement dans la direction voulue par le chef.

Si l'on considère que l'un n'existe pas sans l'autre, il peut sembler surprenant que les musiciens d'orchestre et les chefs soient généralement formés dans deux sphères totalement distinctes. Pourquoi ne pas profiter de la première session de répétition d'un quatuor à cordes ou d'un quintette à vents d'étudiants pour engager une collaboration avec des élèves de direction d'orchestre qui connaîtraient ainsi leurs premières expériences de direction interactive ? Dans l'idéal, ces répétitions seraient placées sous la double houlette du professeur de direction et du professeur de musique de chambre : les instrumentistes en retireraient une initiation à la direction et l'apprenti chef d'orchestre de précieuses remarques sur les coups d'archet, l'articulation, le timbre etc.

Une répétition commune d'œuvres du répertoire, impliquant les étudiants de direction et les élèves instrumentistes, sous la responsabilité d'un professeur de direction, servirait un objectif similaire. Ce type de répétitions ouvre la voie à de fructueuses interrogations et permet d'éviter de suivre, sans aucun esprit critique, d'opaques traditions et autres mythes de la profession.

5. Projets d'orchestre : opéra, orchestre symphonique et orchestre de chambre

Orchestre symphonique

Chaque département d'un conservatoire a de bonnes raisons de s'intéresser à l'orchestre des étudiants. Pour les départements instrumentaux, l'orchestre sert à accompagner les concertos (selon les instruments) lors des épreuves d'examen ou à faire ses premières armes dans le répertoire orchestral. Pour le département de direction d'orchestre, c'est un outil nécessaire à la formation des apprentis chefs d'orchestre. Les étudiants en composition patientent pour avoir l'occasion de faire jouer leurs œuvres. Quant au département chant et aux chœurs du conservatoire, leurs attentes en matière de coopération font souvent pencher la programmation vers l'opéra ou l'oratorio. L'effet cumulatif multiplie le nombre de concerts au-delà du raisonnable en termes de bienfait pédagogique. Pour couronner le tout, aucun événement important de l'établissement ne saurait se passer de la splendeur d'un concert de l'orchestre !

Ces fonctions ne correspondent pas toutes aux véritables prémisses pédagogiques de programmation d'un répertoire représentatif et centré sur l'étudiant, mais elles s'y rattachent parfois. Un des objectifs d'un programme de formation orchestrale est de familiariser l'étudiant avec le plus large éventail de répertoire. En réalité, l'étudiant connaîtra plutôt une sélection d'œuvres que la majorité du répertoire. Il est donc important d'encourager l'étudiant à extrapoler, à partir de chaque expérience d'orchestre, les leçons stylistiques (ou autres) applicables à des œuvres similaires. Il pourra ainsi à l'avenir assimiler plus vite et plus efficacement des œuvres qu'il ne connaissait pas. La capacité à acquérir rapidement du répertoire est une des compétences les plus recherchées chez un musicien d'orchestre.

Il est tout aussi essentiel d'inciter les étudiants à se pencher sur les structures des compositions contemporaines et de les guider dans cette démarche. L'interprète de demain devra non seulement pouvoir répondre aux exigences techniques de la musique de son temps, mais aussi gérer les nouveaux rôles dont elle peut investir les membres de l'orchestre. Chaque année, il serait bon qu'un des projets de l'orchestre des étudiants soit consacré à la musique contemporaine.

Pour satisfaire les attentes de la classe de direction, on pourra instaurer des répétitions par pupitres, par type de répertoire ou avec des ensembles de musique de chambre, à condition que ces répétitions soient encadrées par le professeur de direction afin que les instrumentistes glanent aussi des connaissances de l'art de la direction. Les modalités de la coopération entre un chef et un orchestre sont encore un tabou à briser.

Par ailleurs, le contexte professionnel actuel inspire la modernisation des programmes avec des initiatives de type « académies d'orchestre » et « séances côte à côte », où des étudiants participent à des répétitions d'orchestres professionnels en s'intégrant aux divers pupitres. Si ce genre de coopération est impossible pour des raisons administratives, peut-être faut-il renverser les rôles : dans ce cas, les enseignants du conservatoire qui sont également membres d'un orchestre pourraient de temps à autre participer à des répétitions de l'orchestre étudiant.

Orchestre de chambre

L'orchestre de chambre est sans doute le meilleur moyen pour faire découvrir la plus grande variété de styles musicaux. À l'instar des orchestres d'harmonie et des ensembles de cuivres, il permet d'apprendre à se fondre dans l'orchestre au sein d'un pupitre. Un orchestre de chambre est aussi un bon moyen d'étudier les principes techniques, stylistiques et esthétiques d'une pratique d'exécution historiquement informée (*Historically Informed Performance - HIP*). Aujourd'hui, l'approche HIP s'applique fréquemment au répertoire du 19e siècle, voire à celui du début du 20e siècle. Parallèlement, le mélange des styles dans des combinaisons aussi choquantes qu'imaginatives est symptomatique de la culture vernaculaire de notre époque. Peut-être ces tendances s'expliquent-elles par une grande sensibilité à la diversité stylistique. Afin de pouvoir discerner un style et justifier sa pertinence pour une activité artistique particulière, l'étudiant doit approfondir et développer sa sensibilité personnelle par la connaissance et une étude réflexive, s'équipant ainsi de précieux outils et compétences pour sa future créativité professionnelle.

Opéra

Les extraits d'opéra sont souvent absents de l'enseignement musical supérieur et rares sont les extraits d'opéra dans les recueils de traits d'orchestre (quant au répertoire d'orchestre de chambre, il est pratiquement inexistant). Pourtant, selon le rapport 2009 de la FIM, sur les 164 orchestres étudiés dans le monde entier, 58% étaient associés à une maison d'opéra ou un théâtre. 71% jouaient des opéras et 37% des ballets [1]. Reste à savoir si ces pourcentages se maintiendront, mais en termes des attentes des objectifs d'apprentissage, il n'est pas faux d'assumer que la moitié de l'activité d'un orchestre professionnel est consacré au répertoire d'opéra.

6. Connaissance pratique du répertoire d'orchestre

Tutorat individuel sur l'interprétation des traits d'orchestre et préparation aux auditions

Indispensables à la préparation aux auditions, les recueils de traits d'orchestre offrent une sélection représentative des difficultés techniques du répertoire ordinaire qu'il serait autrement difficile d'extraire des parties d'orchestres. Ces traits demandent généralement un travail rigoureux en raison de leur complexité technique, mais ils ne représentent qu'une partie du problème.

Le reproche principal élevé à l'encontre des musiciens d'orchestre novices est qu'ils ne connaissent pas – même de manière passive – le répertoire orchestral. Ce n'est pas le manque de virtuosité technique mais l'ignorance du sens d'un extrait dans le contexte global de l'œuvre qui chagrine les jurys des auditions. C'est pour cette raison que tous les

[1] Kate McBain, "FIM International Survey on Orchestras", pp.10 & 12. Fédération Internationale des Musiciens, avril 2008. www.fim-musicians.com/pdf/fim_orch_survey_2008.pdf (consulté le 20 août 2009).

praticiens recommandent d'écouter des enregistrements,, non seulement afin de comparer des interprétations mais aussi pour développer la pensée critique de l'étudiant afin qu'il reconnaisse dans les compositions orchestrales les éléments stylistiques et idiomatiques des grands maîtres et fasse le lien avec sa connaissance pratique d'œuvres non orchestrales. Voilà qui confirme l'importance de bonnes connaissances générales en musique pour soutenir les compétences en orchestre.

L'étape suivante serait l'analyse de partitions et la recherche du contexte historique de la conception de l'œuvre. Obligatoire pour un soliste, la recherche sur le répertoire principal devrait également figurer au programme des étudiants se destinant à l'orchestre. L'évolution systématique de ce genre d'étude peut faire l'objet d'un suivi au fil des cours et d'un examen par le jury lors d'auditions.

Face à la complexité d'un conducteur, les instrumentistes pourraient bénéficier de quelques explications fondamentales sur les techniques de lecture. Ils en retireraient une aide précieuse pour identifier les textures orchestrales et comprendre la structure d'une œuvre au-delà de leur partie instrumentale, en particulier dans la musique de demain qui, par définition, n'existe pas encore et ne peut donc pas être enseignée. La musique orchestrale de demain demandera des compétences et une compréhension des mécanismes orchestraux plutôt qu'une connaissance du répertoire.

S'ils doivent auditionner pour chaque projet d'orchestre, les étudiants seront mis en situation d'audition au moins une fois par semestre. En amont, il leur faudrait quelques séances avec un tuteur, individuellement ou par pupitres.

Répétitions de pupitres : élaboration professionnelle d'une partie d'orchestre

Si tous les musiciens d'orchestre possédaient les compétences, les connaissances et, surtout, la réceptivité exigée d'un chef de pupitre, il serait possible d'anticiper de nombreuses remarques du premier violon et du chef d'orchestre. Il faut enseigner la sensibilité au détail malgré le volume de notes à jouer, ainsi que l'effort de subordination à la cohésion du groupe et le résultat gratifiant de l'effet de synergie sur la qualité et la texture sonores. L'importance des divers coups d'archet n'est pas à négliger. En outre, les répétitions de pupitres sont de bonnes occasions d'étudier les stratégies d'orchestre en ce qui concerne les doigtés, y compris leur notation efficace. Elles permettent aussi de s'occuper des certains points de déchiffrage, comme la compréhension de la structure d'un mouvement et d'autres éléments de pratique mentale.

Coopération avec le département de direction d'orchestre : les bases de l'art de la direction

Comme dans le cas des premières répétitions de l'ensemble de chambre, le programme de la spécialité « musicien d'orchestre » pourrait intégrer un cours de techniques de base de direction d'orchestre à destination des étudiants instrumentistes, sous forme d'une répétition de répertoire, dirigée par des étudiants de la classe de direction et sous la houlette d'un professeur de direction.

7. Prévention des pathologies professionnelles des instrumentistes

On considère généralement qu'un interprète est à l'apogée de ses capacités vers 35 ans, soit longtemps avant la retraite. Par ailleurs, l'artiste-interprète est un professionnel vulnérable, facilement handicapé par des accidents et des pathologies dont l'impact serait insignifiant dans tout autre domaine d'activité. La responsabilité du conservatoire devrait être la mise à disposition et la promotion d'un environnement de travail modèle et l'encouragement à la recherche interdisciplinaire sur la santé et le bien-être des musiciens interprètes.

S'il pense au trac, souvent incapacitant, l'étudiant au seuil d'une carrière artistique pense très rarement au « burnout » professionnel. Un enseignement qui offrirait à l'étudiant non seulement des stratégies pour vaincre le trac mais aussi

un plan pour une répartition efficace de son potentiel artistique l'aiderait à trouver les moyens de préserver un sain équilibre physique et mental dans sa vie professionnelle.

Une mauvaise vue est un des facteurs qui affecte la qualité de la prestation des musiciens au fur et à mesure qu'ils avancent en âge. Un matériel de mauvaise qualité ou un éclairage insuffisant fera émerger le problème et accentuera ses effets. Comme les problèmes de vue, les problèmes d'audition ne peuvent faire l'objet que de mesures partielles dont la plus efficace est de limiter le volume sonore des cuivres. Les mesures de limitation des risques ne seront possibles que lorsque la protection de la santé sera un élément bien intégré dans le milieu musical, à commencer par les normes d'un conservatoire.

Le module « Musicien en forme » pourrait alterner un choix judicieux de disciplines de gym ou de fitness et un cours de danse historique, sans oublier d'intégrer de bonnes techniques d'échauffement et de récupération.

Les pathologies professionnelles sont inévitables mais leurs effets peuvent être atténués grâce à une politique de prévention et de protection consciente et constante. Un programme scrupuleux devrait intégrer la culture de la santé et du bien-être, avec des méthodes efficaces de travail individuel et de répétitions et la promulgation d'activités sportives et de routines d'athlètes recommandées dans le contexte de la pratique quotidienne de l'instrument.

8. Options et cours facultatifs

Eu égard à la vulnérabilité aux pathologies professionnelles et à la concurrence inhérente à la profession d'interprète, les cours optionnels et facultatifs devraient être conçus en partie pour permettre au diplômé de changer facilement d'orientation et d'adapter ses compétences et connaissances à un autre domaine de la pratique musicale, de l'enseignement ou de la gestion, si nécessaire. De leur côté, les anciens élèves devraient être capables d'accorder leurs compétences aux exigences de l'évolution du marché du travail avec souplesse.

Le marché du travail évolue plus vite que les établissements d'enseignement supérieur qui forment ses futurs acteurs. La formation d'étudiants capables d'analyse et de synthèse aussi bien dans le cadre théorique que pratique de leur domaine professionnel permettra de combler ce fossé.

Plus l'offre d'options est vaste, plus elle suscitera l'envie de poursuivre une étude personnelle sur divers sujets et d'en faire une recherche interdisciplinaire. Ces cours devront équiper l'étudiant d'outils et de connaissances de base et, espérons-le, éveiller la curiosité de l'étudiant et le désir d'apprendre tout au long de la vie. Dans cette perspective, il faudrait les concevoir principalement sous forme de séminaires et d'ateliers interactifs.

9. Module de pédagogie musicale

La pédagogie musicale est un domaine complexe à part entière et d'une importance primordiale pour la qualité globale de la pratique musicale d'un pays. Il semble toutefois sage de partager cette connaissance avec les musiciens d'orchestre, pour plusieurs raisons :

- Les techniques d'enseignement pourront s'avérer utiles dans les programmes éducatifs et vulgarisateurs, de plus en plus populaires.
- Dans le cas d'une retraite anticipée, le musicien d'orchestre trouverait dans une activité pédagogique une source de revenus.
- Une connaissance de la pédagogie musicale peut considérablement aiguiser la conscience et la réflexion de l'étudiant sur sa propre interprétation et continuer à informer ses pratiques musicales même une fois parvenu à l'apogée de son art.

- La majorité des étudiants se tournent vers l'interprétation alors que la plupart des opportunités professionnelles se trouvent dans l'enseignement. Les programmes de conservatoires doivent encourager et légitimer les activités pédagogiques.
- N'oublions pas que même les plus grands interprètes sont sollicités de temps à autre pour donner des master classes.

10. Conditions d'obtention des diplômes

Dans l'hypothèse où tous les éléments mentionnés ci-dessus sont intégrés au programme, les modalités d'évaluation pourraient comprendre les éléments suivants :

1. Récital, incluant un concerto virtuose ou une grande pièce de virtuosité
2. Récital en ensemble de chambre
3. Audition d'orchestre

   Ces trois examens d'interprétation doivent donner une image des compétences d'interprétation de l'étudiant : qualités techniques, qualité du son, aptitude à mener un ensemble, à se fondre dans un ensemble, sensibilité rythmique, tempo ou intonation, capacité à deviner le contexte musical à partir d'une partie d'orchestre et connaissance pratique d'un répertoire d'orchestre représentatif.

4. Mémoire de Master

   Pour un instrumentiste, le canon orchestral représente un domaine inexploré d'analyse interprétative d'une voix dans le contexte orchestral général ou de son contenu et de sa difficulté techniques. Une recherche artistique sur une pièce particulière du répertoire, réalisée au cours des études, devrait prouver l'autonomie de l'étudiant et son aptitude à étudier de manière réflexive la théorie et la pratique du répertoire orchestral, de la répétition jusqu'à l'interprétation en concert.

11. Conclusion

Pour mettre véritablement en place un tel programme, il faudrait également prendre en compte les questions de coûts et de fourniture d'autres ressources. Néanmoins, l'exercice consistant à imaginer un programme idéal de formation des musiciens d'orchestre montre clairement qu'au niveau Master, même un programme d'études hautement spécialisé et très cadré peut également prendre en considération le développement de l'autonomie et des capacités réflexives et critiques de l'étudiant. À l'issue de ce programme, l'étudiant serait bien préparé à prendre place dans la profession en qualité de musicien d'orchestre, mais il aurait aussi vécu des expériences et acquis des compétences tout à fait pertinentes s'il choisissait de poursuivre des études de 3e cycle.

Auteur : Maria Brzuchowska

14. ÉTUDE D'UN MASTER POUR LES INSTRUMENTS DE L'ORCHESTRE. ACADÉMIE SIBELIUS, HELSINKI, FINLANDE

Sommaire :

1. Introduction
2. Instrument principal
3. Pratique d'orchestre
4. Pratique d'ensemble et de musique de chambre
5. Bien-être des étudiants
6. Compétences pédagogiques et professionnelles
7. Histoire de la musique, théorie de la musique, formation de l'oreille, études de langues et travaux de recherche
8. Résumé

1. Introduction

Cette étude de cas présente l'exemple d'un programme de formation existant pour les instruments de l'orchestre. Le tableau 1 donne une vue d'ensemble des programmes Bachelor et Master avec le nombre de crédits ECTS par module. Comme on peut le voir, certains modules sont marqués d'un minimum de crédits ECTS mais les étudiants peuvent choisir différents cours au sein de ce module. Si la théorie musicale et la formation de l'oreille sont obligatoires pour obtenir les 24 crédits ECTS, le programme peut varier en fonction des choix individuels de cours.

Cette approche reflète la conviction qu'il est important d'accorder aux étudiants une certaine autonomie et une liberté de choix dans ce qui est nécessairement un programme intensif et extrêmement structuré. La structure même du curriculum, en particulier les possibilités de programmes personnalisés fondés sur des accords annuels entre les étudiants, leurs professeurs et leurs tuteurs, aborde implicitement les paradoxes d'un enseignement qui vise à former des « rouages de la machine [orchestrale]» efficients tout en éduquant les étudiants à devenir des individus autonomes, dotés d'une pratique réflexive et d'une vision orientée vers la recherche.

Le contenu du Master sera détaillé ci-dessous, en mettant l'accent sur la pratique instrumentale et orchestrale. Toutes les descriptions de cours se trouvent sur la page internet de l'Académie Sibelius www.uniarts.fi sous les rubriques suivantes : *Classical music Performance, orchestral instruments; *Language, western art music history and music theory studies; Orchestral instruments; and Common courses, classical music. (Interprétation de la musique classique, instruments de l'orchestre ; *Langue, histoire de la musique classique occidentale et théorie musicale ; *Instruments de l'orchestre ; et Cours communs, musique classique.)

2. Instrument principal

L'essentiel du travail des étudiants concerne la maîtrise de leur instrument principal, dans une optique soliste, orchestrale ou chambriste. Le cours instrumental repose sur une entente entre l'étudiant et le professeur par rapports aux objectifs annuels. Chaque semestre a lieu une prestation notée dont le succès conditionne la poursuite des études. Au cours de ses études, l'étudiant :

- Acquiert les compétences nécessaires pour l'exécution d'une œuvre artistique
- Se qualifie pour se présenter à l'examen d'exécution du Master of Music, niveau A
- Acquiert la maîtrise technique instrumentale nécessaire
- Se familiarise avec les principaux styles du répertoire de son instrument et leur interprétation.

L'offre comporte également les cours suivants : Improvisation créative ; Pratiques d'exécution de la musique contemporaine ; Production de musique contemporaine (*Creative improvisation, Performance practices of contemporary music, Production of contemporary music*). Le premier complète les compétences des étudiants de musique classique en les familiarisant avec une certaine liberté d'interprétation et une pratique musicale sans support écrit. Ils apprendront aussi à comprendre l'importance de la dynamique de groupe et à travailler en groupe sans problème, deviendront capables d'appliquer des sentiments et des images dans leur jeu et sauront se concentrer sur l'écoute des autres interprètes afin de pouvoir les soutenir et développer leurs idées. Les deux autres cours cités visent à familiariser les étudiants avec les techniques instrumentales particulières, la musique microtonale et électroacoustique, les partitions graphiques et les caractéristiques de l'écriture musicale moderne.

Inatruments de l'Orchestre	
Bachelor | 180 crédits ECTS	**Master de Musique | 150 crédits ECTS**
Matière principale : Instrument, minimum 90 ECTS Instrument principal Autres études instrumentales possibles Pratique d'ensemble ou musique de chambre Orchestre | minimum 18 ECTS Démonstration des compétences | 10 ECTS Mémoire **Matières Secondaires | minimum 40 ECTS** Théorie de la musique et audition | minimum 24 ECTS Histoire de la Musique | minimum 9 ECTS Pédagogie Organisation des études **Langues | 8 crédits ECTS** Deuxième langue nationale Langue étrangère **Options facultatives | minimum 10 ECTS**	**Matière principale : Instrument, minimum 100 ECTS** Études Instrumentales Pratique d'ensemble ou musique de chambre Orchestre | minimum 8 ECTS Démonstration des compétences | 20 ECTS Mémoire **Études théoriques, recherche, compétences rédactionnelles | minimum 9 ECTS** **Options facultatives | minimum 30 ECTS**

Tableau 1. Contenu des programmes Bachelor et Master de l'Académie Sibelius

3. Pratique d'orchestre

Une part importante des études est consacrée à la pratique d'orchestre, à la connaissance pratique du répertoire orchestral et aux répétions de pupitres. Les étudiants peuvent participer à des sessions d'orchestre symphonique, d'opéra, d'orchestre à vent et d'ensemble de musique contemporaine. En outre, ils peuvent choisir de participer à l'orchestre de la classe de direction. Au fil de ses études orchestrales, l'étudiant :

- Acquiert une connaissance profonde du corpus d'orchestre
- Démontrer une connaissance et une compréhension des principales époques de la musique orchestrale
- Se prépare au travail d'orchestre du musicien professionnel

La connaissance pratique du répertoire comprend la lecture à vue et la littérature d'orchestre, dans le but d'aider les étudiants à :

- Développer leurs compétences de perception visuelle de la notation
- Se familiariser avec l'essentiel de la littérature d'orchestre et les problèmes techniques inhérents à différents styles
- Développer leurs compétences professionnelles pour le travail en orchestre

En outre, les étudiants peuvent choisir des cours de littérature d'orchestre selon leur instrument (bois, cuivres, répétitions par pupitres). Le but est de les familiariser avec la littérature d'orchestre pertinente pour leur catégorie instrumentale, de leur faire comprendre les styles, les époques et les œuvres majeures et de leur fournir les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes de justesse et d'équilibre des timbres.

Les instrumentistes à cordes bénéficient également de cours de *Formation de soliste de pupitre de cordes / chef d'attaque* et *Formation de chef de pupitre de cordes*. Les étudiants souhaitant suivre ces cours passent une audition. Les deux cours ont des objectifs assez similaires : se familiariser aux tâches de premier violon, de chef de pupitre ou de musicien du rang dans les cordes ; faciliter le passage à la vie professionnelle et à l'apprentissage par le biais de son travail ; effectuer des tâches de direction ; prendre la responsabilité du groupe. Ce module se concentre sur le répertoire fondamental d'orchestre. Ce cours permet à l'étudiant de :

- Apprendre à agir en qualité de soliste /chef de pupitre/chef d'attaque
- Se familiariser avec les facteurs fondamentaux qui influencent la pratique d'ensemble
- Acquérir les compétences nécessaires pour résoudre les problèmes inhérents à la pratique d'ensemble
- Acquérir les compétences nécessaires pour assurer des solos dans divers styles

Le cours *Coordination d'un pupitre d'orchestre* permettra aux étudiants de développer leurs compétences de perception visuelle de la notation musicale et de se familiariser à l'essentiel de la littérature d'orchestre et aux problèmes techniques de différents styles de musique. Parallèlement, ils développeront leurs compétences professionnelles pour le travail d'orchestre. Pratique d'ensemble cible le travail d'orchestre et le jeu au sein d'un ensemble. Entraînement aux auditions, comme son nom l'indique, prépare les étudiants aux auditions, les familiarise aux pratiques de recrutement des orchestres professionnels et aux différents répertoires utilisés.

4. Pratique d'ensemble et de musique de chambre

Le programme de l'Académie Sibelius comporte divers cours de pratique d'ensemble et de musique de chambre couvrant un large répertoire, du Baroque à la musique la plus contemporaine. L'objectif du travail d'ensemble est de familiariser les étudiants au répertoire et aux pratiques d'exécution de la musique de chambre et de leur permettre

d'acquérir des compétences de pratique d'ensemble. Outre les compétences musicales, l'autre objectif est d'acquérir les compétences de gestion de projet, de travail en équipe, et autres compétences nécessaires à une pratique professionnelle indépendante de la musique de chambre.

5. Bien-être des étudiants

Le programme comprend également des cours ciblés sur le bien-être des étudiants. *Le corps et la santé* regroupe différents cours : Technique Alexander, Cartographie corporelle, Pilates, Éducation physique, Méthode Feldenkrais et Prévention des pathologies du musicien instrumentiste. Grâce à une meilleure conscience physique et des notions d'analyse fonctionnelle du corps, les étudiants pourront éviter les blessures liées au stress et libérer le son de l'instrument. Certains cours sont proposés séparément pour différents groupes instrumentaux afin de cibler au mieux les problèmes particuliers de chaque instrument.

6. Compétences pédagogiques et professionnelles

Le programme comporte des cours de pédagogie instrumentale (deux niveaux) et deux séries de conférences, respectivement sur la pédagogie instrumentale et la pédagogie générale. Au premier niveau, les étudiants acquièrent les compétences nécessaires pour enseigner aux débutants, ainsi qu'une connaissance des matériels et méthodes pédagogiques. Le second niveau approfondit leurs connaissances de la pédagogie et des particularités de l'enseignement de leur instrument. Les étudiants se familiarisent aussi avec la psychologie de l'apprentissage, les techniques d'entraînement mental et les questions de motivation et d'estime de soi.

Les compétences professionnelles se déclinent dans les cours *Parrainage (tutorat), Possibilités d'emploi pour un musicien et Insertion dans le monde du travail.* Dans le programme « parrainage », les étudiants de l'Académie Sibelius interagissent avec un acteur expérimenté du monde professionnel. Ces tuteurs ou parrains sont d'anciens élèves de l'Académie. L'objectif du programme est de préparer l'étudiant au diplôme et au monde du travail. Ce cours encourage les étudiants à établir des réseaux, à planifier leurs carrières en étant informé sur le monde du travail, à exprimer leurs réflexions et besoins personnels, à réfléchir à leurs stratégies avec leur tuteur et à apprendre à résoudre les problèmes par le feedback.

Le module *Possibilités d'emploi,* destiné à tous les étudiants de l'Académie Sibelius, informe sur les possibilités d'emploi présentes et futures. Il se compose de trois volets : 1) Finances, droit et fiscalité, 2) Marketing et production, et 3) Emploi et entrepreneuriat. Insertion fait découvrir la vie professionnelle aux étudiants et les dote de compétences pour situer leurs besoins d'apprentissage et l'orientation de leurs études. Les stages pratiques d'insertion professionnelle, d'une durée de 1 à 3 mois, s'effectuent à différentes périodes en fonction des étudiants.

7. Histoire la musique, théorie musicale, formation de l'oreille, cours de langues et recherche

Les cours d'histoire de la musique sont obligatoires mais avec un large choix d'options. Les cours de théorie musicale et de développement de l'oreille sont toujours élaborés en fonction du niveau de l'étudiant au début de ses études. Les cours de langues concernent le suédois et au moins une langue étrangère, à choisir dans une vaste gamme. Les études de recherche comprennent des conférences et des séminaires ainsi qu'un enseignement individuel visant à accroître les compétences rédactionnelles de l'étudiant et son expérience dans la recherche de questions artistiques, scientifiques et professionnelles liées à l'interprétation musicale. L'étudiant a le choix entre la production d'un bref document officiel et la rédaction d'un mémoire. S'il choisit le mémoire, il devra produire et présenter un projet de recherche, formuler des questions de recherche, étudier des documents source, choisir une méthode, effectuer la recherche et rédiger son rapport.

Une passerelle spéciale permet à l'étudiant instrumentiste issu du niveau Master de passer en 3e cycle du programme Études artistiques : elle combine le *Mémoire* et le cours *Projet préparatoire de doctorat,* dont le but est de familiariser l'étudiant aux diverses phases de préparation d'un concert. Pendant ce cours, l'étudiant prépare un programme de concert assez exigeant ou plusieurs programmes au fil de l'année scolaire. Ces programmes peuvent comporter des œuvres solistes, de la musique de chambre ou un concerto. En outre, pendant la dernière année de Master, l'étudiant intéressé par des études de 3e cycle peut suivre les cours du collège de doctorat.

8. Résumé

Dans l'ensemble, le programme de l'Académie Sibelius pour les instruments de l'orchestre propose une grande diversité de cours au choix, selon les centres d'intérêt des étudiants. Certaines parties du programme sont obligatoires, d'autres non, comme le montre le tableau 1, mais comme il a été dit, c'est le nombre minimum de crédits ECTS qui définit le caractère obligatoire des cours. L'étudiant doit élaborer un plan d'études personnel indiquant les modules du programme diplômant, ainsi que le calendrier des cours par semestre. Il bénéficie des conseils d'un tuteur, de responsables d'orientation et de chefs de départements pour concevoir, actualiser voire modifier son plan d'études annuel. Chaque étudiant trouve ainsi la meilleure combinaison de cours afin d'atteindre ses buts individuels.

Auteur : Tuire Kuusi

INNOVATIVE APPROACHES AT DEPARTMENTAL AND INSTITUTIONAL LEVEL

The final two case studies extend their scope beyond consideration of Masters programmes and their curricula, although both remain fully relevant to such programmes. In Chapter Fifteen, an initiative set up at departmental level is described. Here, all students in the keyboard department at the Royal Conservatoire of Scotland participate in a system of recording and archiving performances for subsequent review, analysis and mutual critiquing. Because this scheme is applied to all students, in 1st, 2nd and 3rd cycles, it is not particularly identified with students at the Masters phase. Indeed, the point made in the case study is that it is perhaps more the ethos of the department than the particular level at which the practice is applied that has determined the success or otherwise of the experiment.

Nevertheless, there are a couple of points to be made in relation to the 2nd Cycle. The first is that getting students used to the discipline of being recorded and having these 'work-in-progress' performances archived while they are still in the 1st Cycle enables those who continue to the 2nd to work with a built-in confidence when they progress to that level. This same confidence is then likely to transmit itself rapidly to students entering the institution for the first time at 2nd-Cycle level. The second point is that, as a tool, the system can be used at a range of levels; Bachelor students are unlikely to use it in the same way as their Masters or Doctoral counterparts. It is therefore usefully flexible in the way it can be adapted to the level of the student. Perhaps the only question to raise in this context is whether there should be conscious departmental guidance in how students should modify and develop their manner of usage according to the level of their studies.

In some senses Chapter Sixteen moves further away still from Masters programmes, in that it turns its attention from students to staff. However, the teaching staff engaging in research training in this case study are doing so partly to equip them to take on supervising roles with students on the Masters programme so, once again, the relevance to the 2nd Cycle is actually very strong.

At several points during the handbook, the need has been emphasised to ensure that the attitudes and approaches being recommended are adopted across the whole curriculum, and not just in the more academic supporting areas. An initiative like this is of potentially huge significance in helping to bring about such a balanced and all-inclusive adoption. The case study highlights some of the challenges and less successful aspects of delivering this research training programme for the first time. Nevertheless, the overall message of the case study is that it is an experiment well worth pursuing and one that could have a transformative effect upon teachers, both in terms of how they engage with the institution and from the perspective of their own career development.

15. DOCUMENTER L'ÉVOLUTION DE L'INTERPRÉTATION – UNE EXPÉRIENCE D'APPRENTISSAGE MIXTE DANS LE COURS D'INTERPRÉTATION.

ROYAL CONSERVATOIRE OF SCOTLAND, GLASGOW, ÉCOSSE

Sommaire :

1. Introduction – Les archives « Mahara »
2. Points de vue des étudiants
3. Conclusions – philosophie du département

1. Introduction – Les archives « Mahara »

Dans le secteur de l'enseignement musical supérieur, les traditions en matière de structure, d'approche et de pédagogie évoluent lentement. Dans la plupart des conservatoires, ces traditions pèsent souvent de manière prépondérante sur l'expérience des étudiants dont l'apprentissage reste marqué par le cours individuel en tête à tête avec le professeur, les classes d'interprétation, les répétitions d'orchestre et autres ateliers et conférences annexes. Cette étude de cas se penche sur une petite innovation (mais néanmoins soutenue) dans le domaine de la pratique, développée au département « claviers et accompagnement » du Royal Conservatoire of Scotland.

Depuis novembre 2010, le département conserve sur enregistrements vidéo la plupart des cours d'interprétation, des concerts, des concours et des master classes de professeurs invités. Les vidéos sont enregistrées en caméra fixe et ne font généralement pas l'objet de montage. Elles sont ensuite mises en ligne sur le site Mahara, hébergé par le Conservatoire et protégé par mot de passe. Les étudiants peuvent les visionner, poster des réflexions sur leurs propres interprétations et des commentaires sur celles de leurs condisciples, intégrer et partager d'autres vidéos extraites de sources extérieures comme YouTube. L'espace en ligne est accessible aux quelques 70 étudiants et enseignants du département, mais fermé aux autres à moins qu'ils n'aient reçu explicitement une autorisation d'accès.

Depuis 2010, quelques **130 événements** ont été enregistrés et archivés, soit un total de plus de **250 interprétations** d'étudiants à différentes stades d'évolution. Les Archives Mahara permettent d'accéder à tous les enregistrements.

Cette innovation soulève des questions intéressantes : très souvent, les documents archivés sont des interprétations en *cours d'évolution*, des travaux en cours, pour ainsi dire. Faut-il documenter ce processus de formation ? Quels sont les avantages – et éventuellement les risques - perçus pour le processus d'apprentissage ? L'œil de la caméra affecte-t-il et modifie-t-il ces formes très traditionnelles de formation à l'interprétation ?

Cette étude de cas rapporte les résultats d'expériences entreprises avec des groupes pilote, en amont d'une étude exhaustive de cette innovation. Il s'agit donc d'une recherche préliminaire et nous nous limiterons à rapporter les remarques des participants, invités à réfléchir sur leur participation à cette initiative.

Neuf étudiants du département clavier ont participé à une séance (d'une heure) d'un des 3 groupes cible. Constitué ad hoc, c'est à dire d'étudiants disponibles au moment désigné, le groupe rassemblait des étudiants de différents niveaux de 2e et 3e cycles. Un questionnaire-guide a été utilisé et les discussions ont été enregistrées pour être analysées ultérieurement.

2. Points de vue des étudiants

Qu'est-il ressorti de ces discussions ? Le résultat le plus frappant était l'enthousiasme débordant des étudiants pour cette

nouvelle approche. Si certains points de vue divergeaient sur des détails opérationnels, en revanche, tous les étudiants participant aux groupes étaient unanimes quant à l'effet positif du processus sur leur propre évolution. Nombre d'entre eux ne tarissaient pas d'éloges sur l'initiative, expliquant les avantages perçus en donnant des exemples et affichant leur fierté d'être les pionniers (ils en sont convaincus) d'une nouvelle approche. Certains déclarèrent même que les étudiants des autres départements les enviaient (« 'Vous avez vraiment de la chance !' nous disent-ils »), et deux d'entre eux affirmèrent que le projet Mahara avait quelque peu orienté leur choix d'établissement.

L'analyse des vidéos de leurs interprétations a-t-elle une influence sur leur apprentissage ? La question lança le débat sur les avantages de l'objectivation d'une documentation vidéo : « Il est facile de s'enfermer dans sa propre vision quand on joue du piano » dit un participant. « Tu deviens le public », remarqua un autre. « Tu te demandes : pourquoi ai-je joué de cette manière ? » ajouta un troisième. Au bout du compte, selon d'autres participants, « tu te flagelles moins toi-même » même si « tu fais preuve de plus d'autocritique ».

Parmi les exemples spécifiques de leçons tirées de l'expérience, il y avait plusieurs moments de « révélation » : les étudiants saisissaient enfin certains points déjà soulevés par un professeur mais jamais vraiment compris. Une étudiante expliqua comment son approche de la projection de l'image de soi changea radicalement après avoir visionné la vidéo de sa prestation dans la grande salle du Conservatoire. Dans le même ordre d'idées, une autre raconta comment elle améliora considérablement sa palette de couleurs et la gradation des timbres quand elle réalisa, grâce à l'enregistrement, que ce qu'elle pensait exprimer en un jeu subtil ressortait de manière incolore et insipide. Les débats ont fait ressortir de nombreux exemples positifs pour l'apprentissage, sur le principe qu'une démonstration vaut mieux qu'un long discours. Selon les étudiants, le fait de pouvoir voir et revoir les vidéos des interprétations « accélère l'apprentissage ». « Il faudrait des centaines d'heures de prestation pour obtenir le même résultat. »

Une étudiante a fait part d'une expérience qu'elle avait trouvé particulièrement profitable : elle avait assisté à une master classe très enrichissante de Steven Osborne sur les *Vingt Regards de Messiaen* mais n'avait pas pu retenir tous ses commentaires (il y avait par ailleurs un problème de langue car l'anglais n'était pas la langue maternelle de cette étudiante). Quelques semaines plus tard, elle visionna à nouveau la vidéo et décida de transcrire toute la master classe afin « d'exploiter » l'expérience au maximum.

Tous les participants n'utilisent pas les archives sonores (dont le nombre ne cesse d'augmenter) de la même manière. Certains ont déclaré visionner régulièrement leurs interprétations antérieures, puisant une certaine force dans la constatation des progrès réalisés (une variante du principe de la démonstration et du long discours). D'autres ont sélectionné des extraits pour réaliser du matériel promotionnel, alors que d'autres n'avaient jamais revu leurs anciennes vidéos après l'étape des premiers commentaires et analyses.

Les archives servent aussi à explorer des répertoires possibles, ou à analyser le cours d'un ancien élève travaillant le même programme. Une étudiante révéla qu'elle réécoutait souvent l'interprétation d'un certain concerto par un de ses collègues, « juste pour le plaisir ».

Comment les participants ressentent-ils la présence de la caméra et le fait que leur interprétation « avec tous ses défauts » soit conservée et partagée avec les membres du département ? On demanda aux participants de repenser à leurs premières expériences d'enregistrement : la plupart avoua une grande angoisse due à la présence de la caméra, remarquant surtout sa proximité et son « œil fixe » pendant la prestation. « J'avais l'impression d'être tout nu. » Pour un autre, sans cette documentation « tu n'aurais aucune preuve formelle que tu es en train de te ridiculiser ! » « Le jury reçoit une impression générale, mais la caméra voit tout », dit un élève plus âgé. Une autre expliqua la tension qu'elle ressentait dans le fait d'archiver des interprétations : « Notre art est l'art de l'éphémère – de ce qui reste dans la mémoire de l'auditeur », alors que l'œil de la caméra fixe tout de manière impitoyable.

S'ils expriment une plus ou moins grande aisance devant la caméra, aucun n'a été troublé outre mesure après les premières expériences. Savoir que l'interprétation est enregistrée et archivée met la barre un peu plus haut, mais l'enjeu

reste relatif car les séances ainsi enregistrées sont déjà des moments forts pour les participants : un étudiant donna l'exemple d'une master classe avec Leon Fleisher. La présence de la caméra n'était rien à côté de la tâche délicate de jouer devant Fleisher !

La documentation et l'archivage d'interprétations « en devenir » ne comportent-ils pas le risque d'étouffer l'expérimentation et le partage d'un stade précoce du travail en cours ? Le débat s'orienta vers une réflexion générale sur le moment le plus propice pour partager son travail. Certains participants admirent que la présence de la caméra les avait fait réfléchir sur leur degré de préparation. Dans l'ensemble, toutefois, les étudiants avaient clairement compris l'objectif de la documentation et l'accent mis sur leur apprentissage. L'un d'entre eux fit ce commentaire : « En fait, c'est bien d'enregistrer quand l'interprétation n'est pas encore totalement convaincante : ça permet de faire évoluer les idées musicales. » D'autres remarques suggéraient de profonds changements d'attitude : le processus « est utile, parce que tu es obligé d'accepter tes erreurs ».

Qu'en est-il de la possibilité de réfléchir et commenter les vidéos ? Les réflexions des étudiants sur leurs propres prestations ainsi que leurs observations sur celles de leurs condisciples sont évaluées. Les réactions sur l'utilité de ces commentaires étaient un peu ambiguës. Certains n'en voient pas la nécessité (« Je sais déjà ce qui s'est passé ») mais d'autres voient dans la réflexion écrite un complément important à l'interprétation (« Sur scène, tu ne peux rien dire. Mahara te donne une voix. »), en particulier pour rééquilibrer le partage de travaux en plein développement. S'il ressort du débat que peu d'étudiants semblent prendre vraiment au sérieux l'exigence de commentaires sur les prestations de leurs condisciples et s'acquittent du pensum juste à temps avant les évaluations, la discussion généra toutefois des remarques intéressantes (« Les commentaires soulignent les différentes visions subjectives de la prestation – il n'y a pas d'avis unique, c'est plus ouvert. ») et s'avéra instructive sur la perception de la philosophie du département.

3. Conclusions : la philosophie du département

Tous les participants aux trois groupes de discussions préliminaires ont tenu à mettre en avant la philosophie collaborative et collégiale qui sous-tend la documentation et l'archivage : « Tout le monde s'en sert dans une optique d'apprentissage. « Le fait que l'interprétation en soit encore à un stage précoce n'est pas si grave. » Les commentaires postés en ligne sont « presque toujours positifs » : « Il faut respecter la personne qui est montée sur scène, c'est difficile, il faut trouver l'équilibre et mettre des commentaires avec de bonnes intentions. » « Si tu penses que ton commentaire ne sera pas utile, ne dis rien ! » Tous ne partageaient pas la même vision de cette philosophie. Un participant s'inquiétait, par exemple, du risque résiduel de mauvaise foi quand on essaie de donner un feedback totalement positif, tout en reconnaissant les graves dangers inhérents à une honnêteté sans retenue, dans la perspective du processus pédagogique.

Manifestement, cette atmosphère de soutien mutuel est le fruit d'une démarche globale sur plusieurs années. La philosophie du département est au cœur même du succès de l'initiative. Les participants en sont bien conscients, comme en témoigne ce commentaire explicite : « Si notre département était différent, il ne serait pas aussi bien. »

Auteur: Stephen Broad

16. FORMER LES ENSEIGNANTS À LA RECHERCHE : UN CATALYSEUR DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET INSTITUTIONNEL.

PRINCE CLAUS CONSERVATOIRE, UNIVERSITÉ HANZE DE SCIENCES APPLIQUÉES, GRONINGEN, PAYS-BAS

Sommaire :

1. Introduction
2. Contexte institutionnel
3. Conception de la formation
   - *La difficulté générale*
   - *Faire de la diversité un avantage en insistant sur les aspects pragmatiques*
   - *Buts et aperçu des séances (3 séances d'environ 3 heures chacune)*
4. Mise en place de la formation
   - *Premiers indicateurs positifs*
   - *Émergence de thématiques générales axées sur la recherche*
   - *Exemples de sujets de recherche spécifiques émanant des enseignants*
5. Analyse rétrospective et premières évaluations
   - *Les qualités nécessaires des responsables*
   - *Adapter les séances*
   - *Soutien matériel*
   - *Anticiper les résistances*
   - *L'expérience d'un participant*
   - *Le soutien institutionnel et les avantages potentiels pour l'établissement*

1. Introduction

Un établissement soucieux de développer un programme de Master alliant pertinence professionnelle et préparation à d'éventuelles études de 3e cycle doit prendre plusieurs points en considération : la conception et le contenu du programme ; les infrastructures ; le point de vue des parties prenantes ; l'évaluation ; les prévisions de recrutement des participants etc. Il est tout aussi important de veiller à ce que les enseignants soient totalement impliqués dans le processus de développement et, si possible, à ce que leur activité au sein de l'établissement s'étende à la plupart, sinon à tous les domaines abordés par leurs étudiants.

Un autre aspect du problème est peut-être encore plus délicat : les enseignants qui pouvaient auparavant se considérer comme l'unique source du savoir, dispensatrice de conseils aux étudiants, doivent maintenant nuancer cette attitude et encourager de manière proactive le développement progressif de l'indépendance et de l'autonomie chez ces mêmes étudiants. L'étudiant de Master qui n'a pas appris à se forger sa propre opinion et à accéder au savoir à partir de diverses sources ne s'épanouira pas dans le monde professionnel d'aujourd'hui - encore moins dans un contexte de 3e cycle.

Si les professeurs sont également des chercheurs, ou du moins s'ils partagent une certaine philosophie de la recherche

dans leurs propres explorations artistiques, ils encourageront plus facilement une démarche indépendante d'apprentissage chez leurs étudiants. Ils seront plus enclins à poser des questions ouvertes qu'à offrir des solutions fermées et sauront utiliser leur propre cheminement et questionnement dans le cadre de leur activité d'enseignement.

Pour toutes ces raisons, l'idée de former les enseignants à la recherche mérite d'être explorée dans le cadre d'une approche moderne de l'élaboration des programmes. Une telle formation présente en outre un potentiel intrinsèque de développement professionnel continu. Pour toutes ces raisons, le Conservatoire Prince Claus de Groningen a décidé de mettre en œuvre le programme décrit ci-dessous.

2. Le contexte institutionnel

Le Conservatoire Prince Claus (acronyme anglais : PCC) de Groningen offre depuis peu un Master de musique (Master of Music) dans lequel la pratique musicale des étudiants est étroitement associée au développement d'une attitude alliant esprit d'entreprise et curiosité (orientée recherche). À cette fin, les étudiants bénéficient du cours intitulé « Recherche basée sur la pratique » [se reporter au chapitre 9 pour une description de ce programme].

Le Conservatoire a réalisé que la responsabilité de la composante « recherche » du Master ne devait pas être uniquement confiée à un petit nombre d'enseignants spécialisés hautement qualifiés. Dans l'idéal, tous les professeurs impliqués dans ce Master (et, à plus long terme, tous les enseignants du Conservatoire) devraient être sensibilisés à l'importance d'une attitude orientée recherche et d'une recherche basée sur la pratique, afin de pouvoir partager leurs expériences avec les étudiants et les encourager dans ce domaine. Cette démarche correspond à la politique générale de l'Université Hanze des sciences appliquées (dont fait partie le Conservatoire), qui précise que tous les personnels enseignants de l'université doivent acquérir des compétences de base en recherche. L'Université Hanze a élaboré pour son personnel une formation générale débouchant sur cette qualification supérieure. Le Conservatoire a préféré opter pour une variante spécifiquement adaptée à la musique, sachant qu'une grande partie du cours généraliste serait difficile à relier au quotidien de ses enseignants, tous musiciens de très haut niveau engagés dans une activité professionnelle et, inversement, qu'il serait sans doute difficile pour les responsables de la formation générale de faire le lien avec la composante recherche implicite intégrée dans la vie professionnelle des musiciens, mais généralement peu formulée.

L'Université Hanze a autorisé le Conservatoire à mettre sur pied une formation spécifique à la musique dont elle a généreusement financé l'élaboration et l'application. La direction du Conservatoire édicta les principes suivants :

- La formation sera en lien direct avec la pratique professionnelle de tous les enseignants ;
- La formation sera obligatoire pour tous les enseignants des niveaux Bachelor et Master, non titulaires d'un diplôme de Master présentant une composante rechercher explicite [2] ou ne poursuivant pas des études en vue de l'obtention d'un tel diplôme ;
- Les enseignants pourront signaler ne pas vouloir suivre la formation, par exemple, s'ils n'ont qu'un très petit nombre d'heures au conservatoire. Toutefois, tout enseignant du programme de Master devant posséder les compétences de base en recherche, il s'ensuit qu'il devra avoir suivi la formation. Sans cette qualification de base pour la recherche, l'enseignant se verrait exclu du *Master of Music*[3];
- Les enseignants suivant la formation seront indemnisés ;

[2] Ceci signifie que seuls les plus récents titulaires de Master de conservatoires hollandais (et de nombreux conservatoires étrangers) sont considérés comme possédant les compétences de base en recherche, puisque l'attention portée à la recherche est une composante récente des programmes de Master. Il va sans dire que presque tous les enseignants du PCC sont qualifiés au niveau Master ou plus : l'obligation de suivre la formation ne découle pas de leur obtention (ou non) d'un Master, mais de la présence ou de l'absence d'une attention explicite portée à la recherche dans leur cursus.

[3] À plus long terme, cette absence de qualification lui interdirait probablement d'enseigner et d'évaluer les programmes de niveau Bachelor.

- La formation consistera en un nombre limité de séances. En raison du nombre élevé d'enseignants employés à temps partiel, les séances seront programmées sur trois jours différents et à deux moments différents de la journée, afin de permettre la participation du maximum d'enseignants ;
- La formation fera l'objet d'une évaluation formelle. Seule une évaluation positive permettra l'obtention du certificat de compétences de base en recherche ;
- La formation sera élaborée et dispensée par un expert externe international, en étroite collaboration avec la direction de l'établissement et avec les membres du groupe de recherche sur l'« Apprentissage tout au long de la vie » du Conservatoire. La présence d'un expert externe aura un triple avantage : assurer à cette formation une certaine indépendance par rapport à la politique du Conservatoire et de l'Université Hanze ; renforcer le lien avec la communauté musicale internationale de la recherche basée sur la pratique ; contribuer à la politique de recherche du Conservatoire.

3. Conception de la formation

La difficulté générale

La mise en place d'une formation à la recherche pour des groupes d'enseignants présente de nombreux défis et difficultés pour son organisateur, en particulier si le nombre de participants est élevé. Le Conservatoire estimait à 70 le nombre de professeurs devant suivre ce programme. Issus de tous les départements de l'établissement, les participants pressentis représentaient une grande diversité de compétences et de connaissances. Certains connaissaient les principes d'une recherche standard, d'autres n'avaient jamais entrepris de recherche, du moins pas au sens explicite du terme (même si nous admettons que la pratique musicale est, par nature, imprégnée d'éléments de recherche). La question était donc : comment expliquer et développer au mieux ces compétences de recherche dans des groupes aux expériences et aux disciplines aussi variées ?

Faire de la diversité un avantage en insistant sur les aspects pragmatiques

La diversité des groupes fit émerger deux grandes questions pendant l'élaboration du programme de formation :

- Comment exploiter au mieux la communication entre départements au profit de la formation à la recherche ?
- Comment enseigner le côté pragmatique de la formation à la recherche pour en faire sentir la pertinence ?

Ces questions ont été la pierre de touche de l'élaboration d'une approche de recherche. Plus les réponses à ces questions étaient claires, plus les séances devenaient efficaces.

Il fut décidé que les responsables de l'élaboration de la formation commenceraient par distinguer les savoirs latents au niveau individuel au lieu de souligner leur carence au niveau collectif. Les professeurs de conservatoires souhaitent enseigner ; la reconnaissance du savoir qu'ils possèdent déjà forme une base solide pour le développement d'un esprit de recherche. Surgit alors une autre question d'importance : comment gérer la situation avec un grand nombre de professeurs à temps partiel, étant donné leur emplois du temps souvent chargés et leur besoin de flexibilité ?

Les prescriptions standard, applicables comme des recettes, ne fonctionnent pas dans le contexte du conservatoire. Pour les praticiens et les éducateurs artistiques, la signification de la recherche en art est généralement en lien avec la manière dont ses divers éléments se manifestent dans une pratique réflexive. Le renvoi au côté pratique, à la manière dont l'élaboration d'une philosophie de la recherche peut servir la musique, est un point important à souligner pendant

tout le processus de formation. À la lumière de toutes ces informations, la meilleure approche (dans le contexte) fut de concevoir des séances dans lesquelles les enseignants présenteraient brièvement leurs propres idées du travail de recherche, à partir de questionnements issus de leur propre pratique. S'inspirant de ce « matériau brut », l'organisateur a utilisé un processus de question/réponse pour permettre aux participants de « préparer » (choisir, organiser et présenter) leur propre philosophie de recherche. Au fur et à mesure qu'ils gagnaient en assurance, leur feedback mutuel devenait de plus en plus pertinent et efficace.

La mise en lumière du contexte de recherche latent dans la pratique de chacun sera peut-être le meilleur chemin pour arriver à la compréhension et à la maîtrise des « rouages » de la pratique réflexive. Une certaine fierté et le désir de suivre cette pratique dynamiseront l'apprentissage des « rouages ».

Buts et aperçu des séances (3 séances d'environ 3 heures chacune)

Les buts de cette brève formation étaient :

- Fournir des informations et des compétences sur les divers genres de recherche qui ont lieu dans un contexte de conservatoire/ d'enseignement musical supérieur.
- Développer une réflexion sur le partage d'une « attitude de recherche » et sur la manière de l'étendre à tout l'établissement.
- Donner au personnel enseignant les moyens d'encourager et développer cette attitude de recherche avec leurs collègues et leurs étudiants.
- Ouvrir des possibilités de développement personnel et d'apprentissage tout au long de la vie : se réaliser par la pratique de la recherche.

L'objectif général est de créer les meilleures conditions pour l'évolution d'une attitude recherche au niveau individuel et institutionnel au sein du Conservatoire Prince Claus.

Les trois séances s'organisaient comme suit :

Séance 1 : Ouvrir le champ - écouter attentivement les récits informels des participants sur leur pratique individuelle et leurs idées sur la recherche ; détecter les pépites de « véritable » pratique de recherche dans leur travail ; leur donner les moyens de les distinguer.

Séance 2 : Entendre des explications sur une pratique de recherche de base - donner aux enseignants un créneau de 5 minutes de présentation formelle, suivi de 20 minutes de temps de discussion, pour les habituer à exprimer leur propre recherche en mots et à se donner un feedback mutuel productif.

Séance 3 : Structurer des propositions de recherche – à l'aide d'un modèle, permettre aux enseignants de formaliser leurs propositions de recherche par écrit. Là aussi, chaque enseignant présente son travail en cours, afin d'avoir le feedback du groupe.

Le recueil de textes accompagnant la formation, distribué en amont, fournissait :

- Un résumé du contenu du séminaire (y compris un calendrier pour les groupes)
- Un recueil d'écrits et de questions conçus pour conduire les participants à l'auto-analyse et à la détection des aspects recherche de leur propre pratique (le programme s'appuie sur l'idée que chaque pratique individuelle a le potentiel de générer un travail de recherche).
- Des exemples de divers rapports écrits de recherche rencontrés dans l'enseignement musical supérieur et dans la recherche musicale professionnelle

- Une liste des répertoires de recherches en ligne comportant des exemples audio et vidéo utiles aux chercheurs des conservatoires
- Une bibliographie comprenant des références d'idées et de méthodes pour nourrir la recherche, des recommandations d'ouvrages, des matériels multimédia etc.

L'évaluation du travail devant obligatoirement être très « souple », il fut décidé que le travail des séances viendrait en soutien au développement d'une proposition de recherche formelle et écrite, à compléter à la fin de la formation. Elle serait à la fois un moyen de vérifier le niveau acquis et une démarche de collecte d'information pour les administrateurs au sein de l'établissement.

4. Mise en place de la formation

Premiers indicateurs positifs

La structure des séances en trois volets a permis de dévoiler un large éventail de pratiques institutionnelles jusqu'ici confinées entre les quatre murs de la salle de cours individuel. Dans l'ensemble, beaucoup de participants comprenaient l'importance de l'expérience dans la mesure où le Conservatoire est un établissement de poids dans une Union européenne qui met l'accent sur la mobilité des enseignants comme des étudiants. Certains débats étaient d'un haut niveau en termes de pensée analytique. Plusieurs participants exprimèrent leur plaisir de pouvoir tout simplement interagir avec d'autres membres du corps enseignant avec lesquels ils n'avaient jamais travaillé auparavant.

Les groupes de formation ont mélangé les professeurs des départements classique et jazz. Des enseignants issus de divers contextes, pratiques et disciplines ont exploré ensemble des questions de recherche, trouvant dans l'occasion de débattre de questions et de cas divers avec des collègues utilisant des approches différentes de leurs propres pratiques et disciplines une source d'enrichissement des conversations et de la réflexion. La découverte d'intérêts communs et de recoupements entre sujets évoqués par des collègues d'autres départements renforça des idées de collaborations possibles.

Les groupes étaient de taille variable. Dans les groupes dynamiques (8 – 12 personnes) et dotés d'une énergie globalement positive, apparut une certaine liberté qui permit aux participants d'explorer leurs propres idées sur la manière de transformer leur pratique personnelle en une pratique de recherche plus objective. Les groupes devenaient en fait des ébauches de groupes de pairs chercheurs.

Les étudiants du Conservatoire Prince Claus bénéficient depuis plus longtemps que les enseignants du développement d'orientations d'apprentissage de la recherche. Il s'avéra que les enseignants qui avaient connaissance de ces processus étaient à présent désireux de s'impliquer eux-mêmes dans la recherche. Bien que plusieurs d'entre eux aient ressenti l'obligation de suivre la formation comme une surcharge dans leur emploi du temps et que d'autres aient activement résisté à cette obligation, un bon nombre se sentaient soutenus par leur établissement parce que la direction avait fait l'effort de concevoir un programme sur mesure pour la recherche en musique. Au lieu d'être obligés de suivre une formation générale à l'échelle de l'Université (Hanze), les enseignants avaient la possibilité de participer à ce programme sur mesure pour la recherche en musique avec leurs collègues du Conservatoire.

Émergence de thématiques générales axées sur la recherche

Au sein des groupes, les discussions abordaient des thématiques générales partagées par un grand nombre de participants. Ces thématiques peuvent se voir comme de possibles éléments d'un futur « portefeuille de la recherche des enseignants » de l'établissement. Citons entre autres :

- Investigations sur le développement d'un « son personnel » (pédagogie), sur la manière dont ce son

peut exprimer un sens (études cognitives) et comment cela pourrait étayer les arguments en faveur de la nature même de la musique, sur le plan social. Comment l'inspiration s'exprime-t-elle dans le son ? Quel est le rôle de l'enseignement dans son développement ?

- Générer l'intérêt pour la musique et l'inspiration musicale chez les très jeunes et le soutenir dans la durée.
- Problèmes et implications de l'apparente homogénéisation de la pratique musicale (beaucoup d'enseignants ont l'impression que « tout le monde a le même son »).
- La relation souvent malaisée des enseignants avec les nouvelles interfaces technologiques, tout en sachant que ces interfaces sont le pain quotidien des étudiants.
- « Respirer » : déclinaison de ce thème général en nombreuses sous-thématiques liées à chaque discipline (par exemple, le développement nécessaire de tous les aspects du domaine pour les chanteurs et les instrumentistes à vent ; les insuffisances musicales notées chez les instrumentistes à cordes ou les claviéristes qui n'ont pas le sens de la « respiration ».) Le débat a débouché sur des idées intéressantes d'enseignement par équipes transdisciplinaires.
- Où se situe le « moment de recherche » – le « eurêka » – dans la pratique musicale et comment faire de ces moments des processus et des projets de recherche pour nos étudiants et pour nous ?
- Quelle est la forme de langage la plus appropriée à l'expression de la recherche en musique ? Comment se marient le mot et la musique dans les projets de Master, afin de mettre en valeur le contenu musical ?
- Comment aider les étudiants à relier le travail analytique/théorique de leur programme à l'inspiration artistique de leur interprétation - en d'autres termes, comment démontrer que l'apprentissage de la théorie est un élément de l'art musical qui fait partie intégrante de la pratique musicale ? Comment l'enseignant transmet-il l'émerveillement devant un contexte musical et met-il en évidence son intégration profonde dans le « sujet lui-même » ?
- Quand la recherche implicite devient-elle réalité explicite ? (en d'autres termes : « Quand devient-elle recherche? » puisque la recherche n'est pas de la recherche si elle n'est pas communiquée comme telle).
- La notion de mélodie : comment la comprenons-nous ? (question issue d'une plainte sur le fait que l'accent est généralement mis sur l'harmonie).

Exemples de sujets de recherche spécifiques émanant des enseignants

- Utilisation du travail d'accompagnateur pour dépasser les limites techniques spécifiques des instrumentistes par le renforcement de l'imagination.
- L'obligation légale du port de protections auditives engendre de nombreuses questions : comment entendons-nous ? comment travailler l'expression musicale dans des environnements dans lesquels, pour protéger notre ouïe, nous devons nous rendre partiellement sourds en nous bouchant les oreilles?
- Le « toucher » – son rôle dans la communication musicale, de la relation tactile de l'interprète avec l'instrument à son effet sur la perception de l'auditeur.
- La mise en scène de l'interprétation : la scénographie traditionnelle du concert et comment la transformer pour de nouveaux publics ?

- En rapport avec le développement personnel et l'apprentissage tout au long de la vie : comment les étudiants trouvent-ils les carrières sur mesure (avec le mélange de différentes situations de travail caractérisant les carrières « portefeuille ») qui leur permettent de se réaliser dans leur activité ?
- L'exemple (donné par un chef d'orchestre) des « quadrants » de communication ou comment l'usage de métaphores dans une partie peut imprégner et enrichir tous les aspects ; l'importance d'apprendre, de faire l'expérience de différents types de pratique musicale, différents concerts (y compris ceux hors de sa propre sphère instrumentale), différents modes de pensée.
- Publics et communication : la tendance générale est de penser à ce qu'on présente au public, mais il est également utile de partir de la réalité du public – ou non public – pour mieux appréhender le contexte culturel de son propre travail. (Dans QUEL « monde réel » la musique est-elle entendue ?)
- Le dilemme du guitariste : gaucher ou droitier ? Implications pour l'enseignement des enfants et réflexion personnelle sur le fait d'être gaucher mais de « choisir de jouer en droitier ».
- Explorer des formes innovantes de promotion de la musique classique en la mettant dans un « nouvel » environnement, par exemple des étudiants exerçant une activité de musiciens dans leur quartier.
- Tester différentes approches pédagogiques pour voir leur impact sur l'apprentissage de groupes d'étudiants d'horizons pédagogiques divers et de niveaux très disparates.
- Développer une nouvelle pédagogie qui favorise la pensée mélodique (horizontale) chez les guitaristes de jazz, surtout formés à penser en techniques d'accords/tonalités (verticales).
- Développer un ensemble de questions pour aider les étudiants en composition (chanson) à analyser d'oreille, rapidement mais de manière approfondie, une vaste gamme de styles et de genres musicaux qui leur sont inconnus.

5. Analyse rétrospective et premières évaluations

La réalisation de ce programme pilote a généré un large éventail de réflexions à partir des expériences de l'équipe de cette formation. Par exemple :

Qualités nécessaires des responsables

Face à une telle variété de matériau, un responsable doit avoir l'expérience, la flexibilité et la possibilité d'assimiler ce matériau rapidement afin de réagir en temps réel.

Entre les deux premières séances, l'équipe a élaboré un processus de question structuré, prévoyant qu'il serait utile pour aider les enseignants à trouver un mode cohérent d'uniformisation des questions au sein du groupe. En pratique, cependant, cela n'a pas fonctionné car les caractéristiques spécifiques de chaque point de pratique latente de recherche nécessitaient d'être traitées de manière tout aussi spécifique.

Étant donnée l'intensité du processus, il était préférable d'avoir deux membres de l'équipe du projet dans la salle en même temps : le responsable externe et un membre interne de l'équipe de formation. Il peut être difficile pour toutes les personnes concernées de conserver le même niveau d'énergie pendant les 3 heures d'un atelier. Un prochain modèle serait un travail en équipe avec, en permanence, deux membres du personnel (ou plus) dans les séances.

Adapter les séances

Il arrive que certaines personnalités soient dominantes : dans ce cas, il est sage de contourner le phénomène en contrôlant la durée du temps de parole à différents moments de la séance. C'est ce qui s'est passé lors de la deuxième séance avec les présentations de 5 minutes par personne.

Il était également important de chercher à susciter plus de réactions de la part des participants les plus passifs, par des questions dirigées. En intégrant des membres internes à l'équipe de formateurs, il sera plus facile de détecter ces situations rapidement grâce à leur connaissance antérieure des personnes présentes.

S'ils sont souhaitables dans certaines situations, les petits groupes de travail n'ont pas été testés dans ces premières séances, bien que l'équipe de formation y ait songé en option. La décision dépendra en grande partie de la dynamique et de la taille du groupe.

Les groupes sont plus productifs s'ils génèrent leur propre contenu et ne se contentent pas d'écouter. Il est bon de renforcer cette tendance en réduisant le nombre de présentations formelles de style conférence et en détectant les bonnes pratiques au sein du groupe. Toutefois, le responsable avait préparé un exemple initial de bonne pratique pour la première séance et d'autres exemples ont été discutés à la demande des participants.

Il est important d'évoquer les ressources en ligne. Au cours des séances, par exemple, il a été débattu de l'accès au RILM (Répertoire International de Littérature Musicale) au sein du Conservatoire Prins Claus. Peu de professeurs d'instruments connaissaient le RILM et nombre d'entre eux ont trouvé cette information particulièrement utile.

Soutien matériel

Quelle est l'efficacité de l'écrit dans ce genre de formation à la recherche ? Il faut reconnaître que dans le cadre d'un conservatoire, le personnel s'identifie généralement plus à des exemples concrets. Un document comportant divers exemples de pratiques variées de recherche en musique avait été fourni en amont des séances de formation et une grande partie du matériau de présentation du responsable provenait de ce document. Avec le recul, il aurait sans doute été mieux de NE RIEN FOURNIR et d'introduire les textes un à un afin de ne pas s'aliéner les participants en les noyant sous une avalanche de matériaux écrits en un seul courriel. Nous espérons cependant qu'il demeurera un document de référence utile, maintenant que les personnels enseignants ont compris sa nature.

L'idée d'une évaluation par écrit, si souple soit-elle, s'est avérée très éloignée de la plupart des participants. Au mieux, disons qu'il reste un décalage entre la motivation du personnel et la nécessité institutionnelle de vérifier la formation. Dans une situation idéale où le temps et l'argent ne sont pas un problème, il est souhaitable de montrer le résultat d'un travail par la pratique mais dans le cadre des contraintes du Conservatoire, ce n'était pas faisable. Quoi qu'il en soit, la valorisation par l'exécution d'un travail écrit reste une pierre de touche majeure de la communication de la réalité d'une recherche et doit en conséquence faire logiquement partie d'une formation à la recherche.

Anticiper les résistances

L'expérience a montré qu'il faut anticiper l'attitude non réflexive d'une minorité d'enseignants, qui ne sera pas changée par une formation à la recherche. Ce problème se pose dans la plupart des conservatoires, si ce n'est partout. Il faut donc encourager et récompenser la « nouvelle façon de penser » de manière proactive, afin qu'elle soit perçue comme la norme par une majorité d'enseignants. Idéalement, à un certain moment du processus, on atteindra le « point de basculement » des comportements.

Certains participants viennent avec la ferme intention de critiquer des aspects de la conception globale des programmes de l'établissement, des tendances pédagogiques ou sociétales générales etc. Ces situations sont difficiles à gérer mais il

est possible d'y arriver en faisant diversion pour revenir au vif du sujet : le thème de recherche.

Dans le même ordre d'idées, il peut y avoir des problèmes de communication. Face à un important effectif d'enseignants à temps partiel qui n'effectuent que quelques heures hebdomadaires dans le conservatoire en question, il faut sans doute s'attendre à ce que certains membres du personnel ne consultent pas régulièrement leurs courriels – et s'en vantent même, parfois ! Cette attitude rend très complexe l'organisation d'événements institutionnels à grande échelle comme une formation à la recherche, mais le soutien efficace de la direction de l'établissement permet généralement d'atténuer ces difficultés.

Les réductions budgétaires qui affectent de nombreux établissements européens et internationaux d'enseignement artistique traumatisent (et c'est bien compréhensible) les enseignants, qui les ressentent comme une menace personnelle. Elles peuvent générer des attitudes totalement improductives : une incapacité à gérer des demandes officielles de subventions, une hostilité à l'égard du changement, une certaine rigidité, un sentiment de culpabilité etc. Soulignons que la formation à la recherche peut justement soutenir une transition vers des situations d'enseignement nécessitant la preuve d'une formation structurée dans ce domaine. En outre, elle peut être un catalyseur de développement de carrière, permettant aux professeurs d'instrument de réaliser leur propre projet de recherche.

Ainsi, le développement d'une attitude recherche peut aussi s'avérer une aide concrète pour permettre à certains membres du personnel enseignant de faire des ajustements dans leur situation personnelle, de manière bien réelle. À première vue, cela semble du développement personnel mais en fait, le développement de la résilience face au changement est un élément nécessaire d'une attitude de recherche.

Avantages pour le participant

- Ouvrir de nouvelles perspectives en analysant leur pratique musicale à la lumière de la recherche.
- Ouvrir des questions personnelles basées sur la pratique et les développer en questions de recherche.
- Partager des connaissances avec des collègues de différents départements, devenus des « amis critiques».
- Partager des approches et des idées avec des collègues de différents horizons et disciplines, mieux comprendre sa pratique personnelle et celle des autres.

L'expérience d'un participant

> *« Ma participation à la formation à la recherche m'a donné l'occasion de rencontrer mes collègues d'une autre manière. Les après-midi passés ensemble, les discussions sur l'évolution actuelle de la profession en général et la présentations de questions issues de notre propre pratique ont permis de créer de nouveaux liens entre les membres du groupe.*
>
> *En débattant de la politique actuelle concernant notre activité, en apprenant à connaître le point de vue de mes collègues, j'ai réalisé que nous discutions rarement de ces sujets importants entre nous. Grâce à la présentation des questions de recherche, j'ai acquis de nouveaux aperçus sur les pratiques de mes collègues et surtout sur les sources qui guident leur travail. Les sujets de recherche présentés balayaient une grande diversité de pratiques très spécifiques, mais il est évident que nous avons des thèmes communs sur lesquels nous pouvons collaborer.*
>
> *Personnellement, j'ai été particulièrement inspiré par la première séance, au cours de laquelle le responsable nous a présenté un exemple de recherche issu de sa propre pratique. Son exemple était utile parce que le sujet de recherche était non seulement en rapport avec la pratique professionnelle mais aussi clairement associé à la biographie de la chercheuse. Cet exemple m'a montré le lien étroit entre la recherche et les questions émanant de*

ma pratique de musicien et j'ai compris comment l'élément personnel et l'élément professionnel forment un tout indivisible dans notre vie de musicien.

Soutien institutionnel et avantages potentiels pour l'établissement

Les participants à la formation doivent être défrayés pour le temps investi : c'est aussi une manière de les respecter et de souligner leur droit à la recherche. Tout défraiement s'accompagne d'une obligation de participation à la formation. Au demeurant, la souplesse du calendrier est vitale, étant donné les variables de la vie musicale professionnelle.

Les dirigeants et les administrateurs doivent apporter un soutien plein et entier aux équipes de formation, en renforçant le caractère obligatoire de la participation et en participant aux séances en personne. Avantage supplémentaire : ils pourront vraiment prendre connaissance de l'éventail des possibilités de recherche présentes au sein de leur personnel enseignant.

Une offre de formation collective à la recherche pour des musiciens confirmés pose des difficultés particulières dans un conservatoire, mais elle peut aussi permettre de rassembler des réflexions profondes sur la nature de l'établissement et ses points forts pour de futures orientations de recherche. Dans les premières années, l'embauche de personnes extérieures pour gérer les programmes facilitera le travail, mais au fur et à mesure que se développera une culture de recherche, cette responsabilité passera en interne.

Si la formation de base attise une véritable ambition de recherche, le personnel doit être soutenu à long terme. De brefs projets de recherche, un soutien aux études et une contribution à la nature stratégique du développement à la recherche sont autant de moyens pour que les enseignants sentent qu'ils ont une voix dans ce genre de travail. L'établissement doit vraiment se consacrer au développement à long terme de la recherche et non se contenter de répondre à des pressions externes de validation.

Il est difficile de demander au personnel enseignant à temps partiel (quelques heures hebdomadaires seulement) d'intégrer toutes les idées relatives à la recherche. Pour qu'une culture de recherche s'épanouisse, les membres du personnel doivent être très fortement intégrés dans la culture de l'établissement.

Comme remarqué précédemment, les séances ont fait émerger de très intéressants exemples de développement de la recherche. L'établissement pourrait veiller à leur plein épanouissement, pour le bien des enseignants directement impliqués, mais aussi comme preuve tangible de l'intégration d'une attitude de recherche dans une culture d'enseignement. En fin de compte, ces choix pourraient traduire une culture institutionnelle de la recherche qui table sur les forces existantes au sein du Conservatoire Prins Claus. Le résultat final serait alors un ensemble de travaux très solides, propre à être défendu auprès des institutions ministérielles et susceptible de produire des chefs d'équipe et des membres d'équipe opérationnels pour des projets européens de recherche.

Globalement, outre un effet dynamisant sur le travail de groupe, l'information issue du programme de formation s'avère précieuse pour l'essor à long terme d'une culture institutionnelle de la recherche qui générerait des avantages considérables pour les participants et pour l'établissement en officialisant le partage des connaissances, en responsabilisant les personnes, en développant des équipes de recherche et en permettant à tout l'établissement d'évoluer par un développement collectif de l'activité de recherche.

Auteurs : Darla Crispin, Tine Stolte et Evert Bisschop Boele

polifonia

Le réseau ERASMUS por la musique 'POLIFONIA' favorise l'innovation dans l'enseignement musical supérieur en Europe (EMS) et aide les institutions à améliorer la qualité et la pertinence de l'EMS à travers une coopération au niveau européen.

Ce manuel propose une étude de la nature, de l'objet et du contenu des programmes de 2ème cycle dans l'EMS, à l'heure actuelle et dans une perspective de développement et d'amélioration. Comme ces programmes sont les parcours principaux vers des doctorats artistiques en musique, le manuel explore la possibilité de combiner l'orientation vers la recherche et la pertinence professionnelle de façon à renforcer ces deux aspects. Les études de cas fournissent des exemples de quelques-unes des pratiques les plus innovantes que l'on trouve actuellement dans l'EMS en Europe.

AEC

Lifelong Learning Programme

Kc Koninklijk Conservatorium Royal Conservatoire