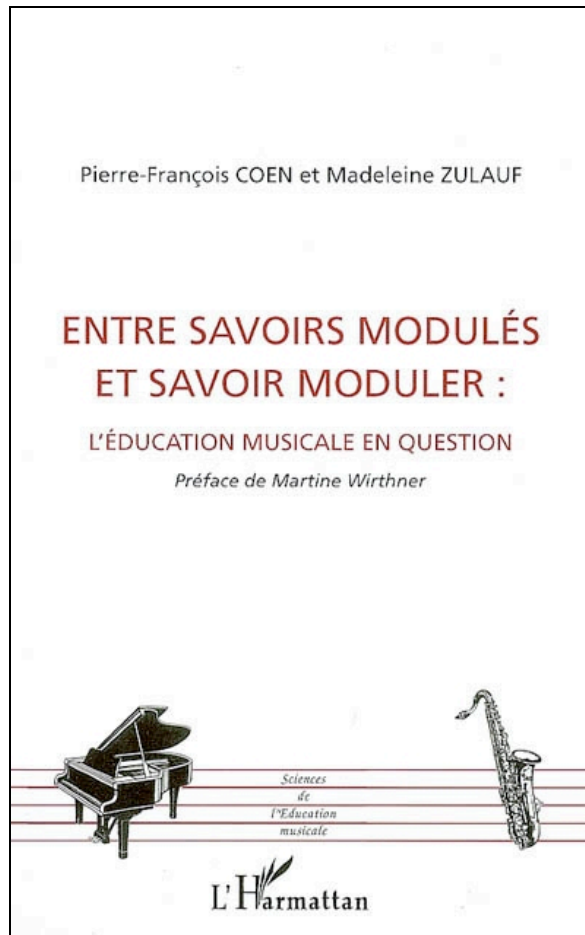


Le texte de Madeleine Zulauf «Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain?»  
a été publié chez L'Harmattan



Pour citer ce texte:

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain? In Coen, P.F. & Zulauf, M. (Eds), *Entre savoirs modulés et savoir moduler: L'éducation musicale en question*. Paris: L'Harmattan, 233-258.

# QUEL PARADIGME POUR L'ÉDUCATION MUSICALE DE DEMAIN ?

*Madeleine Zulauf*

## **1. Introduction**

Dans le chapitre introductif de cet ouvrage, Pierre-François Coen a posé les bases d'une réflexion sur ce qu'il est convenu d'appeler le 3<sup>ème</sup> pôle du triangle pédagogique, le pôle du savoir. Il soutient que, pour aller de l'avant dans nos réflexions en matière de pédagogie, et notamment de pédagogie musicale, il convient de ne plus laisser ce pôle dans un statut de parent pauvre face aux deux autres pôles que sont l'enseignant et l'apprenant.

S'appuyant notamment sur les travaux de Chevallard, Coen nous rappelle alors que, d'un point de vue didactique, le savoir, ou plutôt les savoirs que l'on enseigne dans une institution de formation, un « cadre » de formation, sont le résultat d'une « transposition didactique ». Et il nous montre différentes facettes de ce processus dynamique qui transforme les savoirs savants, développés au sein d'une société donnée, en savoirs didactiques, enseignables au sein des institutions de formation.

Mais, enchaîne-t-il, les savoirs, une fois devenus des savoirs didactisés, ne constituent pas pour autant des objets figés une fois pour toutes; ils sont, au contraire, modulables et évolutifs. Ils le sont tout d'abord du fait de la médiation qui se joue constamment, à l'interne, entre les trois pôles du triangle pédagogique. Mais, et telle était l'hypothèse formulée au départ des Journées francophones de recherche en éducation musicale (Fribourg, 2004), les savoirs se modifient également en fonction des échanges qu'une institution entretient avec la communauté

dans laquelle elle s'insère, une communauté dont elle tient précisément sa mission de formation.

Les chapitres 2 à 11 de ce livre témoignent combien cette hypothèse de départ a été heuristique. Les différents contributeurs nous ont en effet livré nombre d'observations et de réflexions sur les modulations apportées aux objets de savoirs lors de ces échanges. Mais ils nous ouvrent également à une nouvelle problématique en matière d'éducation musicale. En effet, à lire ces différents auteurs, qu'ils s'expriment d'ailleurs depuis une position d'« acteurs » ou depuis une position d'« observateurs », il semble bien que, actuellement, ce n'est pas seulement la modification des objets de savoirs au sein des institutions de formation qui se joue, mais également la transformation des institutions elles-mêmes. Celles-ci semblent parfois même amenées à redéfinir leur mission de formation.

Le présent chapitre veut s'inscrire dans cette nouvelle perspective. Nous allons en effet y développer une réflexion de nature prospective<sup>1</sup> concernant les lieux et responsabilités futurs en matière d'éducation musicale. Et c'est dans le cadre de cette réflexion globale que nous traiterons de la question de la modulation des objets de savoir.

## **2. Un modèle pour concevoir l'avenir de la formation**

Les institutions officielles de formation représentent, depuis bien longtemps, la référence majeure en matière d'éducation. Par référence majeure, nous entendons le fait que, dans notre société, on considère que les écoles, collèges et autres universités constituent le lieu où les individus apprennent – ou devraient apprendre – le mieux et le plus.

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier ici Pierre-François Coen, qui nous a aidée dans ce travail d'élaboration.

On sait, depuis longtemps également, que l'on n'apprend pas que sur les bancs d'école. Ce n'est pourtant que récemment que tout ce qui est appris et transmis hors du cadre officiel de formation, tout ce qui représente en quelque sorte la « face cachée » de la formation, a commencé à susciter de l'intérêt, se voyant toujours plus couramment appelée apprentissage non formel ou informel.

Ce mouvement d'intérêt est né dans le domaine de la formation des adultes, où il a rapidement pris de l'ampleur au point que la nouvelle conception marque aujourd'hui les esprits. Une recherche, qui vient d'être réalisée en Allemagne, a ainsi mis en évidence que les travailleurs considèrent désormais l'apprentissage informel, réalisé sur le lieu de travail et dans la vie privée, comme la modalité la plus importante de formation continue. (Baethge & Baethge-Kinsky, 2002) Mais cette montée en puissance des modalités informelle et non formelle de formation touche aussi, dorénavant, la formation de niveau universitaire et, en amont, la formation de niveau secondaire supérieur.

Dans le domaine musical, l'intérêt s'est également éveillé, il y a quelques années, pour ce type d'apprentissage. Ainsi la recherche en éducation musicale ne reste plus confinée dans les salles de classe mais commence, enfin, à s'égailler. Différents chercheurs (Green, 2000; Gomes, 2000; Boudinet, 2002; Cope, 2002; Jaffurs, 2004; Söderman et Folkestad, 2004) se sont penchés sur les « autres » manières d'apprendre et de transmettre de la musique, telles qu'on peut les voir à l'œuvre dans les milieux de la musique populaire, par exemple. Et leur enthousiasme, parfois même leur fascination pour la diversité et l'efficacité pédagogique qu'ils ont observées, n'est pas sans nous rappeler celle des premiers ethnomusicologues qui découvraient la richesse des « musiques du monde ».

Mais, qu'entend-on, au juste, par « formel », « non formel » et « informel » dans le domaine de la formation ?

“L’éducation dite « formelle » est celle qui mène à une certification quelconque. Elle est le propre des établissements d’enseignement [...]. L’éducation « non formelle » est celle offerte par une institution ou un organisme dont le mandat premier n’est pas l’enseignement. A cette liste s’ajoute évidemment l’éducation « informelle » qui a lieu dès que nous cherchons à en savoir plus au sujet de quelque chose. L’éducation informelle relève donc généralement de l’individu. Les exemples les plus courants de l’éducation informelle sont le visionnement d’un documentaire télévisé, la consultation d’un livre, le fait de s’adresser à un spécialiste et ainsi de suite.” (Boissenneault & Mayer, sd)

Cet ensemble de définitions a le mérite de poser une distinction claire entre les trois types d’éducation. Mais il n’est que de consulter les définitions proposées par d’autres auteurs pour voir que la réalité est plus complexe. Si l’on semble en effet s’accorder pour dire que la formation formelle est celle qui se déroule dans les institutions reconnues de formation, les frontières entre formation informelle et formation non formelle sont plus élastiques. De notre point de vue, il convient plutôt de considérer qu’il y a un continuum allant de la formation informelle « pure » à la formation non formelle « pure », telles qu’elles sont définies ci-dessus. Et le gradient dans ce continuum résulte de différentes composantes: l’intention de se former du point de vue de l’apprenant, l’intervention d’une tierce personne et son engagement dans le processus de formation, et enfin la présence d’un « cadre » dans lequel se déroule l’acte d’apprentissage.

Bref, une formation serait de nature d’autant plus « non formelle » qu’elle tend à mettre en jeu une situation analogue à celle du triangle didactique, où l’on trouvera, interagissant, un acteur identifié comme apprenant, un second acteur assumant le rôle d’enseignant – et que nous appellerons ici « agent de formation » – et enfin, bien évidemment, des savoirs. Mais,

rappelons-le, à la différence de la formation formelle, ce triangle de la formation non formelle prend place ailleurs que dans une institution officielle de formation.

Ces considérations nous amènent à proposer un nouveau modèle, celui du « tétraèdre de la formation » (voir figure 1), qui, parce qu'il s'exprime en trois dimensions, permet de mieux visualiser ce qui se passe « derrière » la formation formelle.

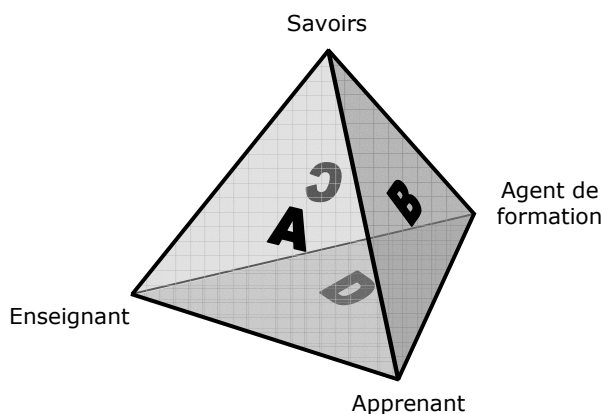


Figure 1. – Tétraèdre de la formation.

La face A de ce tétraèdre est, bien évidemment, celle du triangle didactique typique de la formation formelle, tel qu'exposé par Coen dans le premier chapitre. La face B représente la formation non formelle, dans sa version la plus « aboutie ». Il va sans dire que, dans le cas de formation informelle « pure », cette face se résumerait à la présence des deux pôles de l'apprenant et du savoir. Ce modèle permet, par exemple, de souligner que l'apprenant de la face A demeure la même personne quand il se trouve dans la situation d'apprentissage typique de la face B. Et, comme nous le verrons ci-dessous, il peut amener à s'interroger

quant à l'unité ou la diversité d'un objet de savoir quand on le considère depuis les différentes faces. Il permet aussi de réfléchir à la face C, celle qui réunit un enseignant rattaché à une institution, un agent « externe » de formation et un savoir, mais aussi à la face D.

Ce modèle va maintenant nous servir à exposer trois possibilités différentes de concevoir l'éducation musicale de demain, des possibilités que nous avons dégagées – et en partie extrapolées – à partir du discours des auteurs des chapitres 2 à 11 et que nous allons illustrer, ici et là, par quelques résultats tirés de la littérature récente de recherche en éducation musicale. Chacune de ces trois possibilités peut, en fait, être considérée comme constituant un paradigme spécifique, dans le sens que Barker donne à ce concept: “Selon Barker (1992), un paradigme est un ensemble de règles, de lois écrites ou tacites qui visent deux objectifs. Le premier objectif est d'établir d'abord les cadres d'une réalité sociale et le deuxième est d'indiquer comment doivent s'organiser les éléments de cette réalité sociale à l'intérieur de ces cadres.” (Marchand, 1998, p. 4).

### **3. Paradigme 1: La primauté des institutions de formation formelle**

Le premier paradigme qui peut régir l'organisation de l'éducation musicale à l'avenir, n'est autre que... le paradigme déjà en place. Dans ce cas, c'est le maintien de la primauté des institutions de formation formelle qui est en effet visé. Le cadre dans lequel il convient de concevoir la formation demeure alors inchangé. (voir figure 2)

Mais, comme le soulignent plusieurs auteurs de cet ouvrage, ce maintien ne peut et ne pourra se faire qu'au prix d'un important engagement des institutions, mises en demeure de répondre aux pressions en faveur du changement qui émanent actuellement du contexte social. Cet engagement peut toutefois prendre des

formes et des accents variés selon les différents auteurs et en fonction des institutions de formation qu'ils prennent en considération.

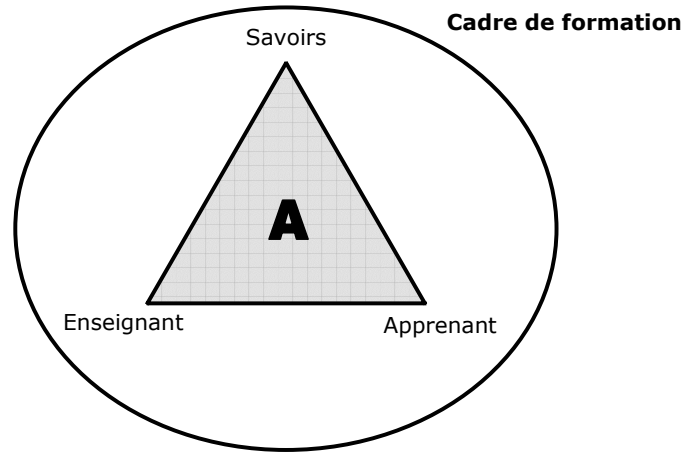


Figure 2. – Paradigme 1.

Claude Dauphin plaide en faveur d'une mobilisation de l'éducation musicale en milieu scolaire en faveur de ce qu'il considère comme sa mission fondamentale, l'éducation à l'esthétique: "L'éducation à l'esthétique est un clair projet d'actualisation du rôle de l'art dans nos vies. Si l'école ne s'en charge pas, ce pan de la vie est condamné à déperir." (cf. p. ???) En ce sens, le cadre de formation se doit de filtrer sévèrement les savoirs qu'il va laisser entrer. Si Dauphin voit dans l'introduction des musiques de différentes régions du monde une possibilité d'ouverture des jeunes à des faits culturels plus larges et à leur responsabilité de citoyen du monde, il se refuse par contre à une utilisation de la musique de la rue, notamment du rap, dans l'éducation musicale scolaire. Si nous le comprenons bien, il redoute que ce type de musiques ne puisse constituer un



« cheval de Troie » permettant au mercantilisme de s'infiltrer à l'intérieur de l'école pour venir y détruire, de l'intérieur, sa principale raison d'être: "Dans notre monde à la recherche du sens perdu, la mission enseignante devrait plus que jamais assumer son engagement en toute matière où il y a un héritage à transmettre." (cf. p. ???)

María Teresa Moreno Sala et Vincent Brauer retracent la longue histoire de l'éducation musicale dans différents pays. Partant de l'époque où cette éducation se faisait encore de manière informelle et non formelle (maîtres de chapelle, chorales, etc.), ils décrivent le processus qui a conduit à la mise sur pied d'institutions de formation et nous en retracent l'évolution subséquente. Ce faisant, ils soulignent combien les choix en la matière ont été le reflet des préoccupations sociales dominant à tel moment de l'histoire d'un pays. Leur contribution peut donc être vue comme une description de l'évolution des paradigmes en matière d'éducation musicale. Dans leur conclusion, ils en viennent à s'interroger sur la pertinence actuelle des systèmes de formation hérités du passé, pour évoquer alors quelques pistes de changements. Selon eux, l'institution « conservatoire » et l'institution « école publique » auraient intérêt à s'inspirer l'une de l'autre pour enrichir leurs pédagogies respectives et pour élargir leurs répertoires traditionnels. Ils suggèrent également que ces deux institutions se coordonnent plus efficacement entre elles. Si évolution future il y a, celle-ci est donc vue sans qu'il y ait nécessité de changer de paradigme. Le cadre de la formation s'élargit certes pour englober des institutions de natures différentes, mais il demeure bien fixé « autour » de la seule formation formelle.

Isabelle Mili voit dans la préparation à l'écoute musicale – par opposition à la pratique ou à la production musicale – la pierre angulaire de l'éducation musicale scolaire et soutient que l'on peut préparer les écoliers à une « expertise culturelle », notamment dans le domaine de la musique contemporaine. Pour ce faire, nous dit-elle, il est possible de mettre en oeuvre une

didactique spécifique, inspirée de la sémiologie de la musique dont Molino et Nattiez sont les chefs de file. Il s'agit d'amener les novices à pouvoir appréhender et analyser les œuvres musicales au « niveau neutre », en faisant donc abstraction des processus poïétiques et esthétiques. Prenant par ailleurs acte du fait que des partenaires externes à l'institution scolaire se chargent de plus en plus de la transmission du patrimoine culturel (concerts, conférences, représentations), Mili souligne l'éclectisme des objectifs et des moyens mis en œuvre dans ce type de démarches et en appelle à la cohérence didactique. Il semble bien que, pour elle, le lieu privilégié de l'éducation musicale demeure l'institution de formation, mais elle prône une plus grande perméabilité du cadre de formation vis-à-vis des pratiques et des milieux culturels. Il s'agit tout à la fois de moduler les objets de savoir en les adaptant aux « savoirs savants » récents (musique contemporaine, sémiologie de la musique) mais sans leur faire perdre leur signification culturelle et sociale aux yeux des apprenants.

Dans les trois cas que nous venons de résumer, l'institution de formation formelle demeure donc bien considérée comme la pièce maîtresse du point de vue de l'éducation musicale: c'est elle qui continue de se charger, au premier chef, de la transmission des savoirs musicaux, qu'il s'agisse de savoirs antérieurs ou de savoirs plus récents. Il va sans dire que, dans la mouvance récente de l'éducation musicale, les exemples abondent qui s'inscrivent dans ce paradigme. Que l'on songe par exemple à l'intégration dans les écoles de musique et les conservatoires de la musique traditionnelle, du jazz ou encore des musiques dites actuelles.

Le fait qu'une telle démarche ne constitue pas une opération neutre pour les savoirs ainsi transférés a été démontré par Dionyssiou (2000), dans sa recherche consacrée aux effets de l'intégration de la musique traditionnelle grecque dans certaines écoles de son pays. Il nous montre comment cette musique finit

par se réduire à certains types, à certains instruments voire à quelques morceaux choisis; elle perd également de son caractère d'improvisation et le mode de transmission écrite, au moyen de partitions, supplante le mode de transmission orale. Dyonissiou relève également que cette formation de type formel finit par avoir des retentissements sur la manière dont les étudiants perçoivent la musique traditionnelle: ils en viennent à préférer l'écouter dans des concerts que la « vivre » lors de rassemblements populaires.

On peut faire ici un rapprochement avec les travaux de Chervel (1998) à propos de l'orthographe française: quand ils deviennent institutionnalisés, les savoirs acquièrent un nouveau statut, leur valeur auprès des individus et de la société en général s'en trouve modifiée. Il est d'ailleurs possible que cette correspondance entre le statut institutionnel de certains savoirs et leur valeur sur le plan social constitue l'une des règles de base de ce paradigme 1.

Les répercussions liées à l'introduction de nouveaux savoirs dans une institution formelle de formation ne concernent toutefois pas que les savoirs. Le pôle de l'enseignant va, lui aussi, être affecté et devenir le « lieu » de modifications parfois importantes.

Dans un premier cas de figure, l'institution de formation fait appel à des intervenants extérieurs, en général des musiciens, pour transmettre aux apprenants des savoirs que les enseignants en place ne sont pas en mesure, seuls, d'apporter. Comme nous le rappelle Agnès Puissilieux, de telles démarches existent en France depuis plus de vingt ans et leur développement a conduit à la création d'institutions formelles de formation, les Centres de formation des Musiciens intervenant à l'école (CFMI), délivrant une formation ad hoc et un diplôme spécifique, le Diplôme d'université de Musicien intervenant à l'école (DUMI) pour ce qui est en fait devenu un nouveau métier, celui précisément de « musiciens intervenants ». Mais, voici maintenant que

les musiciens intervenants se trouvent parfois confrontés à de nouvelles missions: ils sont amenés à intervenir dans des crèches, dans des hôpitaux ou sont engagés pour des actions de politiques culturelles. On pourrait dire qu'ils sont donc mis en demeure d'utiliser leur formation à l'enseignement formel dans des cadres et des institutions répondant à d'autres vocations et de devenir, en quelque sorte, des « agents de formation ». Comme nous le dit Puissilieux, les CFMI s'interrogent actuellement sur la réponse à donner aux demandes nouvelles que cela implique en termes de formation. L'avenir dira si la solution adoptée s'inscrit dans le paradigme 1 ou si l'on pourrait éventuellement s'orienter vers le paradigme 2. (voir ci-dessous)

Dans un deuxième cas de figure, l'institution de formation mise sur les enseignants en place et sur leur faculté d'adaptation. Cela a par exemple été le cas en Australie lors de l'introduction de la musique populaire dans les programmes scolaires. Ainsi que le reportent Dunbar-Hall et Wemyss (2000), cette nouveauté a, peu à peu, conduit les enseignants à développer de nouvelles approches pédagogiques, mais aussi à modifier fondamentalement leurs représentations sur l'éducation musicale, voire sur la musique, et elle les a ouverts au multiculturalisme.

Pour préparer les maîtres concernés à l'enseignement de nouveaux objets de savoirs tels que la musique populaire, les institutions officielles de formation tendent toutefois à rester fidèles à la formation formelle. Les solutions privilégiées demeurent les cours au sein des institutions de formation des enseignants. On n'envisage pas d'envoyer ces enseignants apprendre « sur le terrain », au contact d'agents externes de formation. Autrement dit, et cela s'explique parfaitement tant qu'on se situe dans le paradigme 1, il s'agit aussi, pour la formation des enseignants, de miser prioritairement sur la face A du tétraèdre en laissant dans l'ombre les autres faces, notamment, dans ce cas précis, la face C.

On trouve une illustration frappante de cette conception dans un texte de Rose, publié en 1995. Celui-ci expose tout d'abord que, puisque la musique est partie prenante de la vie humaine, sociale et culturelle, l'éducation musicale ne saurait, elle non plus, se dérouler en vase clos. Il en déduit alors que la « musique indigène » (*indigenous music*), c'est-à-dire essentiellement la musique traditionnelle (régionale ou nationale) ainsi que la musique *folk*, doit faire nécessairement partie de l'éducation musicale. Il s'interroge ensuite sur la manière de préparer les enseignants à transmettre ce type de musique. Sa proposition est d'amener les enseignants à développer une attitude pédagogique critique, à s'informer largement, à être des « travailleurs culturels » et à devenir créatifs. Mais la formation qu'il préconise pour ces enseignants est on ne peut plus institutionnelle et formelle. Il suggère par exemple d'ajouter, dans les méthodes d'enseignement du violon, un module de formation sur la manière de jouer des violoneux.

Dans un chapitre du présent ouvrage, Jean-François de Pietro nous rappelle combien la définition même des savoirs est chamboulée à l'heure actuelle. Ainsi le nouveau plan d'études cadre pour la Suisse romande (PECARO) prévoit que la musique soit intégrée dans un « domaine disciplinaire » nouvellement constitué, celui des « Arts ».<sup>2</sup> Cela revient notamment à dire que l'éducation musicale devrait viser les mêmes objectifs que d'autres disciplines artistiques. Il nous rappelle également que la conception moderne de la formation fait la part belle aux compétences transversales. Dans les institutions de formation des enseignants nouvellement créées en Suisse (les Hautes écoles pédagogiques et les Hautes écoles de musique), les programmes sont ainsi repensés de fond en comble par rapport aux précédentes institutions de formation (écoles normales et conservatoires), pour adopter une perspective transversale, ce

---

<sup>2</sup> A notre connaissance, la même tendance évolutive est actuellement à l'oeuvre dans d'autres pays.

qui revient, entre autres, à intégrer de nouveaux objets de savoirs (par exemple la psychologie du développement ou les théories de la communication). Si de Pietro y voit une possibilité de professionnaliser la formation des enseignants de musique, il y voit aussi un risque d'effacement de la musique elle-même. Toutefois la solution peut, selon lui, être développée « à l'interne » des institutions officielles de formation des maîtres: “Le défi de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement musical, finalement, c'est de trouver un nouvel équilibre, fondé sur les trois pôles du triangle didactique (l'enseignant, l'élève et l'objet), et d'imaginer des médiations opératoires de l'objet musical dans les contextes nouveaux qui ont été pensés pour ce faire.” (cf. p. ???)

L'option de base est donc la même dans ce cas-là que dans les cas présentés auparavant: les institutions formelles doivent demeurer le lieu par excellence de la formation; ce sont elles qui peuvent le mieux relever les nouveaux défis, c'est-à-dire intégrer de nouveaux objets de savoirs, quitte à modifier fondamentalement les règles internes d'enseignement - apprentissage au sein du triangle didactique.

#### **4. Paradigme 2: La co-responsabilité des institutions de formation formelle et des institutions culturelles**

La règle de base de ce paradigme est celle du partage de responsabilités entre une institution de formation déjà reconnue et une institution dont la vocation d'origine est essentiellement culturelle. La collaboration entre ces deux types d'institutions existe certes depuis longtemps dans le cadre du paradigme 1 et plusieurs exemples en ont d'ailleurs été mentionnés ci-dessus (concerts pour les élèves, musiciens intervenants à l'école, etc.). La nouveauté du paradigme 2 consiste dans le fait que l'éducation musicale y est conçue dans un nouveau cadre qui englobe les

faces A et B du tétraèdre<sup>3</sup>. (voir figure 3). Cela revient à dire que les apprenants se forment réellement dans ces deux lieux de formation. Le milieu non formel, celui de l'institution culturelle, ne fournit donc plus simplement des ressources complémentaires ou un soutien occasionnel à la formation formelle, il devient un partenaire de formation à part entière.

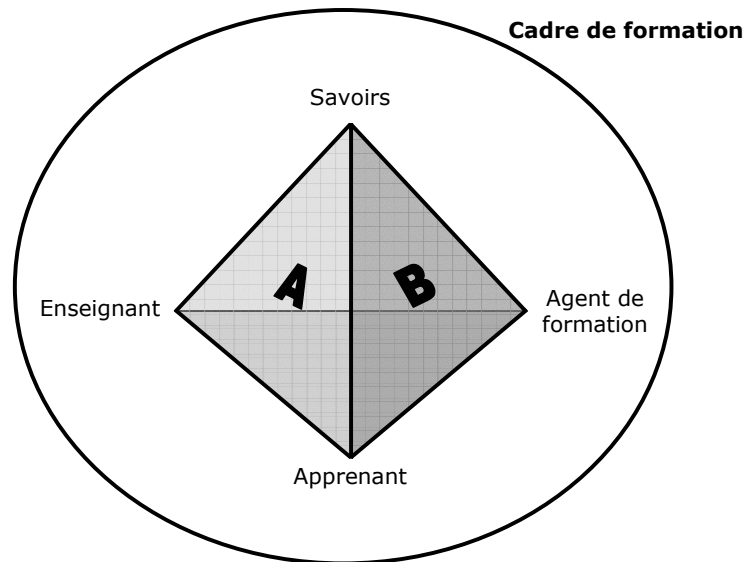


Figure 3. – Paradigme 2.

La conception de l'éducation musicale de demain selon le paradigme 2 se donne moins facilement à voir que sa conception dans le maintien du paradigme 1, si bien rôdé. Nous ne pouvons

---

<sup>3</sup> Ce paradigme est en fait déjà en vigueur dans la formation professionnelle au degré secondaire supérieur, où l'on trouve différents modèles (« apprentissage dual »; « formations en alternance ») dans lesquels les apprenants se forment à la fois en institution scolaire et en entreprise.

donc pas nous appuyer ici sur des modèles largement expérimentés, mais élaborer quelques réflexions à partir d'expériences et de projets pédagogiques, relativement circonstanciés, que nous présentent certains auteurs de cet ouvrage.

Les titres des chapitres de Danièle Fouache (*Dix mois d'école et d'opéra*) et de Sabine de Ville (*Chanter à l'école, chanter à l'opéra*) illustrent une manière de réaliser concrètement – pour la durée limitée d'un projet – un partenariat entre institutions de formation formelle (en l'occurrence des établissements scolaires) et institutions à vocation culturelle (respectivement l'Opéra national de Paris et le Théâtre royal de la Monnaie de Bruxelles). Même si, bien évidemment, ces deux projets pédagogiques ont chacun leur spécificité, ils présentent de nombreux points communs intéressants pour l'exploration du paradigme 2.

Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de faire vivre aux écoliers une expérience enrichissante dans le cadre de l'opéra, une démarche qui est vue comme complémentaire à la formation formelle dispensée dans le cadre de la classe. Il ne s'agit donc pas que l'institution culturelle se substitue à l'école, mais bien que ces deux lieux de formation collaborent, et la qualité de leur collaboration semble bien constituer la clé de réussite de l'entreprise. Fouache et de Ville témoignent que cette qualité passe nécessairement par des contacts directs et fréquents entre les enseignants et les responsables du projet au sein de l'opéra et par une élaboration commune des objectifs éducatifs à viser auprès des apprenants, notamment sur les objets de savoir à transmettre. Il semble tout aussi déterminant que les enseignants, tout comme les collaborateurs de l'opéra engagés dans ces actions, puissent en retirer des bénéfices sur le plan professionnel. Ces descriptions rejoignent celles de Bresler (2002), qui propose le concept de *Transformative Practice Zones* (TPZ) pour désigner des « espaces » de rencontres et d'interactions entre spécialistes de différentes disciplines et/ou de différentes institutions qui apportent leurs connaissances et



leur manière de voir respectives, qui réfléchissent en commun à une nouvelle pédagogie et qui se trouvent tous transformés et enrichis par ce processus.

D'autres illustrations de mises en œuvre possibles du paradigme 2 peuvent être trouvées dans les contributions de Michel Rohrbach et de Jany Rouger. Chacun analyse l'évolution qui s'est produite dans la collaboration entre des institutions formelles de formation et des milieux de musique populaire, ceci dans une zone géographique bien précise.

Rohrbach s'est ainsi penché sur l'histoire des fanfares vaudoises. Il nous montre la suite d'adaptations qu'elles ont dû effectuer pour demeurer en phase avec leur contexte social. Cette évolution a passé par des modernisations successives sur le plan du répertoire, mais aussi par le développement d'une formation digne de ce nom, qui n'a désormais plus rien à voir avec l'apprentissage « par imitation » des débuts. Il nous montre combien le fait que les directeurs de fanfares aient pu suivre des cours ad hoc dispensés au Conservatoire de Lausanne – et se soient donc formés sur le plan musical et pédagogique – a contribué à cette évolution, d'une formation purement informelle à une formation non formelle, au sein même des fanfares. Et il relève que, d'une certaine manière, celles-ci sont maintenant « victimes » de leur succès éducatif: les jeunes semblent en effet s'inscrire dans ces sociétés avant tout pour pouvoir bénéficier d'un apprentissage musical. Dans la dernière partie de son texte, Rohrbach nous expose les débats qui agitent maintenant les fanfares, confrontées une nouvelle fois à la question de leur identité. Deux pistes semblent envisagées: une affirmation renforcée de leur rôle éducatif, allant dans le sens de leur reconnaissance comme lieu d'éducation et de formation, et un retour à leur fonction sociale originelle, celle de lieu d'échange entre personnes de générations et de milieux sociaux différents. Ne seraient-elles pas en train de rechercher une solution dans le sens de notre paradigme 2 ?

La situation décrite par Rouger peut d'abord nous faire penser au paradigme 1: on y découvre en effet comment la musique traditionnelle a, en quelque sorte, été sauvée d'une disparition annoncée par son intégration dans les institutions officielles de formation (écoles de musique, conservatoires, puis institutions de formation des formateurs) et par la création de diplômes correspondants. Mais d'autres aspects de l'exemple analysé en détails par Rouger, celui de la Région Poitou-Charentes, nous montrent qu'il ne s'est pas agi uniquement d'un transfert de responsabilités du milieu associatif (face B du tétraèdre) aux institutions de formation (face A) mais de l'instauration d'un réel partenariat. En effet, les écoles mises sur pied par les associations n'ont pas disparu, elles partagent même parfois leurs locaux avec l'école de musique. Et la formation dispensée dans les différentes institutions officielles s'inspire parfois du mode de transmission orale typique des musiques traditionnelles. Par ailleurs, il y a un va-et-vient des enseignants entre les milieux associatifs et les institutions de formation. Rouger nous rappelle toutefois qu'une telle synergie entre le milieu associatif et les institutions de formation n'est pas si courante. Elle n'a pas été créée de toutes pièces, mais est le fruit d'une collaboration étroite sur le terrain.

L'élément déterminant de la mise en place du paradigme 2 semble donc bien être l'élaboration soignée d'une véritable co-responsabilité en matière de transmission des savoirs. Non seulement aucune des institutions concernées ne doit « perdre la face », mais chacune doit voir sa face renforcée !

### **5. Paradigme 3: Le réseau de responsabilités**

Le paradigme 3 est fondé sur l'idée que l'apprenant ne se forme plus seulement au sein de triangles didactiques (que ce soit au sein d'un seul triangle comme dans le paradigme 1 ou de deux triangles conjoints comme dans le paradigme 2) mais dans l'espace à trois dimensions que représente le tétraèdre. Cela

revient à dire que le jeu et les enjeux de la formation prennent ici la forme d'un réseau, qui relie l'apprenant simultanément à un enseignant et à un agent de formation et dont la « clef de voûte » est constituée par les savoirs. (voir figure 4)

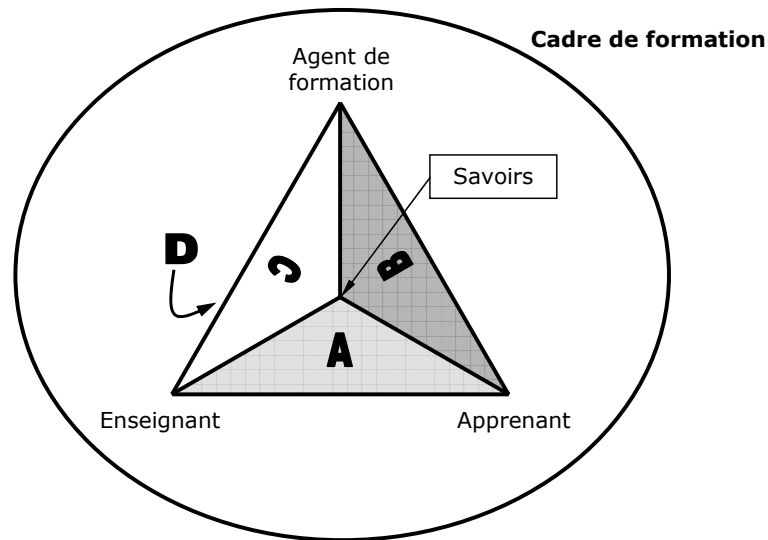


Figure 4. – Paradigme 3.

A l'heure actuelle, il est difficile d'imaginer tous les tenants et aboutissants d'un tel paradigme en ce qui concerne l'éducation musicale; on ne voit guère encore quelles pourraient être ses diverses modalités concrètes d'application. La contribution de Janet Hoskyns nous permet pourtant d'esquisser quelques idées en la matière.

Hoskyns nous décrit les résultats de l'évaluation d'un projet pédagogique original qui s'est déroulé récemment à Londres. Dans ce projet, intitulé *Connect*, des étudiants d'un conservatoire,

la Guildhall School of Music, sont allés travailler avec de jeunes amateurs de différentes musiques populaires, vivant dans des quartiers défavorisés. Par ailleurs, des enseignants du conservatoire les ont suivis « sur le terrain », à titre de tuteurs. Bref, une partie du conservatoire est allée s'occuper de formation « hors les murs ». D'autres acteurs, externes au conservatoire, ont également été partie prenante du projet, notamment des enseignants de musique des collèges, qui connaissaient bien les genres musicaux et les jeunes de ces milieux-là. A ces enseignants, il était prévu de confier des missions telles que DJ, techniciens ou encore compositeurs.

A la multiplicité des acteurs impliqués s'ajoutait la multiplicité des lieux de formation: il s'agissait tout d'abord de lieux proches des jeunes, comme des centres communautaires ou des centres commerciaux, mais aussi de lieux culturels tels que des salles de spectacles, sans oublier le lieu institutionnel de formation qu'est le conservatoire.

Le projet ne prévoyait pas seulement des interactions variées entre les différents acteurs concernés, il explicitait aussi des objectifs du point de vue des savoirs: “[...] Cette approche d'intégration et de collaboration couvrira toutes les musiques, de la musique classique à la musique populaire, qu'elle soit inspirée par des styles occidentaux ou non occidentaux, et inclura un répertoire prédéfini [...] aussi bien que de nouvelles œuvres créées lors d'ateliers coopératifs. (Gregory & Payne, 2002, p. 1)” (cf. p. ???)

Le projet visait donc à tester une distribution inédite des cartes de la formation. Et l'évaluation a montré que cette nouvelle donne a provoqué des chamboulements incessants dans les rôles des différents acteurs<sup>4</sup>. Plusieurs jeunes, considérés comme des

---

<sup>4</sup> Cette complexité se reflète d'ailleurs dans les dénominations utilisées pour décrire les différents acteurs dans le rapport d'évaluation du projet. (Hoskyns, 2003)

apprenants au début du projet ont commencé d'assumer une responsabilité dans son exécution et sont ainsi devenus des « agents de formation ». Certains des étudiants du conservatoire, qui ont participé au projet ont pu ensuite servir de tuteurs auprès d'autres étudiants. Par ailleurs, les professeurs du conservatoire, qui devaient initialement servir de tuteurs, se sont aussi directement impliqués dans le travail de terrain auprès des jeunes. De plus, ces professeurs disent avoir également appris des enseignants de musique des collèges tout comme des jeunes. Autrement dit les positions des différents protagonistes n'ont cessé d'évoluer au fil du projet, au point que suivre leurs mouvements sur le tétraèdre de la formation peut parfois donner le tournis.

Bien sûr, une bonne part de cette mouvance est venue de ce qu'il s'agissait d'une expérience, dans laquelle les protagonistes devaient mettre au point une nouvelle modalité de formation, tout autant qu'ils devaient se préoccuper de la formation des jeunes et des étudiants du conservatoire. Mais la labilité des rôles endossés, successivement ou simultanément, par les différents acteurs ne représente, à notre avis, pas seulement un artefact lié à la situation d'expérience. Le fait que chacun peut être considéré tout à la fois comme étant formé par les autres et comme étant formateur des autres pourrait en effet bien constituer l'une des conditions de base du paradigme 3.

“Le projet a [...] bien réussi dans la mesure où il offrait à tous ses acteurs une structure commune, avec un objectif partagé par tous.” Cette remarque de Hoskyns (cf. p. ???) permet de mettre en évidence deux autres facteurs constitutifs du paradigme 3.

Le premier facteur est la mise en place d'une structure commune, dans laquelle s'inscrit le réseau, une structure que nous pouvons considérer comme une nouvelle sorte de cadre de formation. Ce cadre n'a en effet plus grand chose à voir avec le

cadre géographique d'une institution de formation formelle. Il correspond maintenant à l'espace de coopération, à la « bulle » créée par les acteurs pour réaliser leur projet.

Le deuxième facteur, la deuxième condition nécessaire à la création d'un réseau de formation, c'est la fédération des protagonistes autour d'un même objectif. Dans le cas de *Connect*, il s'agissait pour les différents acteurs d'intégrer les musiques de leurs milieux respectifs. Et, même s'ils ne sont pas réellement parvenus à créer de nouveaux styles musicaux, leur volonté de partage était telle qu'ils ont aussi partagé l'impression d'y être arrivés !

Ce que nous venons de décrire du paradigme 3 nous renvoie aux concepts de « communautés » (ou de « collectifs ») utilisés pour désigner les nouvelles formes de structuration sociale de la cognition (présentes notamment dans les TIC). De leur revue de la littérature en la matière, Charbit et Fernandez (2003) retiennent trois caractéristiques des communautés. Premièrement celles-ci se construisent par l'échange ou plutôt par une circularité des échanges entre les acteurs. Deuxièmement, le caractère communautaire "s'enracine dans la constitution progressive d'une culture alimentée par des histoires et des récits chargés de diffuser les enseignements issus de l'expérience." (Charbit & Fernandez, 2003, p. 8). Enfin, "les communautés se définissent comme des entités sociales dont les membres partagent des intérêts communs les engageant dans une démarche de coopération et d'échange d'information [...]." (*ibidem*)

En résumé, dans le paradigme 3, les différents acteurs instaurent un réseau dynamique d'échanges dans lequel la (co-)formation aux savoirs va de concert avec la (co-)formation des savoirs.

## 6. Conclusion

Nous sommes partie du constat que l'éducation musicale se trouve actuellement à la croisée des chemins, non seulement parce que les savoirs se modifient, mais aussi parce que les institutions de formation se voient fortement interpellées. Nous avons donc considéré que le paradigme longtemps dominant se trouve actuellement bousculé par l'émergence de nouvelles conceptions de la formation et cherché, à partir des idées développées par les auteurs de ce livre, à apporter notre contribution à la réflexion prospective sur l'avenir du système de formation<sup>5</sup>.

C'est un modèle, le tétraèdre de la formation, qui nous a permis de mettre en évidence trois paradigmes que nous considérons comme étant en compétition pour gouverner l'éducation musicale à l'avenir. Chacun d'eux correspond à une manière différente de concevoir la formation. Chacun définit en effet qui est responsable de la mission de transmission des savoirs, autrement dit quel est le cadre le plus propice pour assurer la formation des apprenants. Et chacun définit, corollairement, quelles sont les règles majeures pour que le cadre en question soit à même de réaliser cette mission de formation.

Avant de clore ce chapitre, il nous paraît nécessaire de rappeler qu'aucun paradigme n'a, intrinsèquement, plus de valeur que les autres. Un paradigme correspond simplement à la manière dont une société ou une communauté choisit d'organiser sa propre réalité sociale. Or, faire un choix implique toujours de privilégier tels ou tels avantages et de considérer comme secondaires tels ou tels désavantages. Evoquons donc, rapidement, quels peuvent être certains avantages et certains désavantages

---

<sup>5</sup> Les études prospectives sur l'avenir du système de formation font florès actuellement. Elles consistent, par exemple, à élaborer différents scénarios possibles d'évolution. (Voir par exemple: OCDE, 2001, ainsi que Rosenmund & Zulauf, 2004).

(ou risques potentiels) de chacun des trois paradigmes, en nous centrant sur la question des objets de savoirs.

Le paradigme 1, qui postule une claire attribution de la mission de formation aux institutions formelles et, donc, une distance par rapport aux espaces de production et d'exploitation des savoirs, permet avant tout d'assurer la synthèse des savoirs pour en faciliter l'acquisition par les apprenants. Il représente aussi une bonne garantie de continuité des connaissances au fil du temps. Le risque inhérent à ce paradigme porte sur le décalage potentiel des savoirs transmis par rapport aux savoirs émergents et sur la possible inadéquation des qualifications des apprenants par rapport aux compétences nécessaires dans leur vie professionnelle et culturelle.

Le paradigme 2, qui se base sur une co-responsabilité des institutions de formation formelle et des organismes de mise en application des savoirs (entreprises ou, pour ce qui est de la musique, institutions culturelles) présente l'avantage que la formation est ancrée et trouve son sens dans la réalité quotidienne et que l'on assure donc une meilleure adéquation et une meilleure viabilité des savoirs appris. Mais il est basé sur un équilibre délicat, puisque nécessitant que deux institutions à vocations différentes s'unissent pour la mission de formation. Il présente donc le risque que, si l'« union sacrée » est mise à mal, par exemple par un changement de valeurs dans l'une ou l'autre institution, l'unité des savoirs ne soit pas assurée et laisse les apprenants seuls responsables de « lier la gerbe ».

Enfin le paradigme 3, qui peut sembler idéal au premier abord puisqu'il assure que les savoirs appris correspondent aux savoirs nouvellement créés et aux savoirs nécessaires dans la vie professionnelle, il présente aussi un risque, celui de l'isolement et du morcellement. En effet, la raison d'être d'un réseau est le partage par plusieurs acteurs d'un intérêt commun pour certains objets de savoir. Autrement dit, chaque réseau va se



concentrer sur son fonctionnement interne, en vue de développer des savoirs communautaires et peut donc, en quelque sorte, se suffire à lui-même. Dès lors, il y a un risque que les savoirs ainsi développés ne soient pas coordonnés entre eux et ne puissent être synthétisés sur une plus grande échelle.

Quel est le paradigme qui devrait gérer la formation de demain ? L'un de ces trois ou encore un autre ? Dans l'agitation qui marque actuellement le système de formation, balayé par des vagues de réformes qui se succèdent à un rythme accéléré, il n'est pas inutile de prendre un peu de recul pour se poser cette question. Et nous comptons sur la recherche en éducation pour apporter de nouveaux éléments de réflexion sur le sujet et pour venir alimenter les débats.

### **Bibliographie**

- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2002). Arbeit – die zweite Chance: zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen. In *Kompetenzentwicklung 2002: auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (pp. 69-140). München: Waxmann.
- Boissenneault, J., & Mayer, R. (sd). Vue d'ensemble de l'entité de formation. In *Planification et offre de cours (chap. 1)*. Consulté le 11 octobre 2005, sur <http://www.distance.uottawa.ca/rfo/index1.htm>
- Boudinet, G. (2002). Médiation et construction du savoir dans les pratiques de rock chez des jeunes en difficulté. In M. Wirthner & M. Zulauf (Eds), *A la recherche du développement musical* (pp. 277-302). Paris: L'Harmattan.

- Bresler, L. (2002). Out of the Trenches: The Joys (and Risks) of Cross-Disciplinary Collaborations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 152, 17-39.
- Charbit, C., & Fernandez, V. (2003). *Sous le régime des communautés: Interactions cognitives et collectifs en ligne*. Consulté le 6 novembre 2005, sur <http://www.egsh.enst.fr/enstcommed/workinprog.htm>
- Cheruel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: the importance of social context. *Music Education Research*, 4(1), 93- 104.
- Dionysiou, Z. (2000). The Effects of Schooling on the Teaching of Greek Traditional Music. *Music Education Research*, 2(2), 141-163.
- Dunbar-Hall, P., & Wemyss, K. (2000). The effects of the study of popular music on music education. *International Journal of Music Education*, 36, 23-34.
- Gomes, C.H.S. (2000). The street musicians of Porto Alegre – a study based on life stories. *International Journal of Music Education*, 35, 24-28.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. Aldershot: Ashgate.
- Hoskyns, J. (2003). « *Connect* » *Final Report*. Birmingham: University of Central England, Faculty of Education.
- Jaffurs, S.E. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International Journal of Music Education (Practice)*, 22(3), 189-200.

- Marchand, L. (1998). Un changement de paradigme pour un enseignement universitaire moderne. *Distances*, 2(2). Consulté le 11 octobre 2005, sur <http://cqfd.teluq.quebec.ca/v2n2.html>
- OCDE (Ed.) (2001). *Analyse des politiques d'éducation*. 2001. Paris: OCDE.
- Rose, A.M. (1995). A Place for Indigenous Music in Formal Music Education. *International Journal of Music Education*, 26, 39-54.
- Rosenmund, M. & Zulauf, M. (2004). *Trans Formation: Quel système de formation pour un apprentissage à vie ? Etudes & Rapports 20B*. Berne: CDIP. (publication en ligne: [http://www.edk.ch/PDF\\_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf](http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub20B.pdf))
- Söderman, J., & Folkestad, G. (2004). How hip-hop musicians learn: strategies in informal creative music making. *Music Education Research*, 6(3), 313-326.