



HAL
open science

Quelle place pour la recherche dans un premier cycle d'enseignement supérieur ?

Jacques Moreau

► **To cite this version:**

Jacques Moreau. Quelle place pour la recherche dans un premier cycle d'enseignement supérieur?.
Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-03162319

HAL Id: dumas-03162319

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03162319v1>

Submitted on 8 Mar 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

École normale supérieure de Lyon

Sciences Po Lyon

Master Administrateur des institutions de recherche
et de diffusion des connaissances

Institution d'accueil du Stage :

Cefedem Rhône-Alpes

**QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE
DANS UN PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?**

Rapport de stage

soutenu le 22 septembre 2014

par Jacques MOREAU

Jacques SAUVAGEOT : Président du Conseil d'Administration, Cefedem Rhône-Alpes, maître de stage

Jérôme AUST : Chercheur au CSO, Directeur du master ADMIRE, tuteur – enseignant

Noémi LEFEBVRE : Chercheuse en sciences politiques, Directrice du Centre d'études du Cefedem Rhône-Alpes, membre du jury

Année universitaire 2013-2014

École normale supérieure de Lyon

Sciences Po Lyon

Master Administrateur des institutions de recherche
et de diffusion des connaissances

Institution d'accueil du Stage :

Cefedem Rhône-Alpes

**QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE
DANS UN PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?**

Rapport de stage

soutenu le 22 septembre 2014

par Jacques MOREAU

Jacques SAUVAGEOT : Président du Conseil d'Administration, Cefedem
Rhône-Alpes, maître de stage

Jérôme AUST : Chercheur au CSO, Directeur du master ADMIRE, tuteur –
enseignant

Noémi LEFEBVRE : Chercheuse en sciences politiques, Directrice du Centre
d'études du Cefedem Rhône-Alpes, membre du jury

Année universitaire 2013-2014

REMERCIEMENTS...

... tous d'abord à ceux qui, dans le seul esprit de répondre à la sensibilité que je manifestais dans mes premiers âges aux sons et aux chants, ont fait en sorte que mes mains se posent sur un instrument de musique pour y opérer de leur mieux,

... à Henry Fourès, qui, directeur du CNSMD de Lyon, m'a permis de devenir acteur de ce monde de l'enseignement supérieur musical et de partager à ses côtés de nombreuses heures de réflexion et de travail, de musique aussi,

... à Eddy Schepens et Jean-Charles François, qui ont su faire en sorte que ce monde du Cefedem Rhône-Alpes m'ouvre ses portes,

... à François Journet, qui, de son siège de secrétaire général du Cefedem Rhône-Alpes, est à l'initiative de ma candidature au master ADMIRE ; sa vigilance à l'égard de tous est une aide quotidienne si précieuse,

... à Jérôme Aust, qui a permis qu'un musicien vienne s'insérer dans une promotion ADMIRE, et que, ne sachant se plier aux règles, il puisse développer la forme étendue de son mémoire, fruit d'une exploration à laquelle il tenait,

... à Jacques Sauvageot, qui, de sa présidence, a suivi la création de ce centre d'études en y apportant toute sa confiance et son soutien,

... à Noémi Lefebvre, qui donne à ce centre d'études tout l'intérêt qu'il développe et qui a consacré du temps à soutenir le moral de celui qui, tout comme les étudiants de l'institution qu'il dirige, a eu les mêmes difficultés qu'eux à se mettre à ce travail et à le conduire jusqu'au bout,

... à tous mes collaborateurs qui ont si merveilleusement pallié, par leur engagement et leurs initiatives, les absences qu'ont générées en première année le suivi des cours, et, ces deux derniers mois, la rédaction de ce mémoire,

... à tous ceux qui, par des rencontres ou à distance, ont si bien accueilli mes questions et y ont apporté toutes leurs réponses, permettant ainsi à ce travail de remplir pour moi le rôle de découvreur que j'en attendais,

... à Marie, David et Noémie, sous le regard affectueux desquels leur vieil étudiant de père se devait de développer au mieux ses hypothèses, mais ils n'avaient pas exigé qu'il atteigne l'équivalent d'une petite hypo-thèse,

... et surtout à Valérie, qui a su accompagner ces si longues heures d'autisme informatique, et malgré cela, a consacré un large temps à relire ce texte, afin que les yeux des lecteurs ne rencontrent aucune coquille malheureuse qui pourrait blesser leur regard,

... et enfin merci d'avance à tous ceux qui liront ce travail de considérer qu'il est une tentative d'alimenter un débat naissant, de nourrir une réflexion qui, face à une mutation que connaît notre monde de la musique, cherche à apporter des éléments pour une réponse différente que nombre de mes interlocuteurs rencontrés tant en France, en Europe, en Amérique ou en Asie, considèrent comme indispensable.

Résumé - Abstract

Résumé

L'objet du mémoire est d'explorer quelle place peut prendre la recherche en 1^{er} cycle d'enseignement supérieur.

Divisé en deux parties, le chapitre premier aborde tout d'abord la question générale de la recherche au départ de l'idéal d'éducation que Wilhelm von Humboldt développa pour l'Université de Berlin qu'il créa en 1809 à partir des idées de Pestalozzi. Une réflexion sur le concept de recherche est ensuite développée à partir d'une approche de plusieurs philosophes : Gaston Bachelard, John Dewey, Thomas Kuhn et Henri Bergson. La seconde partie de ce premier chapitre aborde la question de la recherche en arts. Après un retour sur des considérations philosophiques sur l'artiste et l'expérience de l'art, à nouveau avec Henri Bergson et John Dewey, c'est le point de vue d'artistes de différentes disciplines qui est exposé, puis le regard de deux chercheurs en musique. Ce chapitre aborde enfin le lien entre recherche et formation, et se conclut sur la figure du praticien réflexif de Donald Schön.

Le second chapitre aborde ensuite la place de la recherche dans la discipline de la musique. Celle-ci est tout d'abord définie au départ des différentes formes qu'y prend la recherche à travers son histoire. Puis, c'est la définition de la recherche artistique en musique que pose l'Association Européenne des Conservatoires qui est analysée. Cela permet d'aborder comment cette recherche est mise en œuvre dans le curriculum du Doctorat et du Master, à partir des différents référentiels européens qui concernent la formation supérieure en musique. Enfin, à partir d'un certain nombre de cas qui montrent des mises en œuvres de formation par la recherche en premier cycle d'enseignement supérieur, une analyse des mêmes référentiels pour ce cycle est développée et une hypothèse de critères pour définir et évaluer cette recherche est formulée. Il s'agit d'une formation *par* la recherche en 1^{er} cycle, mais, du fait de la nature artistique des formations, c'est une mise *en* recherche des étudiants-artistes qui est ainsi réalisée.

Abstract

This dissertation addresses the question of implementing research within a first cycle.

Divided in two parts, the first chapter starts from Wilhelm von Humboldt's concept of education, inspired by Pestalozzi and implemented in the University of Berlin which he created in 1809. The concept of research is then seen from the perspective of philosophers: Gaston Bachelard, John Dewey, Thomas Kuhn and Henri Bergson. The second part of that chapter addresses the question of research in the arts: examining Henri Bergson's point of view on the artist and John Dewey's on experience of art; presenting the insights of representatives of different disciplines of arts and researchers in music; analysing the different possible links between education and research. The figure of the reflective practitioner (Donald Schön) concludes this chapter.

The second chapter addresses the question of research within the music discipline. I show what is the music discipline through examples of different types of what we can consider as research in music, in different aspects and through history of music. That leads to defining the concept of artistic research in music, which the AEC (Association Européenne des Conservatoires) reflected on, and presenting how that artistic research is implemented in the 3rd and 2nd cycles of higher education in music. This is done through the different EU qualification frameworks and the AEC learning outcomes. The exposition of case studies leads then to analysing what research can mean within a first cycle, and presenting a hypothesis for criteria to define and assess that kind of research. Within the context of an undergraduate, implementing research means educating *by* research. But, due to the artistic nature of this education, it is in fact setting the artists-students *into* research.

S O M M A I R E

| | |
|---|------------|
| PRÉAMBULE – DESCRIPTION DU STAGE | 9 |
| INTRODUCTION | 14 |
| CHAPITRE 1 – DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE À LA RECHERCHE ARTISTIQUE | 17 |
| LE CONCEPT DE RECHERCHE | 17 |
| LA RECHERCHE EN ART, UNE NOUVELLE DISCIPLINE ? | 36 |
| FORMATION ET RECHERCHE | 56 |
| CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE | 62 |
| CHAPITRE 2 - RECHERCHE ET MUSIQUE | 63 |
| LA RECHERCHE EN MUSIQUE, UNE LONGUE HISTOIRE ? | 63 |
| LA RECHERCHE ARTISTIQUE EN MUSIQUE, UNE NOUVELLE DISCIPLINE POUR LES CONSERVATOIRES ? | 74 |
| LA RECHERCHE ARTISTIQUE DANS LE CURRICULUM DES CONSERVATOIRES : FORMER <i>À</i> ET <i>POUR</i> LA RECHERCHE EN 2^E ET 3^E CYCLES | 83 |
| LE 1^{ER} CYCLE DE LA FORMATION SUPÉRIEURE DU MUSICIEN : LE LIEU D'UNE RECHERCHE POSSIBLE ? | 93 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 119 |
| BIBLIOGRAPHIE | 122 |
| A N N E X E S | 125 |

PRÉAMBULE – DESCRIPTION DU STAGE

Suivre la formation ADMIRE

Inscrit au Master ADMIRE, master professionnel qui forme des administrateurs des établissements de recherche et de diffusion des savoirs, j'en ai suivi les cours à partir de la rentrée universitaire de septembre 2013, dans le cadre d'une formation continue. Je m'inscrivais ainsi dans le plan de « gestion prévisionnel des emplois et des compétences » que le Cefedem Rhône-Alpes, l'institution dont je suis le directeur depuis 2007, avait mis en place depuis quelques années. Situation qui peut paraître curieuse, certes, mais qui correspond à une certaine logique.

Créé en 1990, le Cefedem a pour mission – comme la dizaine d'établissements de ce type qui ont été créés en France – de former des enseignants de la musique pour les disciplines instrumentales et vocales enseignées dans les conservatoires et écoles de musique. La formation qu'il délivre se caractérise en plusieurs points¹ : le développement de compétences pour répondre aux différents rôles que le musicien-enseignant doit jouer aujourd'hui ; une formation par projets, pour impliquer dès le départ l'étudiant dans un travail d'équipe et de découverte progressive des multiples facettes de l'exercice artistique contemporain ; une formation par la recherche, par la prospective et le retour réfléchi sur les actions menées, seul ou en équipe ; une formation par la création, quelle qu'en soit la forme - écrite ou orale, composée ou improvisée ; une formation par la transversalité des pratiques², des esthétiques, des rôles du musicien-enseignant, et des lieux (de production, d'enseignement, de diffusion, d'instruction, ...) ; la mise en œuvre durant la formation de démarches artistiques pensées en référence aux contextes humains, sociaux et économiques, et dont les préoccupations musicales et artistiques sont articulées avec celles de la formation à l'enseignement.

Le Cefedem Rhône-Alpes publie par ailleurs des *Cahiers de recherche : Enseigner la Musique*.

Entre administrer cette formation par la recherche et administrer la recherche, il n'y a pas qu'une différence sémantique. En ces temps où la recherche artistique en musique est une des lignes de développement des Conservatoires³ supérieurs, comprendre cette différence était donc ce qui m'a incité à suivre cette formation ADMIRE.

La formation se termine par un stage, qu'il m'a été possible de réaliser « en interne ». L'objet du stage devait être nouveau. Nous réfléchissions alors à une idée d'un de mes collaborateurs : créer une unité au sein de l'établissement qui se consacrerait à une recherche sur les objets propres aux missions de l'institution, que sont les pratiques de la musique et leur enseignement. Il fut donc décidé que mon stage aurait pour mission la création de cette unité.

¹ Le Cefedem Rhône-Alpes a publié en novembre 2013 une synthèse analytique de la formation qu'il délivre : *23 ans d'expérience au service des musiciens*, Publications du Cefedem Rhône-Alpes, 2013

² Le Cefedem Rhône-Alpes a été le premier établissement supérieur en France à former conjointement des musiciens de toutes les pratiques : musiques classiques (musiques anciennes à contemporaines), Jazz, Musiques amplifiées, musiques traditionnelles.

³ Dans tout ce travail, je donnerai au terme « Conservatoire » écrit avec une majuscule, le même sens que celui donné par l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) dans ses publications : ainsi est désigné tout établissement d'enseignement supérieur qui a pour mission de former des musiciens – interprètes ou compositeurs. Selon les pays, ces établissements sont inclus dans une université, ou en partenariat étroit avec elle, ou totalement indépendants. Ce terme avec une minuscule, s'il apparaît, désignera un établissement d'enseignement initial de la musique dont l'appellation officielle en France, selon le statut, est soit « conservatoire » soit « école de musique ».

Le centre d'études sur les pratiques et l'enseignement de la musique du Cefedem Rhône-Alpes

Présentation du projet

Un laboratoire de recherche se construit souvent à partir d'une personne. La politique de recherche au Cefedem Rhône-Alpes avait été fondée et menée conjointement par Jean-Charles François, ancien directeur⁴, et Eddy Schepens, directeur adjoint du Cefedem. Jean-Charles François avait pris sa retraite en 2007 et Eddy Schepens s'en approchait. Pouvoir pérenniser leur action sur le long terme était alors pour moi une question stratégique importante.

L'idée de créer un centre a alors émergé de la collaboration déjà existante entre le Cefedem et Noémi Lefebvre, chercheuse en sciences-politiques, dont le champ d'étude porte sur le politique de la musique et l'esthétique comme fondement des politiques publiques de la musique⁵. C'est elle que nous souhaitions voir prendre en main ce centre, pour sa double connaissance du domaine de la musique par son champ de recherche et du Cefedem Rhône-Alpes par une collaboration de plusieurs années.

Il était pour nous évident qu'un tel projet représentait une opportunité intéressante dans le contexte régional, voire même national : le secteur des pratiques musicales est toujours en évolution et nécessite d'être étudié. Le Cefedem Rhône-Alpes est proche du terrain, où il observe nombre de pratiques qui accompagnent cette évolution de façon tout à fait intéressante. Il convenait donc de pouvoir les étudier. Mais également, le Cefedem Rhône-Alpes s'inscrit dans un contexte régional où le CNSMD de Lyon tient également un rôle dans la formation des enseignants, en délivrant un master de pédagogie. Les équipes responsables des formations à l'enseignement délivrées par ces deux institutions sont proches l'une de l'autre. Le centre projeté pouvait donc nourrir cette proximité, et apporter aux travaux de recherche respectifs de leurs étudiants. Elle pouvait aussi, dans l'hypothèse envisagée d'un rapprochement institutionnel, et selon son développement, servir de lieu d'accueil et de partenariat pour la mise en place éventuelle d'un futur doctorat pour cette discipline.

Ce projet a été conduit conjointement par le directeur-adjoint Eddy Schepens, le secrétaire général François Journet, initiateur de l'idée, Noémi Lefebvre, future responsables du centre, et moi-même. Présenter le projet à plusieurs interlocuteurs fut la première tâche réalisée. Au cours des entretiens que nous avons eus avec des universitaires et des membres du Conseil d'Administration du Cefedem, nous avons reçu des réponses encourageantes. Un des principes que nous souhaitions développer – permettre à des acteurs professionnels, non chercheurs, de mener ces travaux en lien avec des chercheurs – a reçu un accueil tout à fait favorable. Mais il est

⁴ Jean-Charles François avait été directeur du centre de recherche sur la musique de l'Université de Californie à San Diego.

⁵ Sa thèse portait sur *Enseignement musical et identités nationales en Allemagne et en France (1815-1960)*. Parmi ses autres publications, notamment : *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique*, La documentation française 2000 ; *L'enseignement musical sous le IIIe Reich, la perversion d'un modèle*, dans Collectif, « Le IIIe Reich et la musique », Fayard, Paris 2004 ; *Musique et résistance*, dans « EspacesTemps.net », 16 mars 2007 ; *La politique d'aménagement musical du territoire de Marcel Landowski*, Archives ouvertes, décembre 2009. Le Cefedem Rhône-Alpes publiera en novembre prochain son livre sur la politique de Marcel Landowski, en partenariat avec le Comité d'histoire du ministère de la culture. http://www.musicologie.org/Auteurs/lefebvre_noemi.html

apparu que la dénomination « laboratoire de recherche » envisagée initialement pour le centre pouvait générer des difficultés, cette appellation donnant à l'unité envisagée un sens auquel elle ne pouvait prétendre : un « laboratoire de recherche » répond à des critères institutionnels bien définis, compte des doctorants, des chercheurs habilités à les diriger, une reconnaissance par les tutelles du monde de la recherche, notamment une université ou le CNRS. La capacité de cette unité à conduire des recherches n'était pas mise en question, mais une institutionnalisation sous cette appellation était jugée prématurée en l'état. Cela n'interdisait pas qu'il puisse le devenir un jour. C'est à la suite de ces remarques que nous avons choisi l'appellation « centre d'études sur les pratiques et l'enseignement de la musique ».

Le projet fut présenté au Conseil d'Administration du 19 juin 2013⁶. Le centre se donnait pour objectif non pas de valoriser les travaux des étudiants, mais de poursuivre et d'élargir les pistes de recherche dans lesquelles s'inscrivaient déjà leurs travaux. Il souhaitait ainsi pouvoir donner à des praticiens explorateurs de nouvelles façons de faire ou désirant en explorer, la possibilité de formaliser leur démarche sous la forme d'une recherche au sein du centre d'études. Le Conseil approuva le projet, mais le représentant de l'État, qui y siège de droit, précisa que son financement devait se faire à budget constant pour l'institution.

Les réunions du centre commencèrent à la rentrée de l'année universitaire 2013-2014. Dans cette phase de démarrage, le groupe de travail était constitué des seuls enseignants ou de proches collaborateurs du Cefedem, qui souhaitaient y participer. Trois séminaires furent formalisés : « Territoires musicaux », « Didactiques, langages et pratiques musicales », « Modèles et enjeux de formation artistique »⁷. Dans chaque séminaire, des travaux furent envisagés et rapidement lancés⁸. Des réunions régulières ont été tenues tout au long de l'année.

Un blog fut créé⁹. Outil de communication, de partage des connaissances, des états et des sujets de recherche, il marque la volonté du centre de s'inscrire dans la communauté universitaire.

Parallèlement, une réflexion pour la constitution d'un conseil scientifique a été envisagée. Une proposition sera présentée au Conseil d'Administration à l'automne 2014.

Les difficultés rencontrées

Dans cette phase de lancement, les difficultés sont principalement de deux ordres.

Tout d'abord, la question budgétaire. Sans que cela soit un obstacle, créer cette unité à budget constant est une difficulté. Mais ce centre promettant de jouer un rôle important pour le développement du Cefedem, ce fut un choix stratégique que d'investir dans ce projet. La responsable du centre a donc été engagée sur un contrat à temps partiel.

⁶ Voir annexe 1.1 : le document de présentation.

⁷ Voir annexe 1.2

⁸ Voir annexe 1.3

⁹ Amuser.hypotheses.org/

L'autre difficulté concerne l'inscription de ce nouveau projet dans les pratiques du Cefedem. D'une part pour les enseignants, d'autre part au niveau des étudiants.

Le cursus mis en œuvre par le Cefedem demande beaucoup à ses enseignants. Ils sont ainsi fort mobilisés par le suivi des étudiants. Le planning de l'année 2013-2014 était déjà fixé lorsque les rencontres du centre d'études furent initiées. Il n'a donc pas toujours été aisé de dégager pour eux du temps pour participer aux travaux. Mais à l'issue de cette première année, cette question du planning se résorbera. Une autre question est le temps que les enseignants, dont nombre d'entre eux ont également des activités artistiques, peuvent consacrer à ces travaux. Cette question demeure. Elle nécessite déjà un travail approfondi sur le curriculum, exercice qui est en cours qui permettra de résoudre certains aspects de surcharge de l'emploi du temps.

La participation des étudiants aux travaux du centre, ou tout au moins aux discussions lors des rencontres sur certaines thématiques, n'a pas été encore mise en œuvre. Cela sera une étape mise en œuvre durant l'année universitaire 2014-2015. Mais des expériences d'atelier d'écriture ont été menées, et seront poursuivies. Enfin, la présence permanente de Noémi Lefebvre a déjà offert une ressource supplémentaire pour le travail de recherche menant à la rédaction de leur mémoire de fin d'études.

Les perspectives

Après cette première année, les perspectives touchent d'abord à l'ouverture du centre à de nouveaux collaborateurs : ainsi les enseignants du département de pédagogie du CNSMD seront invités à y participer. Les travaux en cours sont à poursuivre et des projets déjà envisagés l'an dernier, seront lancés.

Dans le cadre d'un séminaire sur l'éducation artistique et culturelle, des rencontres publiques seront organisées

Un lien avec les étudiants du Cefedem doit être mis en place sous deux formes : la création d'un atelier d'écriture assuré par Noémi Lefebvre, auquel ils pourront participer à leur libre choix, et une participation à certaines séances de travail, selon les projets débattus.

La présence dans les travaux de membres de l'équipe administrative et de la direction est une particularité qui renforce la cohésion de l'ensemble de l'équipe du Cefedem. Cette politique ne pourra être que renforcée.

Le blog est un objet qui n'a pas encore pris toute sa dimension. Il est important qu'il puisse développer son rôle.

Enfin, la nomination du conseil scientifique donnera à ce projet sa touche finale et permettra de définir, en concertation avec lui, des perspectives à plus long terme.

Conclusion

Lancer un tel projet n'est pas sans réinterroger l'institution dans laquelle il s'inscrit, et ses membres. Mais ce projet est en parfaite cohérence avec la politique forte du Cefedem Rhône-Alpes, qui est une vigilance permanente par rapport aux évolutions des contextes du milieu professionnel dans lequel évolueront ses diplômés, et de ce fait par rapport à l'évolution des pratiques de la musique. La politique de l'État en faveur de l'éducation artistique et culturelle renforce s'il en était besoin la nécessité de cette vigilance.

Le centre d'études qui a été créé va donc permettre de fédérer dans cette dynamique de recherche non seulement l'équipe du Cefedem, mais aussi celle du département de pédagogie du CNSMD de Lyon, également des professionnels qui collaborent sur le terrain avec le Cefedem Rhône-Alpes. Enfin, si ce centre peut créer une dynamique nouvelle pour les étudiants en cours d'études, il offre un lieu d'accueil de ses anciens diplômés qui souhaitent poursuivre à partir de leur contexte professionnel, la réflexion qu'ils avaient nourrie durant leurs études.

C'est en cela que ce projet est stratégique pour le Cefedem Rhône-Alpes.

INTRODUCTION

Le préambule de ce mémoire a présenté l'objet de la mission que j'avais en charge : la création d'un centre de recherche au sein de l'institution que je dirige, le Cefedem Rhône-Alpes. Cette démarche a abouti, certes, mais comme cela a été exposé, elle n'a pas été sans soulever un certain nombre de questions institutionnelles sur la définition de ce qu'est un laboratoire et sur la place de la recherche dans le curriculum : on a peu l'habitude de parler de recherche pour un premier cycle d'enseignement supérieur. Or, c'est dans ce cycle que s'inscrit la formation délivrée au Cefedem Rhône-Alpes qui est une formation par la recherche.

Par ailleurs, le monde des institutions supérieures de formation des musiciens a connu avec la mise en place de la convention de Bologne un réel bouleversement qui touche non seulement à la mise en conformité des cursus mais également à la place importante qu'a prise la recherche, et pour ce qui concerne ces établissements, à la définition de ce que signifie la recherche artistique en musique. Un travail important a été développé par cette association dans ce sens. Le développement des doctorats artistiques met en valeur ce nouveau cycle pour ces établissements, et fait naître un nouveau regard sur la recherche.

Enfin, deux facteurs amplifient cette évolution en cours dans les Conservatoires : les profondes mutations que connaît la profession – évolution des pratiques, évolution des publics – qui amènent les musiciens à développer des carrières « portefeuilles »¹⁰, conduisent ces établissements à revoir leur programmes de formation, à définir de nouvelles compétences auxquelles former leurs étudiants, notamment celle de « musicien réflexif » définie à partir de la définition que Donald Schön a donnée du *praticien réflexif*. Certains établissements ont même profondément repensé et revu leur programme dans ce sens.

Il m'est donc apparu tout à fait nécessaire d'aborder cette problématique du lien entre recherche et formation en premier cycle. Quel type de démarche de recherche est-il possible de développer pour la formation des musiciens ? Quels types de recherche et selon quelles disciplines serait-il alors possible de mettre ces démarches en œuvre ? Ce sont là les principales questions auxquelles je tenterai d'apporter des éléments de réponse.

J'envisagerai tout d'abord dans un premier chapitre la question de la recherche elle-même. À partir de l'initiative de Wilhelm von Humboldt qui a cherché à lier recherche et formation dans son projet pour l'Université de Berlin au début du 19^e siècle, j'aborderai dans un premier temps avec Pestalozzi l'approche qui a permis à Humboldt de fonder son projet, puis je développerai à partir de Dewey, Bachelard, Kuhn et enfin Bergson, ce qui me semble important pour fonder la place de la recherche dans la formation. Dans un deuxième temps, j'aborderai la question de la recherche en art : en transition avec ce qui aura précédé, j'évoquerai tout d'abord ce que Bergson et Dewey pourront apporter à cette étude, puis des auteurs contemporains me permettront de proposer différentes perspectives sur ce que signifie la recherche artistique pour les arts, et enfin les liens possibles entre recherche et formation. Je conclurai ce premier chapitre en évoquant la figure du *praticien réflexif*, au cœur de la réflexion sur toute formation supérieure professionnelle.

¹⁰ Les anglo-saxons parlent de *portfolio career*. Par là est entendue une carrière qui mêle différents « métiers » de musicien : interprète, enseignant, organisateur de concert, membre occasionnel d'un orchestre, pour ne citer que quelques exemples.

Dans un deuxième chapitre, j'aborderai le domaine spécifique de la musique. Une approche de la définition de ce qu'est la discipline de la musique sera faite par une présentation historique des différents types de recherche qui ont pu être développées dans ce domaine. Puis la question de la place de cette recherche artistique dans le curriculum des Conservatoires devra être abordée, tout d'abord par la définition que les musiciens donnent du concept de recherche artistique et par les critères et objectifs d'apprentissage qu'en donnent les référentiels européens. Puis je conclurai mon mémoire sur une tentative pour définir quels pourraient être les critères de cette recherche de premier cycle, celle par laquelle les Conservatoires peuvent former leurs étudiants, artistes musiciens.

Outre la recherche bibliographique que ce travail a nécessitée, une enquête a été menée par différents moyens :

- des visites et des rencontres spécifiquement dans le cadre de ce mémoire
- des interviews téléphoniques ou par skype,
- des échanges par courriels
- des visites et des rencontres dans le cadre de ma participation aux travaux de l'Association Européenne des Conservatoires
- des visites et des rencontres dans un cadre professionnel différent : visite de l'Orpheus Instituut de Gand, séjour de 4 jours dans le Conservatoire de La Haye, visite du Conservatoire de Melbourne, conférence internationale au Princess Galyani Vadhana Institute of Music, Bangkok.

D'autres visites ou rencontres étaient prévues notamment un séjour au Conservatoire de Glasgow, établissement qui a refondé son premier cycle tout à fait récemment. Repoussé, il a dû finalement être annulé et remplacé par un entretien par Skype avec un responsable du programme et sa rencontre lors d'une réunion de l'AEC à Lübeck.

Mais un certain nombre de visites et de rencontres, envisagées, n'ont pu être organisées faute de temps. Il y a donc des exemples tout à fait pertinents dont je n'ai pu prendre connaissance. Par ailleurs, si les sites internet présentent nombre de descriptions des formations des établissements, il était très important pour moi de pouvoir aborder des questions qui n'y figurent pas : ce que les étudiants ont à faire, à partir de quelles consignes, quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent, etc. Nombre de questions que l'on peut prévoir, mais tant d'autres qui naissent de la conversation.

Il y a donc nombre d'exemples qui auraient pu figurer dans cette étude et qui auraient pu nourrir davantage ma réflexion. Ce serait donc un travail à poursuivre...

CHAPITRE 1 – DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE À LA RECHERCHE ARTISTIQUE

Le concept de recherche, regard de philosophes

Introduction

Cette partie commence par une étude sur Wilhelm von Humboldt. Pourquoi ? Trois raisons m'y ont poussé. La première est l'intérêt que Noémi Lefebvre, chercheur en sciences politiques, a porté à la réforme mise en place par Humboldt pour montrer la différence de conception de l'éducation musicale entre le système français et le système allemand, tous deux nés de cette période post révolutionnaire française. La seconde tient au rôle important que le modèle allemand défini par Humboldt a joué pour le développement des universités par la suite, notamment aux USA. Enfin, je citerai dans les cas qui seront étudiés dans le chapitre 4, l'exemple de la formation innovante créée par François Taddei, responsable du Centre de Recherche Interdisciplinaire (CRI) de l'Université de Paris Descartes. Lui-même fait explicitement référence à Humboldt pour définir la nature du cursus innovant qu'il a mis en place dans son institut¹¹. Il me semblait ainsi important, puisque ce travail touche à la recherche et à la formation, de commencer par s'intéresser à celui qui a fondé la première université où ces deux aspects sont indissociablement liés.

1 - Autour de la création de l'Université de Berlin par Humboldt¹²

Le projet de Humboldt

Presque dans le même temps où la Révolution française ayant détruit ses universités, construit son système de « grandes écoles »¹³, consacré à un enseignement d'excellence dans la maîtrise des savoirs ou des savoir faire, Wilhelm von Humboldt (1767-1835), sensible aux idées humanistes du siècle des Lumières et très favorable à la nouvelle Constitution française¹⁴, créera à Berlin une

¹¹ « ... associer la liberté offerte par le web aux pratiques de qualité offertes par le monde académique. C'est ce mélange qu'il faut faire naître. Faire, grâce à Internet, ce que disait de l'université Wilhelm von Humboldt, un endroit où l'on est libre d'apprendre, de faire de la recherche, d'enseigner, et où l'enseignant n'est pas un simple transmetteur de savoirs mais quelqu'un qui accompagne la co-construction de savoirs. Un vrai défi. » dans Interview par Emmanuel Vaillant, Educpros, publié le 18.11.2013.

<http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/francois-taddei-il-faudrait-creer-des-qualifications-blanches-pour-les-enseignants-chercheurs-au-croisement-de-plusieurs-disciplines.html>

¹² Ce paragraphe est fondé sur Gerd Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 685-696.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

PDF accessibles sur <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/humboldt.PDF>

¹³ École Normale Supérieure en 1794, Conservatoire de Paris en 1795, École polytechnique en

¹⁴ Gerd Hohendorf, op.cit. p.3 : « La Révolution française exerça sur Wilhelm une influence durable; des années plus tard, dans une lettre à sa femme Caroline (20 août 1814), il reconnaît que « toute la force, la vie, la vigueur, la

université fondée sur d'autres principes. Cette création s'inscrit dans le cadre d'une réforme profonde de l'État prussien suite à la défaite de 1806 face à l'armée napoléonienne, réforme dont les initiateurs étaient fortement influencée par la philosophie de Kant¹⁵. Pour Humboldt, l'université n'a pas vocation de professionnalisation : « *L'université doit être elle aussi un établissement de culture générale, une Alma mater, réunissant toutes les disciplines sans chercher à dispenser un semblant de formation professionnelle* »¹⁶. Humboldt se prononce ainsi pour que chaque individu puisse se développer « selon ses besoins et ses inclinations, limité seulement par sa propre force¹⁷ ». On est ainsi au cœur de la *Bildung* que Humboldt, reprenant la quête humaniste de Cicéron¹⁸ définira comme « déploiement de soi »¹⁹. Avec son ami Schiller, il partage l'idéalisme que celui-ci exprime dans les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, voyant dans toute éducation *esthétique* la finalité de l'éducation du citoyen, réconciliation de l'idéal et du réel chez l'homme. Il lui écrit ainsi qu'il fallait « *Trouver partout l'idéal sans ruiner l'individuel* »²⁰.

Pour mettre en œuvre ses idées sur l'éducation dans sa nouvelle université, Humboldt²¹ s'est de lui-même inscrit dans l'intérêt que certains de ses collaborateurs portaient aux idées de Pestalozzi²². Il avait aussi entendu les discours de Fichte, dans certains desquels celui-ci faisait des

fraîcheur d'une nation ... ne (peuvent) venir que du peuple» (Br., p. 734). Les expériences vécues à Paris et ses nouvelles idées transparaissent également dans une autre lettre à un ami, datée d'août 1791 et connue sous le titre «Idées sur l'organisation de l'État suscitées par la nouvelle Constitution française»: «Dès lors que la noblesse s'est alliée au Souverain pour opprimer le peuple, la noblesse devient nuisible...» (GS, I, p. 82). «L'humanité, qui avait souffert à l'extrême, devait rechercher sa délivrance dans l'extrême ». Certes, Humboldt doutait que la nouvelle Constitution fût durable; cependant, «elle remettra les idées au clair, stimulera les vertus agissantes et ainsi dispensera ses bienfaits au-delà des frontières de la France » (GS, I, p. 84) »

¹⁵ Cette défaite était révélatrice non pas tant de la qualité des forces armées françaises mais surtout de la faiblesse de l'État Prussien qui avait manqué une réforme pourtant engagée dans la fin du siècle précédent : si l'État c'était quelque peu modernisé, les conditions de l'Ancien Régime n'avaient été aucunement modifiées tant dans l'organisation agricole où le servage avait été maintenu que dans l'organisation de l'armée. Le comte Heinrich F.K. Von Stein (1757-1831) notamment joua un très grand rôle dans cette réforme. Haut fonctionnaire qui plaidait pour une restructuration profonde de l'État, il est renvoyé en janvier 1807 après la défaite puis rappelé six mois plus tard dans l'urgence des réformes. Il mit en place le fonctionnement étatique – notamment le lien direct entre les ministres et le roi, avec suppression des cabinets – qui permit d'initier les réformes dont celle de l'éducation que Humboldt mit en place. (Source : fr.wikipedia.org/wiki/Réformes_prussiennes)

¹⁶ *Ibid.*, p.7

¹⁷ Gerd Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, opus cité p.3

¹⁸ Didier Moreau, *Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine ?* Article publié dans la revue portugaise *Itinerarios de Filosofia da Educação* (Porto), 2010.

¹⁹ Wilhelm von Humboldt, *De l'esprit de l'humanité*, textes choisis par Yves Wattenberg et traduits de l'allemand par Olivier Manonni, éditions Premières Pierres, 2004

²⁰ Lettre de Humboldt à Schiller, 25 juin 1797, dans Didier Moreau, *Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine ?*, op. cit. p.8

²¹ Il était alors à la tête du Département en charge du culte et de l'éducation. Son insistance à rendre ce département indépendant du ministère de l'Intérieur duquel il dépendait n'aura de résultat positif qu'en 1917.

²² Hohendorf, Gerd, op.cit. p.5 : « Une réforme de l'éducation inspirée des idées de Pestalozzi avait déjà été engagée dès 1808 par deux fonctionnaires de l'Éducation nationale prussienne : Johann Heinrich Ludwig Nicolovius et Johann Wilhelm Süvern. Ils avaient offert des bourses à de jeunes enseignants et les avaient envoyés étudier à Yverdon la méthode d'enseignement conçue par Pestalozzi. Dans une lettre adressée à ces « élèves prussiens » Süvern leur avait vivement recommandé d'apprendre non seulement l'aspect mécanique de la méthode mais aussi d'en pénétrer l'essence, de « se chauffer ... au feu sacré » qui émane de Pestalozzi (Diesterweg, 1961, p. 155). A leur retour, ils devaient, en tant qu'animateurs ou enseignants dans le cadre de séminaires, contribuer à répandre cette pédagogie. Humboldt avait tout d'abord manifesté à l'égard de la pédagogie de Pestalozzi certaines réserves qui se sont sans doute dissipées sous l'influence des discours à la nation allemande de Johann Gottlieb Fichte. Dans deux de ces discours, Fichte faisait des idées de Pestalozzi le fondement même de son projet d'éducation nationale. Avant même de rencontrer Nicolovius, Humboldt lui avait indiqué par écrit que « l'introduction de la méthode de Pestalozzi, à condition d'être bien menée ... rencontre ma totale adhésion » (Br., p. 593, lettre du 25 mars 1809). Humboldt avait en Nicolovius et Süvern des collaborateurs zélés soucieux de mettre en route la réforme du système éducatif prussien. »

idées de Pestalozzi « le fondement même de son projet d'éducation nationale²³ ». Humboldt détermine ainsi que « *la particularité des établissements scientifiques supérieurs doit être de traiter la science comme un problème non encore entièrement résolu qui doit donc toujours faire l'objet de recherches* »²⁴. L'enseignant y joue un autre rôle que dans l'enseignement qui précède ce niveau d'éducation : « *C'est pourquoi le professeur d'université n'est plus un maître, l'étudiant n'est plus un apprenant, mais quelqu'un qui recherche le savoir par lui-même, guidé et soutenu par le professeur* »²⁵.

Non seulement se trouve ainsi affirmé, ou réaffirmé, le lien indissoluble qui lie recherche et université, mais cela souligne également le fait que cette recherche concerne d'emblée les étudiants, et qu'ils auront à mener seuls, « accompagnés » par leurs enseignants, les recherches qui leur permettront d'acquérir ces savoirs. Ce modèle repose donc non seulement sur le principe d'autonomie des étudiants face à la liberté du savoir, mais également sur une diversification nécessaire, car le but de l'homme étant « de se constituer comme un tout par le développement maximum et le plus équilibré possible », il ne peut y parvenir qu'en se trouvant dans des situations diverses car « aussi libre et indépendant soit-il, l'homme se développe moins bien dans l'uniformité »²⁶. Le modèle ainsi conçu par Humboldt repose sur deux principes : la liberté face au savoir et l'autonomie du corps enseignant.

Le sens du déploiement de soi que Humboldt donne à la notion de *Bildung* me semble particulièrement pertinent pour le domaine artistique et pour la recherche que mènent les artistes, y compris les artistes interprètes. Il n'y a pas d'expression artistique, d'engagement artistique possible sans que, consciemment ou non, l'ensemble de la personnalité de l'interprète ne soit engagé. La capacité d'une formation artistique à permettre l'expression de « l'originalité » de la personnalité des étudiants est particulièrement mise en œuvre dans les écoles d'Arts, et cela dès la première année d'enseignement supérieur. Ce sera notamment mis en évidence au chapitre 4.

Sur de nombreux aspects, nous ne sommes plus, deux cents ans après Humboldt²⁷, dans le même contexte. Les institutions d'enseignement supérieur ont un rapport obligatoirement différent avec la professionnalisation, qui a notamment deux impacts majeurs. Tout d'abord une « professionnalisation » des formations, notamment avec des licences « pros », mais aussi des

²³ Gerd Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, opus cité p.4, qui cite *Humboldt, Wilhelm von. 1903 - 1936. Gesammelte Schriften* Ausgabe der Preußischen Akademie der Wissenschaften . Werke Berlin, 17 vol.

²⁴ Gerd Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, op.cit. p.7

²⁵ *Ibid.*

²⁶ *Ibid.* p.4

²⁷ Dans sa thèse de doctorat, Marthe Mangset mentionne que l'idéal de *Bildung* était présent en Angleterre où « *Le concept de liberal education au dix-huitième et dix-neuvième siècle comprenait une idée de formation du caractère de la personne. Tout idéal éducatif, comme celui de Bildung en Allemagne, dannelse en Norvège et culture générale en France, peut contenir une telle idée d'une sorte ou une autre, et il est souvent question d'un ensemble d'idéaux moraux contenant et la poursuite désintéressée de la vérité et une acquisition de compétences utiles au bon fonctionnement de la société. La manière dont ces éléments sont interprétés et le poids donné à chaque élément peut varier entre différents contextes sociaux. Parmi les aspects qui marquent le concept anglais de liberal education spécifiquement est celui de « pastoral guidance » (une forme de tutorat) censé enseigner une forte dimension civique* ». Elle précise que cette conception de l'enseignement est d'une certaine façon toujours présente aujourd'hui dans les universités anglaise où les universitaires « *ont également poursuivi l'idée que les compétences du liberal education sont utiles à cause de l'entraînement de l'esprit et des capacités intellectuelles que cela suppose : l'entraînement en compétences de recherche, aussi en techniques disciplinaires comme la diplomatique, la numismatique etc., a été interprété comme un entraînement de l'esprit et des capacités intellectuelles, au même titre que le Latin auparavant (Slee 1986: 149). C'est la même idée qui est soutenue par les interviewés quand ils disent qu'une formation à la recherche en histoire est parfaitement adaptée aux besoins du monde professionnel non-académique* ». On voit bien là qu'une professionnalisation n'interdit pas une formation plus « généraliste » comme cela est évoqué.

Marte Mangset, *The discipline of historians, A comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French and Norwegian universities* Thèse de doctorat en sociologie, en co-tutelle entre l'Université de Bergen (Norvège) et Sciences Po Paris (France), déposée en Août 2009. Résumé en français p.53

masters « pros qui font face aux masters « recherche ». Mais aussi « professionnalisation » de la recherche, dans un sens plus métaphorique où, par la pression forte du monde économique, une importance croissante est donnée à la valorisation des résultats de la recherche, devenue critère d'évaluation et de validation de la recherche. Cela pousse donc les institutions à développer des recherches « valorisables », applicables, au détriment sans doute de la recherche fondamentale. La modification des critères de financement que cette évolution entraîne ou qui participe de cette évolution, a profondément transformé l'exercice de cette recherche dans les institutions.

Cette professionnalisation des formations – en lien direct avec le discours développé sur l'employabilité, devenu un des importants critères de validation des formations – remet en question les conceptions de Kant sur lesquelles s'était fondé Humboldt. L'idée de Kant, que « le but de l'éducation est de développer dans chaque individu toute la perfection dont il est susceptible »²⁸, provient de sa vision « harmonique » du social, où chaque partie participe au tout et contient elle-même le tout. L'harmonie en chacun, équilibre des parties du tout pour sa perfection interne, permettra l'harmonie de tous. Avec cette évolution vers des compétences professionnalisantes, on est plus proche des conceptions d'Émile Durkheim (1858-1917), pour qui la cohésion de l'organisation sociale tenait à la division du travail que la société a opérée. Cette division, générant la spécialisation, permet que la solidarité sociale vienne de ce que chacun y participe par les travaux dont il est le spécialiste. L'harmonie sociale tient donc à cette complémentarité des individus²⁹. Durkheim fondait son analyse sur une nécessaire répartition des tâches au sein de la société, mais on voit avec le fordisme, par exemple, ce qu'une certaine conception de la spécialisation a pu généré au contraire de désagrégation sociale. Maintenir un lien fort entre formation et recherche est donc une voie qui peut permettre à l'étudiant de trouver son équilibre entre une préparation au métier et une culture de soi.

Aujourd'hui, nombre de références sont faites à l'autonomie des étudiants, à une éducation « centrée » sur « l'apprenant ». Cette différence courante que les anglo-saxons font entre « teaching » et « learning », « enseignement » face à « apprentissage », qui souligne cette autonomisation face au savoir, confirme plutôt que ce concept d'éducation est toujours, sinon davantage, à l'ordre du jour.

Mais il est couramment admis que, dans l'enseignement supérieur, la recherche concerne l'étudiant en doctorat, auquel il est préparé en master. Mais il est peu admis que cette recherche puisse concerner un étudiant de licence. L'université telle que définie par Humboldt ne commencerait donc qu'à partir de la Licence ? La séparation, dans le système anglo-saxon entre « college » - cursus « undergraduate » qui délivre le Bachelor, soit notre licence – et l'Université, notamment aux USA, en est sans doute une expression. C'était également l'objet de l'ancienne division en France entre le DEUG, diplômes d'études universitaires générales, et le cycle suivant licence/maîtrise, pour lequel un mémoire était demandé pour valider chacun de ces deux niveaux. L'égalité des chances face à l'éducation est un sujet d'importance de nos jours, de même que celui de la formation tout au long de la vie. Or, face à cette formation continuée qui se produit souvent de façon informelle, et selon ce système divisant l'enseignement supérieur en deux temps par rapport à la recherche, quelle est l'égalité des chances entre un étudiant qui cessera ses études en licence et celui qui terminera ses études en master ? Il me semble que, au moins pour ce qui concerne la musique, cette question a son importance pour le travail qui est mené ici.

²⁸ dans l'article *éducation*, dictionnaire Ferdinand Buisson, IFÉ, version électronique, consultée le 7/9/2014 : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>

²⁹ Émile Durkheim, *De la division du travail social*, 1893, Ed. PUF 2004, d'après un commentaire sur l'ouvrage dans : http://www.alternatives-economiques.fr/de-la-division-du-travail-social-emile-durkheim_fr_art_222_25318.html
Ce commentaire doit aussi à un échange avec Noémi Lefebvre, chercheur en sciences politiques, qui avait réalisé un travail non publié sur cette conception de l'éducation pour Durkheim.

Pestalozzi (1746-1827)

Dans son idéal de *Bildung*, Humboldt trouva donc en Pestalozzi de quoi nourrir son projet : celui-ci, inspiré de l'*Émile* de Rousseau, souhaitait en effet pouvoir concilier à la fois « *l'accomplissement de la "dignité intérieure la plus pure de l'homme", d'une part, "sa bonne formation pour les besoins essentiels de sa vie terrestre", d'autre part*³⁰ ». « Accomplissement de la dignité intérieure la plus pure de l'homme » de Pestalozzi et « déploiement de soi » de Humboldt sont bien la même ambition. L'idée d'autonomie que ce dernier met en avant est aussi présente chez Pestalozzi qui, refusant que l'éducation « fonctionne comme un simple instrument de modelage au service d'un monde donné, réel ou idéal », considérait qu'elle devait être « *une forme d'action qui permettra à chacun de se faire, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il veut être* ». Cela ne pouvait donc se faire que dans un projet d'autonomie³¹. Ainsi, chacun pourra-t-il « *se faire œuvre de soi-même*³² ». Afin de permettre cela, Pestalozzi considérait la nécessité, pour l'éducation de l'enfant, « *d'un lieu privilégié qui, entre la famille, toujours plus ou moins empêtrée dans ses intérêts privés, et la société civile, toujours plus pressée par les exigences inhumaines de la rationalité économique, devrait non seulement favoriser chez l'enfant le passage d'un univers à un autre, mais encore œuvrer à la constitution de cette liberté autonome que ni la seule nature ni le seul droit ne peuvent garantir*³³ ». Ce sera là le projet que Humboldt construira à Berlin pour l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, toujours selon ce principe fort qu'il appartenait à chacun de « faire œuvre de soi-même », Pestalozzi considère que c'est une « *erreur de croire que le savoir est en soi libérateur* ». Pour lui, la méthode est un « moyen nécessaire, mais non suffisant » qui, « *avec tout son contenu de connaissances positives sur l'enfant, peut contribuer tout autant à l'asservir qu'à le libérer*³⁴ ». Pestalozzi fera alors appel aux trois éléments que sont le cœur, la tête et la main, qui n'étant ni *parties* ni *facultés* de l'homme, sont « *trois points de vue pris sur une seule et même humanité en action d'autonomie* » : la tête est « *le pouvoir qu'a l'homme de se dégager par la réflexion du monde et de ses impressions confuses en élaborant concepts et idées* », le cœur est cette sensibilité qui, « *à travers l'expérience [...] le rapproche de ses semblables dans la lutte engagée en vue de maîtriser la nature par le travail* » et la main est celle qui permet à l'homme « *ainsi provoqué par ce qui est et sollicité par ce qu'il doit être, n'a d'autre issue que de se faire* ». Ainsi cette force autonome découle de ces trois parts : « *la part raisonnable est garante de l'universalité de la nature humaine, la part sensible de sa particularité radicale, tandis que la contradiction entre les deux libère à son tour le pouvoir proprement humain de développer une action constituant la personnalité autonome* ». ³⁵

Pour réaliser ce projet éducatif, Pestalozzi ne considère pas qu'il suffise de « *distribuer harmonieusement les matières entre le pôle intellectuel, le pôle sensible (artistique) et le pôle technique* », chaque enseignant prenant en charge la part du travail lui serait ainsi dévolue, mais au contraire que « *chaque enseignant doit s'employer à mettre en œuvre, dans chacune de ses démarches pédagogiques, les trois éléments autour desquels s'articule le développement de la force autonome*³⁶ ».

³⁰ Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi*, p.4, PDF extrait de *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 307-320.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Téléchargé du site : <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalof.pdf>

³¹ *Ibid.* p.4

³² *Ibid.* p.5

³³ *Ibid.* p.4-5

³⁴ *Ibid.* p.6

³⁵ *Ibid.* p.6-7

³⁶ *Ibid.* p.7

Est ainsi abordée la question du lien entre pratique et théorie. Pestalozzi incarne bien la définition d'un éducateur « praticien à la recherche d'une théorie praticable de sa pratique »³⁷ qui donne ainsi à l'éducation une chance de se « développer comme une processus d'action où la pratique, la recherche scientifique et la théorie se fécondent mutuellement »³⁸.

Conclusion partielle

*Qu'exige-t-on d'une nation, d'une époque, de tout le genre humain, si l'on doit leur offrir son respect et son admiration ? On exige que le déploiement de soi, la sagesse et la vertu y règnent, répandues d'une manière aussi puissante et universelle que possible, de telle sorte que leur valeur intérieure s'élève à un niveau tel que le concept d'humanité, si l'on devait l'en extraire, se charge d'un grand et digne contenu. [...] On exige aussi que l'homme imprime visiblement la marque de sa valeur aux figures qu'il forme, mais aussi à la nature inanimée qui l'entoure, mieux, qu'il insuffle encore sa vertu et sa force à la postérité qu'il engendre. [...] Sans ces derniers, sans la pensée tranquillisante d'une certaine succession dans l'ennoblissement et le déploiement de soi, l'existence de l'homme serait plus éphémère que celle de la plante.*³⁹

Dans cette citation de Humboldt, se retrouve cet idéal du déploiement de soi, indissociable de la recherche, et cette nécessité d'éducation, les deux étant intimement liés. Cet idéal est bien sûr également celui de Rousseau, Pestalozzi et Schiller, mais ces propos ne seraient pas reniés aujourd'hui par des penseurs comme Michel Serres particulièrement, qui, dans sa quête de compréhension du monde, est un éternel étudiant face au savoir qu'il ne maîtriserait pas encore. Mais on peut ici déjà distinguer deux attitudes pour la recherche : chercher pour savoir et chercher pour inventer. Cette distinction est importante pour ce travail : en premier cycle, parle-t-on d'une recherche pour innover ou d'une recherche pour accéder au savoir ? Dans le cadre de ce chapitre, ce qui importe est que chercher à savoir n'implique pas forcément savoir chercher. Il faut une éducation à cela. Et c'est pour cela que je fais appel aux idées avancées par John Dewey sur la méthode de l'enquête et par Gaston Bachelard sur la formation de l'esprit scientifique.

³⁷ Daniel Hameline, dans Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi, op. cit.* p.8

³⁸ Gaston Mialaret, dans Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi, op. cit.* p.9

³⁹ Wilhelm von Humboldt, *De l'esprit de l'humanité, op. cit.* p.31

2 - Savoir chercher si l'on veut pouvoir chercher à savoir

John Dewey, la question de l'enquête

Humboldt définissait l'étudiant comme quelqu'un qui doit rechercher le savoir par lui-même. John Dewey (1859-1952) sera influencé par Pestalozzi pour ses conceptions de l'éducation. Il formalisera dans son œuvre, les principes méthodologiques qui caractérisent une recherche.

Pour Dewey, le mécanisme de l'enquête comporte trois étapes fondamentales⁴⁰ :

- 1) Pour qu'il y ait enquête, il faut une situation indéterminée c'est-à-dire incertaine, instable et douteuse. Cette indétermination doit être réelle, objective.
- 2) *Le processus de l'enquête lui-même, qui débute par la recherche des éléments qui rendent la situation indéterminée. Ces observations provoquent des hypothèses qui deviennent des idées quand elles peuvent servir fonctionnellement à la solution du problème*

Cette hypothèse se développe jusqu'à pouvoir permettre une expérimentation. Celle-ci pourra en retour, conduire à faire évoluer l'hypothèse de départ.

- 3) *L'assertabilité garantie et le retour à l'harmonie*

La fin de l'enquête doit produire une réponse au problème initial posé, réponse opérative pour le contexte donné. Mais celui-ci étant en permanente évolution, il apparaîtra nécessairement de nouveaux problèmes qui demanderont, pour être résolus, un nouveau processus d'enquête. Cette approche, qui mêle hypothèse et expérimentation, montre donc combien la philosophie de Dewey « prône l'unité entre théorie et pratique⁴¹ ».

Aux trois étapes que pose ainsi Dewey, j'ajouterai en contrepoint ce que précise Michel Develay⁴² pour qui la méthode d'investigation en sciences de l'éducation respecte le processus suivant : au départ d'un problème, une ou des hypothèses sont posées, une théorie de référence est précisée, une méthode est arrêtée, un recueil de données est constitué, et une interprétation conclut le processus. Cela respecte en tous points la méthode de Dewey, mais ajoute une précision en ce qui concerne la méthode. La question de la méthode pour la recherche en art est un débat : faut-il lui appliquer une méthode académique stricte, ou ne peut-on déterminer une méthode qui corresponde plus à ce qui la caractérise ? C'est plutôt vers cette option qu'iront certains des auteurs que je citerai au paragraphe suivant⁴³.

⁴⁰ John Dewey, *Logic The Theory of Inquiry*, New-York, Henry Holt and Company, Inc. 1938, édition électronique : <https://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>

⁴¹ Robert B. Westbrook, *John Dewey*, dans *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93, art. p.1

⁴² Michel Develay, professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2. *Conférence sur la méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation*, donnée début 2014, qui m'a été transmise par document PowerPoint le 2 juin 2014

⁴³ cf. *infra* p.45

Dans *Expérience et éducation*, Dewey précise trois éléments importants⁴⁴ :

- 1) « *En premier lieu, la méthode expérimentale attache plus d'importance aux idées qu'aucune méthode* ». Il signifie par là que dans les sciences, plus qu'ailleurs, les idées émises, par leur statut d'hypothèse, subissent un examen des plus approfondis et scrupuleux avant que d'être admises.
- 2) « *En second lieu, les idées et hypothèses sont vérifiées par les conséquences que provoque leur propre mise en œuvre* ». Cette analyse des conséquences de l'action nécessite que l'action soit momentanément suspendue, ce qui permettra ainsi d'obtenir des informations « *sur les situations où l'action peut se produire* » et d'aller vers « *l'élucidation [et] l'expansion des idées* ».
- 3) « *En troisième lieu, la méthode de l'intelligence, telle qu'elle se manifeste dans diverses étapes du processus expérimental, suppose que l'on garde la trace des idées, des activités et des conséquences observées* ». C'est là pour Dewey, le « cœur de l'organisation intellectuelle et de la discipline de l'esprit ».

Dans cette démarche, Dewey considère que cette méthode scientifique est le « *seul moyen authentique à notre disposition pour inventorier l'expérience du monde dans lequel nous sommes quotidiennement plongés* ». Ainsi, toute expérience doit être considérée comme une « force propulsive qui influence l'expérience à venir⁴⁵ ». Posant que « *toute expérience fourvoie qui arrête ou fausse le développement de l'expérience ultérieure*⁴⁶ » Dewey signifie que, pour être considérée comme éducative, une expérience devra non seulement permettre l'expérience suivante, mais encore devra-t-elle aboutir dans le sujet d'étude. Cela implique un double rôle pour l'enseignant : d'une part de relier les sujets d'études intérêts et préoccupation de l'apprenant, et d'autre part de veiller à ce que les sujets d'étude soient bien réinsérés dans l'expérience. Ce rôle sera évoqué de façon similaire par Yann Toma, plasticien, pour qui

*L'enseignant-chercheur n'a pas pour objectif de faire école. Il a comme mission de se mettre à la disposition de la recherche de l'étudiant sans imposer la marque de son propre travail artistique. Au contraire, il accompagne l'émergence d'une pensée heuristique en devenir.*⁴⁷ »

Ainsi l'enseignant est ce *spécialiste du rapport aux savoirs* qui est un des thèmes importants développé par les sciences de l'éducation. On trouve en musique un exemple intéressant de cette démarche dans le cas du cours de culture musicale du Conservatoire de Groningen qui sera cité plus loin⁴⁸ : non pas dispensateur de savoir, l'enseignant place l'étudiant dans une démarche d'enquête et de création à partir des œuvres qu'il aborde dans son travail artistique.

Pour Dewey, « *toute expérience est le résultat de l'interaction entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit*⁴⁹ ». Quelle que soit sa portée, « *toute expérience [...] commence par une impulsion, ou plutôt comme une impulsion* » qui naît « *du besoin, d'une appétence et d'une demande qui sont le fait de*

⁴⁴ John Dewey, *Expérience et éducation*, 1938, Librairie Armand Collin, Paris, 1968, p.141 dans *Quinze pédagogues, textes choisis*, sous la direction de Jean Houssaye, Bordas pédagogie, février 2006

⁴⁵ *Ibid.*

⁴⁶ John Dewey, *expérience et éducation*, op. cit. p.465 in Anthony Poncet, *Mise en regard des théories pédagogiques et esthétiques de John Dewey : vers une approche de l'éducation musicale*, Mémoire de Master, Université Lyon 3, faculté de philosophie, 2013, p.28

⁴⁷ Yann Toma, dans Jehanne Dautrey (dir.) *Recherche en art(s)*, éditions mf, 2010, p.54

⁴⁸ cf. p.

⁴⁹ John Dewey, *L'art comme expérience*, Gallimard, Folio essais, 2010 p.80

*l'organisme tout entier*⁵⁰ ». Cette impulsion deviendra « *consciente de sa propre nature et de son but [...] par les obstacles qu'elle surmonte et les moyens mis en œuvre à cette fin*⁵¹ ». Toute expérience met ainsi en jeu nombre de différents éléments - le matériau concerné, les émotions, des énergies,... - et possède une forme et une structure spécifique qui la distingue et qui manifeste le « *processus de reconstruction* » qui s'opère. L'apport d'une expérience n'est donc pas évaluable aux simples « résultats » objectifs de la production qui en résultera. Ainsi, cette expérience se traduit par un « *mouvement d'un point à un autre*⁵² » dans lequel l'intelligence devra appréhender l'action et sa conséquence, établir le lien entre « *ce qui est fait et ce qui est éprouvé*⁵³ » et ce qui a été fait et ce qu'il y a à faire, dans un équilibre entre « agir et recevoir ». L'expérience complète est celle qui laisse « *le matériau qui fait l'objet de l'expérience [aller] jusqu'au bout de sa réalisation* » et aux énergies qui l'animent la possibilité d'accomplir jusqu'au bout « *la tâche qui leur incombe*⁵⁴ ». Dans ce travail, « *l'émotion a sans conteste partie liée avec le moi. Toutefois, elle appartient à un moi impliqué dans la professions des événements vers un aboutissement que l'on désire ou que l'on craint*⁵⁵ ». La part importante que prend l'émotion dans l'expérience est ainsi soulignée, et constituera un des obstacles qui pourrait entraver « *la perception des relations entre éprouver et agir* ». Regrettant que trop souvent une nouvelle expérience vienne interrompre prématurément une expérience en cours, Dewey signifie ainsi que, pour pouvoir constituer le socle sur lequel se fondera l'expérience ou les expériences suivantes, une expérience doit être complète et elle ne le sera que lorsqu'elle aura été menée à son terme dans tous les aspects ainsi décrits par Dewey, d'avoir été menée à son **terme**, à complète maturation.

C'est la une forme de « réussite » qui me semble répondre, dans son exigence idéale, tout à fait à cette conception de la *Bildung* envisagée par Humboldt comme le « déploiement de soi ». Sans vouloir trop anticiper sur un des chapitres suivants, le travail du formateur sera donc de favoriser l'émergence de telles expériences et surtout la prise de conscience qu'elles impliquent.

Ce rôle de la conscience dans l'acte d'acquisition de la connaissance – pour Dewey par le biais de l'expérience – est un des sujets sur lesquels Bachelard apporte des éléments très éclairants : la notion d'obstacle épistémologique et celle de psychanalyse de la connaissance sont des moyens d'analyser le rôle que jouent les émotions et les « *significations provenant de l'arrière-plan des expériences passées* » dans l'expérience, ce qui permet d'en prendre conscience, de les assimiler⁵⁶ ou de les dépasser.

Gaston Bachelard et la formation de l'esprit scientifique

*« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on en dise, dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit »*⁵⁷

⁵⁰ *Ibid.* p.115-116

⁵¹ *Ibid.* p. 117

⁵² *Ibid.* p. 82

⁵³ *Ibid.* p. 96

⁵⁴ *Ibid.* p. 89

⁵⁵ *Ibid.* p. 91

⁵⁶ Stanislavski développera toute sa méthode de formation de l'acteur sur cette connaissance par l'acteur de ses émotions et expériences antérieures qui soit bloquent l'expression soit peuvent la nourrir.

⁵⁷ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, J.Vrin éditeur, 5^e édition 1967, p.17

L'obstacle épistémologique

L'influence de Bachelard est des plus importantes pour le sujet que j'aborde⁵⁸. Il insistera sur l'importance de la première étape d'une recherche que constitue la définition du problème. Mais dans cette construction, dans la tentative de résolution de problèmes, des obstacles se font jour, que Bachelard définira comme *obstacles épistémologiques* : « *Ce qui fait obstacle n'est pas un manque de connaissance, mais une culture empirique déjà constituée sur la base d'intuitions et d'expériences familières. [...] Ce n'est donc jamais l'ignorance qui fait obstacle mais toujours une connaissance déjà là* ».⁵⁹ Dans *La formation de l'esprit scientifique*, Bachelard illustre ce principe par l'exemple du principe d'Archimède, dont la compréhension est bloquée par de fortes représentations initiales : « *Il est dès lors assez difficile de faire comprendre le principe d'Archimède dans son étonnante simplicité mathématique si l'on a pas d'abord critiqué et désorganisé le complexe impur des intuitions premières*⁶⁰ ». Ainsi, pour ces chercheurs, « *l'obstacle essentiel à l'énonciation d'une nouvelle vérité est ce qu'ils ont déjà découvert, dit et écrit*⁶¹ ». Cet obstacle représentant « la part d'ombre de la pensée »⁶², Bachelard développera abondamment l'aspect psychanalytique de cette épistémologie qui est un des deux thèmes fondamentaux de son œuvre, l'autre thème étant la poétique. Décrivant « *l'effort de la pensée pour se libérer des représentations premières et des fantasmes qui l'empêchent de prendre son essor*⁶³ », il posera ainsi une « *psychanalyse de la connaissance dans laquelle la résistance devient obstacle et l'effort de pensée, rupture épistémologique* », démarche méthodologique qui a pour objectif le « remaniement des représentations. »⁶⁴

Il envisagera ainsi trois types de ruptures :

*« celle qui sanctionne le devenir scientifique d'une discipline, celle qui signale un changement de théorie explicative dans une science déjà constituée (par exemple le passage de la physique de Newton à celle d'Einstein) et enfin celle qui marque un changement de concept à l'intérieur d'une théorie. Le temps de la science, comme celui de l'apprentissage est donc discontinu, fait de sauts et même de mutations »*⁶⁵.

Cette démarche permettra de comprendre que la science s'est faite par « rectification d'erreurs » suite à une « très longue histoire d'erreurs et d'errances surmontées ». Et elle permettra d'en déduire que « la compréhension de demain passe par la négation du discours d'aujourd'hui ». ⁶⁶ Si cette négation donne lieu à une nouvelle vérité, celle-ci ne sera que relative car « la vérité d'aujourd'hui a toutes les chances d'apparaître demain comme une erreur ou, du moins, comme une approximation, sans doute même comme un obstacle pour une pensée d'avenir, plus rationnelle. »⁶⁷

Cette notion s'appliquera en musique, notamment pour les interprètes, pour qui l'interprétation d'hier n'est pas celle d'aujourd'hui, ce qui explique pour certains, les versions fort différentes qu'ils ont pu enregistrer de certaines œuvres, témoignages de l'approfondissement de leur pensée et de leur compréhension de celles-ci.

⁵⁸ Ce paragraphe doit beaucoup à l'étude que Michel Fabre, philosophe de l'éducation, a réalisée sur Bachelard, qui s'intitule *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, éditée chez Hachette Éducation en 2001

⁵⁹ Michel Fabre, Gaston Bachelard, *La formation de l'homme moderne*, Hachette éducation 2001, p.35

⁶⁰ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op. cit. p.19

⁶¹ Encyclopaedia Universalis, article « Bachelard », édition 1990

⁶² Michel Fabre, op. cit. p.35

⁶³ Michel Fabre, Gaston Bachelard, *La formation de l'homme moderne*, op. cit. p.7

⁶⁴ *Ibid.* p.31

⁶⁵ *Ibid.* p.34. Kuhn se rapprochera de cette idée de discontinuité dans l'évolution de la science dans son ouvrage *La structure des révolutions scientifiques* que nous aborderons plus loin.

⁶⁶ Encyclopaedia Universalis, article « Bachelard », édition 1990, Corpus vol.3 p.714

⁶⁷ Michel Fabre, *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, op. cit. p.36

La question de l'éducation

Bachelard abordera également l'aspect de l'éducation, ce qu'il me semble intéressant d'aborder à la suite de Humboldt et Pestalozzi.

Il précise déjà que « dans l'éducation, la notion d'obstacle pédagogique est également méconnue. J'ai été souvent frappé du fait que les professeurs de sciences, plus encore que les autres si c'est possible, ne comprennent pas qu'on ne comprenne pas ». S'étonnant de l'attitude qui en découle et qui conduit « les professeurs de sciences à s'imaginer que l'esprit commence comme une leçon », il ajoute qu'il n'a « jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître ».⁶⁸ Ce rôle de l'erreur, de l'échec, qui est inévitable dans toute recherche, est donc pour lui important, ce que souligne Michel Fabre : « Toute connaissance est à la fois outil et obstacle. On ne peut donc rêver d'un apprentissage sans erreurs et sans obstacles qui s'installerait d'emblée dans la vérité. Il faut plutôt dire que la vérité vient toujours après coup, comme la reconnaissance d'un passé d'erreurs »⁶⁹.

Ce rapprochement entre outil et obstacle n'est pas sans faire penser à la notion bergsonienne de l'organe-obstacle. L'organe-obstacle est ce corps qui à la fois permet à l'esprit de se matérialiser mais en même temps l'enferme, cette idée qui rejoint le réel⁷⁰ et qui, pour Jankelevitch⁷¹, est l'intention qui doit se matérialiser en actes et ce faisant accepter des compromis. Cette notion nous place donc au cœur d'une des problématiques de l'artiste, dont l'idée créatrice est bien souvent freinée, en tout cas soumise aux contingences matérielles.

Dans son approche de l'obstacle, Bachelard applique à l'enseignement cette psychanalyse de la connaissance en la déclinant en trois grandes fonctions : « une pédagogie psychanalytique qui accompagne le travail sur les représentations des élèves, une psychanalyse du savoir des enseignants qui fixe l'axe d'une formation continuée, enfin une psychanalyse de l'intention de former, attentive aux circonstances de la culture et aux fantasmes de la formation, ceux de l'élève comme ceux du maître »⁷². Cette démarche aura, pour Bachelard, comme objectif de développer un enseignement « socialement actif »⁷³ où l'apprentissage des étudiants entre pairs prendrait toute sa place, dans une formation qui est considérée comme un éveil de l'esprit et qui impose de savoir se détacher de ses premières idées. Dans les cas d'étude qui seront abordés, cet apprentissage par les pairs sera présent : pour la recherche scientifique, ce sera le cas du Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris Descartes ; en musique, plusieurs exemples en feront la démonstration, notamment les institutions de Glasgow et Lyon.

La poétique

Enfin, un aspect important de l'œuvre de Bachelard est son approche de la poétique. Si pour lui le soubassement de la science est le travail – la science étant méthode –, le soubassement de la

⁶⁸ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op. cité, p.18 et 19

⁶⁹ Michel Fabre, *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, op. cité, p.36

⁷⁰ Henri de Monvallier, *Le musée imaginaire de Malraux et Hegel: Essai de lecture croisée*, lu sur Google Books, le 26 Août 2014 à 0h55 UTC

⁷¹ http://fr.wikipedia.org/wiki/Vladimir_Jankélévitch, consulté le 26 Août 2014 à 1:00 UTC

Michel Fabre, *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, op. cité, p.37. Ce fantasme de la formation est particulièrement présent au départ des formations supérieures d'excellence artistique que peuvent revendiquer nombre d'institutions. Ainsi, un mot d'étudiante de la Juilliard School, école ô combien prestigieuse de New York, précise que « en 1^e année, on rêve tous d'être soliste. En 2^e année, on espère une place dans un orchestre. En 3^e année, on se dit qu'il serait bien de fonder un groupe de musique de chambre. En 4^e et dernière année, on espère que l'on trouvera du travail [d'enseignant] à la sortie. »

⁷³ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op. cité

poétique est la rêverie⁷⁴. Dans cette poétique, il se dégagera quelque peu de cette approche psychanalytique qu'il a mise en avant dans son épistémologie. Michel Fabre nous en dit que⁷⁵ : « *La formation scientifique nous commandait de nous arracher à nous-mêmes, de nous émanciper de nos préjugés ? L'éducation poétique nous invite au contraire à descendre au plus profond de nous-mêmes pour retrouver ce qui – avant tout jugement – fait de nous des terriens pétris d'air, d'eau, de terre et de feu.* » Il ajoute que « *le psychanalyste essaye de comprendre la cave par le grenier* », et qu'alors « *la tâche d'une poético-analyse serait de nous rendre les privilèges de l'imagination. Or l'enfance revisitée, ré-imaginée, fait communiquer sur-conscience et profondeur. [...] L'enfance ici retrouvée est plus profonde que celle de la psychanalyse. Elle connaît la paix des profondeurs* ». Dans *La poétique de l'espace*, Bachelard précisera que la force du poème vient de ce qu'il fait communiquer le sur-conscient avec l'inconscient le plus profond, le toit et la cave. Dans cette communication, il s'agira, nous dit Michel Fabre, d'apprendre ou réapprendre à aimer les choses, leurs matières et leurs saveurs, retrouver en soi la fraîcheur de l'enfance par la magie du verbe. C'est là, pour lui, la finalité bachelardienne de la formation poétique de l'homme.⁷⁶

Pour Bachelard, grand lecteur de Nietzsche, « *le sur-homme sera donc chercheur et poète* », nous dit Michel Fabre⁷⁷ qui ajoute que « *l'homme moderne doit être à la fois un chercheur et un rêveur* ». ⁷⁸ Dans cette activité de recherche,

« face au réel, ce qu'on croit savoir clairement offusque ce qu'on devrait savoir. Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science, c'est spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé⁷⁹. »

« Spirituellement rajeunir » est donc ce qui lie cette formation scientifique à la formation poétique de l'homme que défend Bachelard. Mais pour que cela soit, encore faut-il que l'éducation le favorise. D'où l'importance des considérations que Bachelard formule sur le thème de l'éducation. Dans sa vision du chercheur poète, Bachelard ne parle pas de « création de soi » mais il en donne les moyens : « l'enfance » retrouvée du poète, appel à l'imaginaire, et « l'abandon des préjugés » du chercheur, appel à la rigueur de la pensée, ne sont-ils pas des éléments idéaux de la condition humaine ? Idéal que Schiller exprime dans ses *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Bergson définira cet idéal de l'artiste par sa capacité de visionnaire particulier du monde. Dans sa capacité à communiquer sa vision du monde, l'artiste, quel qu'il soit, ne doit-il pas, encore plus que les autres, opérer ce travail de « création de soi » ? L'artiste enseignant, dans sa capacité de « pédagogue », ne devra-t-il pas, encore plus que les autres, opérer ce travail de connaissance profonde de soi ? Le musicien, inévitablement un jour ou l'autre, aura à assumer ces deux rôles d'artiste et d'enseignant. Sa tâche, de ce point de vue, relève donc d'une recherche sur bien des aspects de sa relation au monde. Stanislavski (1863-1938) par exemple a mis au point une façon de former les acteurs qui fait appel à cette recherche de type psychanalytique par le travail artistique. En musique, les musiciens interprétant les œuvres du répertoire baroque ont fait ce travail épistémologique pour retrouver « l'enfance » de cette musique, retrouver ses modes de jeux à sa naissance. Les pédagogues savent bien combien sont différentes les stratégies d'apprentissage des apprenants. En ce qui concerne l'artiste, les moyens de réaliser ces approches

⁷⁴ Encyclopaedia Universalis, *art. cit.*

⁷⁵ Michel Fabre, *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, p.50 et 51

⁷⁶ *Ibid.* p.53. On sait le lien que Picasso établit avec l'enfance « *Tout au long de son œuvre, l'artiste ne cesse en réalité de faire retour sur sa propre enfance* », dit Michèle Coquet, qui consacre au sujet *Arts de l'enfance, enfance de l'art* tout un article dans le numéro de septembre 2009 de la revue *Gradhiva*, la revue d'anthropologie et d'histoire des arts du musée du quai Branly à Paris. <http://gradhiva.revues.org/1393>

⁷⁷ Michel Fabre, *op. cit.* p.7

⁷⁸ Michel Fabre, *op. cit.* p.15

⁷⁹ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique, op.cit.*

seront là aussi diversifiés. La recherche qui sera mise en œuvre dans la formation devra donc également être abordée sous des angles diversifiés : pour certains plus « scientifique », faisant appel à des données « objectives » et pour d'autre « poétique », faisant appel à l'imaginaire ; pour certains, approche progressive, formation par la recherche, et pour d'autres, déjà un accès à des niveaux supérieurs de recherche.

Mais dans cette recherche de l'artiste pour la formation de soi, des phases s'opèreront : des découvertes personnelles génèreront des phases de mise en œuvre, elles-mêmes contenant en gestation de nouvelles ouvertures de l'esprit. On s'approche là de la conception de la science que Kuhn.

Kuhn et le paradigme scientifique

Philosophe des sciences, Kuhn (1922-1996) s'est attaché à expliciter le fonctionnement de la recherche scientifique. Dans *La structure des révolutions scientifiques*, il soutient la thèse d'une science qui évolue par rupture, par changement de paradigmes. Kuhn définit ainsi trois concepts selon lesquels évolue la science.

Un *paradigme* tout d'abord, ensemble cohérent constitué « *des lois, des théories, des applications et des dispositifs expérimentaux* » qui fournit « *des modèles qui donnent naissance à des traditions particulières de recherche* »⁸⁰. Un nouveau paradigme n'en rejette un précédent que lorsque les nouvelles théories qu'il pose sont capables de remplacer les anciennes. Ainsi un paradigme s'inscrit nécessairement dans une tradition, une lignée, dont une épistémologie permettra d'analyser les facteurs ayant influencé les points de vue des scientifiques.

À partir de cette base conceptuelle, une *science normale* va ensuite pouvoir œuvrer : développant une recherche solidement fondée sur ce point de départ théorique auquel ils adhèrent, les scientifiques s'attacheront alors à mettre en pratique, et ainsi creuser pour les améliorer, les avancées conceptuelles de ce paradigme. L'objectif de la recherche ainsi fondée n'est pas de créer du nouveau : « *le projet de recherche qui vise à élaborer le paradigme n'a pas pour but de découvrir une nouveauté inattendue* » mais d'augmenter « *la portée et la précision de l'application des paradigmes* »⁸¹. Dans ce travail, le scientifique aura à poser quelle énigme il cherche à résoudre. Ce faisant, il devra avoir « *la conviction que, si seulement il est assez habile, il réussira à résoudre une énigme que personne encore n'a résolue, ou résolue aussi bien* »⁸². Pour ce faire, il sera nécessaire de déterminer une méthode, voire de concevoir les machines et les techniques nouvelles qui permettront d'atteindre les prédictions posées par le paradigme. Durant cette phase de recherche, des succès viendront confirmer le paradigme, mais aussi des échecs qui en manifesteront les limites tant dans le domaine théorique qu'expérimental. Des ajustements du paradigme seront possibles, qui ne remettront en rien en cause la justesse du paradigme. Mais cette évolution de la science normale aboutira nécessairement, à un moment donné, à un échec qui nécessitera l'élaboration de théories nouvelles dont l'importance remettra en cause le paradigme initial. Ce sera là le troisième concept posé par Kuhn.

La *révolution scientifique* verra donc de grands changements conceptuels, rares, marquer une rupture complète avec le paradigme initial étudié par la science normale. La difficulté à résoudre une énigme, dans la contradiction qu'elle pose avec le paradigme, ouvre la porte à l'inattendu, voie

⁸⁰ Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1962, 1970, éd. Flammarion coll. Champs Sciences, 2008 p.30

⁸¹ *Ibid.* p.61

⁸² *Ibid.* p.64

vers une découverte potentielle. Kuhn posant « *qu'aucun paradigme accepté comme base de la recherche scientifique ne résout jamais complètement tous [les] problèmes* »⁸³, n'étant ainsi jamais entièrement exact, il contient en lui « *la voie de son propre changement* »⁸⁴. Que les anomalies qui apparaissent soient le fruit du hasard, d'un changement de méthode, ou d'une nouvelle approche théorique, elles donneront naissance à une reconstruction complète du domaine scientifique, qui aboutira à un nouveau paradigme. Ce dernier devra permettre de solutionner les énigmes non résolues par le paradigme précédent, mais devra également être compatible avec les résultats déjà obtenus. Kuhn n'excluant pas que plusieurs paradigmes puissent exister simultanément ; dans ce cas, ce nouveau paradigme verra un certain nombre de scientifiques y adhérer en abandonnant les paradigmes sur lesquels ils travaillaient précédemment⁸⁵.

Dans un ouvrage collectif que nous aborderons plus loin, Jean-Marc Lévy-Leblond⁸⁶, physicien chercheur, n'est pas convaincu par cette distinction que fait Kuhn, estimant que, conformément à l'esprit de Bachelard, une approche épistémologie refondatrice est – ou devrait être – permanente et que la science est ainsi en permanente recherche de dépassement des principes à partir desquels elle travaille. L'art aussi est en permanente évolution. Mais il y a en art des « découvreurs » à la suite desquels d'autres artistes explorent de nouveaux possibles. C'est le cas en musique. Ces trois concepts de Kuhn me permettent donc de porter sur l'histoire de la composition en musique un regard synthétique que je trouve intéressant (cf chapitre 3)⁸⁷. Par ailleurs, Kuhn explique bien que l'exploration d'un paradigme par cette science dite « normale » aboutit inévitablement un jour ou l'autre à cette impasse que cette science dite « révolutionnaire » tente de dépasser, et sur laquelle la science, normale ou révolutionnaire, s'est sans doute déjà interrogée, puisque tout paradigme, répétons-le « *contient la voie de son propre changement* ».

Cette approche épistémologique correspond exactement à la démarche que feront les interprètes des musiques anciennes, notamment des musiques baroques, qui chercheront ainsi à comprendre ces musiques en fonction de leur contexte d'origine, et non dans une interprétation issue de la tradition romantique du 19^e siècle.

Bergson : la philosophie, l'art et la science

Terminer cette première partie en abordant Bergson (1859-1941) me fait sentir à quel point une telle étude est forcément limitative par rapport à l'ampleur de la pensée des auteurs cités jusqu'à présent. Aussi, je me fie à Bergson lui-même, quand il précise « *il faut que le philosophe se résigne, comme le savant, à n'étudier qu'un petit nombre de points, à ne poser qu'un petit nombre de problèmes ; à cette*

⁸³ *Ibid.* p.117

⁸⁴ *Ibid.* p.99

⁸⁵ En musique, ce sera ainsi le cas d'Anton von Webern (dates), qui, découvrant les principes de Schönberg, abandonnera la précédente voie sur laquelle il s'était engagé, détruisant même ses anciennes partitions.

⁸⁶ Jean-Marc Lévy-Leblond, *de la science à l'art et retour*, article dans Jehanne Dautrey (dir.) *La recherche en art(s)*, 2010, édition mf

⁸⁷ Par ailleurs, dans le cadre d'une communication donnée le 10 septembre 2014 lors d'une conférence de recherche à Bangkok, je fais appel à ce concept de Kuhn pour définir la démarche par laquelle je suis intervenu en Thaïlande sur plusieurs années pour la création d'un Institut supérieur de musique : la musique classique occidentale ne devait pas être vue comme un autre paramètre « néo-colonial » qu'il fallait intégrer dans ce contexte de globalisation mondiale, mais comme un « paradigme » qu'il convenait d'explorer du point de vue particulier du contexte de cette partie du monde soit comme une science « normale » en regardant ce que ce contexte pouvait générer comme nouveau regard pour les interprètes, soit comme science « révolutionnaire » pour montrer que le contexte particulier de la culture du sud-est asiatique pouvait permettre de dépasser ce paradigme, d'en extraire de nouveaux développements possibles, principalement pour les créateurs.

condition seulement il obtiendra des résultats qui resteront »⁸⁸ pour n'aborder ici qu'un aspect très particulier de sa pensée, mais qui me permettra de faire certains liens avec ce qui a été dit et ce qui sera abordé ultérieurement. Pour faciliter l'exposé, je livre tout d'abord les citations – exceptionnellement longues – que j'ai retenues et conduirai ensuite mon analyse.

Dans le *Discours aux étudiants de Madrid* qu'il prononça le 1^{er} mai 1916, la veille de sa célèbre *Conférence sur l'âme humaine*, Bergson dit ceci :

*« La philosophie, telle que je l'entends, exige qu'on se maintienne constamment dans la disposition d'esprit où vous êtes à l'université [...] À mes yeux, le philosophe est avant tout un homme qui est toujours prêt, quel que soit son âge, à se refaire étudiant. C'est que, même en philosophie, on ne doit parler que de ce que l'on sait ; même en philosophie, on ne sait une chose que lorsqu'on l'a apprise. Longtemps, il est vrai, le philosophe fut l'homme qui avait réponse à tout, qui posait des principes simples et en tirait déductivement l'explication du réel et du possible. Il construisait ainsi un système qui pouvait être d'une fort belle architecture, mais qui était nécessairement fragile. Une autre philosophie survenait qui posait d'autres principes et bâtissait à nouveau sur les ruines de l'autre. Ainsi entendue, la philosophie risque de toujours recommencer ; beaucoup n'y verront qu'un délassement de l'esprit, une espèce de jeu, à côté de la science qui serait le seul travail sérieux. Tout autre est l'idée que nous devons nous faire de la philosophie. C'est une recherche dont la méthode diffère, par certains côtés, de celle de la science positive, mais qui est susceptible de la même précision, de la même rigueur que la science elle-même. »*⁸⁹

Il ajoute un peu plus loin :

*La méthode philosophique, telle que je me la représente, comprend deux moments et implique deux démarches successives de l'esprit. Le second de ces deux moments, la démarche finale, c'est ce que j'appelle « intuition » - un effort très difficile et très pénible par lequel on rompt avec les idées préconçues et les habitudes intellectuelles toutes faites, pour se replacer sympathiquement à l'intérieur de la réalité. Mais avant cette intuition qui est l'opération proprement philosophique, une étude scientifique de l'entourage de la question est nécessaire. Or, cet entourage peut être des plus inattendus. [Cela peut concerner] n'importe quelle science. Celui qui s'engage dans une certaine direction philosophique ne peut pas savoir par avance quels sont les problèmes scientifiques qu'il rencontrera sur sa route. Mais s'il n'est pas mathématicien, ou physicien, ou biologiste, ou sociologue ? Il faudra qu'il le devienne. Mais cela ne se fait pas en un jour ! Non, certes ; cela peut prendre des années. »*⁹⁰

Dans la *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*, Bergson précisera :

*La philosophie n'est pas l'art, mais elle a avec l'art de profondes affinités. Qu'est ce que l'artiste ? C'est un homme qui voit mieux que les autres car il regarde la réalité nue et sans voile. Voir avec des yeux de peintre, c'est voir mieux que le commun des mortels. Lorsque nous regardons un objet, d'habitude, nous ne le voyons pas : parce que ce que nous voyons, ce sont des conventions interposées entre l'objet et nous ; ce que nous voyons, ce sont des signes conventionnels qui nous permettent de reconnaître l'objet et de le distinguer pratiquement d'un autre, pour la commodité de la vie. Mais celui qui mettra le feu à toutes ces conventions, celui qui méprisera l'usage pratique et les commodités de la vie et s'efforcera de voir directement la réalité même, sans rien interposer entre elle et lui, celui-là sera un artiste. Mais ce sera aussi un philosophe, avec cette différence que la philosophie s'adresse moins aux objets extérieurs qu'à la vie intérieure de l'âme ! »*⁹¹

⁸⁸ Henri Bergson, *Discours aux étudiants de Madrid*, 1er mai 1916, dans *Écrits philosophiques*, 2011, Quadrige PUF, édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.483

⁸⁹ *Ibid.* p.483

⁹⁰ *Ibid.* p.484

⁹¹ Henri Bergson, *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*, 2 mai 1916 publié dans *Mélanges*, P.U.F. éd., réédité dans *Écrits*

Je déclinerai deux thèmes à partir de ces citations : celui du lien entre science et philosophie, art et philosophie – et pourquoi pas art et science ? – puis celui de l'éducation.

Lien entre science, arts et philosophie

Lien entre science et philosophie

La philosophie n'est pas la science, dit Bergson, car elle mène une recherche « dont la méthode diffère, par certains côtés, de celle de la science positive », mais elle est capable de « la même précision, de la même rigueur que la science elle-même ». Critiquant la philosophie qui l'avait précédé parce que le philosophe, homme qui avait réponse à tout, pouvait construire « ainsi un système qui pouvait être d'une fort belle architecture, mais qui était nécessairement fragile ». De là vient sans doute ce sentiment que la philosophie ne serait qu'un « délassement de l'esprit, une espèce de jeu, à côté de la science qui serait le seul travail sérieux ». Bergson se porte en faux contre ce sentiment : précisant que « Tout autre est l'idée que nous devons nous faire de la philosophie » il défend l'idée d'un philosophe qui devra se limiter à « n'étudier qu'un petit nombre de points, à ne poser qu'un petit nombre de problèmes », à partir desquels il exercera un travail rigoureux de connaissance, d'accès à un savoir scientifique. C'est le premier temps de la méthode qui permettra l'intuition philosophique, cet « effort très difficile et très pénible par lequel on rompt avec les idées préconçues et les habitudes intellectuelles toutes faites, pour se replacer sympathiquement à l'intérieur de la réalité ». C'est cette intuition qui est l'opération proprement philosophique.

Parce que je les trouve proches de ces pensées, j'aimerais évoquer des propos de Michel Serres qui parle d'une intuition fulgurante « qui fait voir une chose évidente et qui n'était pas évidente avant »⁹², chose nouvelle qui n'apparaît qu'avec une grande discrétion et nécessite donc pour être perçue une attention exacerbée dans un calme profond, « silence divin » dit-il même. Mais cela va de pair avec un savoir le plus élargi possible, dont il dit que pour le philosophe, il doit être « encyclopédique » pour lui permettre de porter ainsi un regard sur le monde filtrant ce qui n'est pas nouveau, de pouvoir être attentif à ce qui est réellement nouveau⁹³. Bergson parle du philosophe qui, « s'il n'est pas mathématicien, ou physicien, ou biologiste, ou sociologue » devra le devenir. Se retrouvent donc dans ces propos le savoir scientifique, l'intuition qui en découle, et même, d'une certaine façon, la mystique. Michel Serres comparera l'intuition, cette pratique fulgurante de la pensée au sport de très haut niveau, par lequel le sportif doit exécuter toute une série de gestes très sophistiqués dans un temps lui aussi fulgurant⁹⁴. Le sportif lui aussi, avant son exploit, se doit d'être dans un calme absolu. On se rapproche là du musicien interprète qui, tout en conduisant sa pensée musicale, doit être réactif de façon fulgurante au moindre événement musical qui se produit pendant l'interprétation, tout en exécutant une série importante de gestes à l'extrême précision qui, pour être réussis, doivent provenir d'une sérénité intérieure forte. Mais également nombre de créateurs cultiveront ce calme au sein duquel émerge la pensée nouvelle.

philosophiques, 2011, Quadrige PUF, édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.488

⁹² Michel Serres dans *Le voyage encyclopédique de Michel Serres*, Film documentaire de 2007 réalisé par Catherine Bernstein, diffusé en janvier 2008 sur La 5, https://www.youtube.com/watch?v=iMWljs7qF_0 à 14'50

⁹³ *Ibid.* 40'25

⁹⁴ *Ibid.* 17'50

Lien entre art et philosophie

« *La philosophie n'est pas l'art, mais elle a avec l'art de profondes affinités* » nous dit Bergson. Qu'ont-ils en partage ? Comme le philosophe qui, par son savoir et son intuition, voit le monde avec un regard différent, l'artiste « *voit mieux que les autres car il regarde la réalité nue et sans voile* ». Mettant le feu « *à toutes ces conventions* », l'artiste « *s'efforcera de voir directement la réalité même, sans rien interposer entre elle et lui* ». J'ajouterai donc : non seulement comme le philosophe, mais aussi comme le scientifique. Bergson a évoqué ces « *habitudes intellectuelles* » de l'esprit qui, comme il le dit par ailleurs, « *a une irrésistible tendance à considérer comme plus claire l'idée qui lui sert le plus souvent* »⁹⁵. Bachelard, dans la *Formation de l'esprit scientifique*, parle de l'obstacle épistémologique, contre lequel il faut exercer une démarche d'analyse précise pour permettre une vision de la réalité et l'acquisition de nouveaux savoirs. Conventions, habitudes intellectuelles, obstacles épistémologiques ne sont-ils pas la même chose ? Sur ce point, j'évoquerai dans le chapitre 3 – sur la recherche en musique – le cas de ces interprètes qui, dans les années 1960, ont commencé à remettre profondément en question l'interprétation des musiques du 17^e et 18^e siècle. Par une démarche rigoureuse de compréhension du contexte – Bergson parlait pour le travail scientifique en philosophie d'une nécessaire « *étude scientifique de l'entourage de la question* » –, par des recherches à partir des sources, ils se sont efforcés de retrouver les conditions de jeu de l'époque de ces œuvres. Ils sont passés ainsi par-dessus l'obstacle épistémologique des interprétations héritées des décennies précédentes, liées non seulement aux modes d'expression – ces « *habitudes intellectuelles* » de Bergson – mais aussi aux transformations que les instruments avaient subis, pour retourner autant qu'il était possible de le faire à une vision ainsi plus « scientifique » de l'interprétation de ces œuvres. Cette démarche a donc été à l'origine de tout un courant de recherche pour la musique.

Enfin, pour Bergson, l'artiste « *sera aussi un philosophe, avec cette différence que la philosophie s'adresse moins aux objets extérieurs qu'à la vie intérieure de l'âme !* » Entrer dans un débat sur le rôle des arts sur la vie intérieure de l'âme nécessiterait de faire appel notamment à Kant et à sa *Critique de la faculté de juger* dans son approche du beau et du sublime, ce qui dépasse l'objet de ce travail. Ce qui importe en revanche est bien ce rapprochement que Bergson fait entre philosophie et art, notamment en cette capacité que l'artiste a de délivrer par son art une vision du monde, manifestation de « beauté » qui peut provoquer en chacun un état de cohérence où l'être se relie entièrement⁹⁶. Le philosophe se donne aussi cette mission. Mais si l'on admet que l'éducation artistique se doive d'être précoce, l'éducation à la philosophie souffre, elle, d'un isolement dont certains essaient de l'extraire⁹⁷. C'est pourtant là également une éducation par la recherche, pour la recherche de soi, à la recherche d'une vision réfléchie du monde.

L'éducation

Le second thème de mon analyse concerne l'éducation. La question du savoir a déjà rapidement été évoquée à propos de cette intuition en lien avec ce savoir du philosophe qui doit tendre vers l'encyclopédisme. Le philosophe ne pouvant « *savoir par avance quels sont les problèmes scientifiques qu'il rencontrera sur sa route* », il se doit donc d'être « *toujours prêt, quel que soit son âge, à se refaire étudiant* » pour explorer le savoir qui lui manque. On touche là à l'accès au savoir, mais aussi à une démarche vers ce savoir qui se fera tout au long de la vie, sujet qui a déjà été abordé⁹⁸. Le

⁹⁵ Henri Bergson, *La pensée et le mouvant*, cité par Etienne Klein, *Conversations avec le Sphinx, Les paradoxes en physique*, Paris 1991, Éditions Albin Michel, p.42

⁹⁶ Pépin Charles, *Quand la beauté nous sauve*, Robert Laffont, Poche Marabout, Paris 2013.

⁹⁷ GFEN secteur philosophie, *Philosopher - Tous capable*, Chronique sociale, Lyon, 2005

⁹⁸ cf. *supra* p.20

philosophe étant par définition libre dans sa pensée, cet accès au savoir se fait par une démarche autonome qui est celle que défendent Humboldt et Pestalozzi. De plus, cette démarche vers le savoir doit être rigoureuse : « *on ne doit parler que de ce que l'on sait* ». Comme un double à cette phrase, de l'autre côté du miroir, c'est le doute scientifique qui apparaît, qui est la règle dans la recherche scientifique tant qu'elle n'est pas validée par la preuve irréfutable. C'est même le statut de cette preuve qui caractérise toute recherche « scientifique »⁹⁹. Le philosophe doit donc apprendre – « *on ne sait une chose que lorsqu'on l'a apprise* » - et avec une rigueur scientifique. On comprend donc que la démarche de recherche – qu'elle soit scientifique ou philosophique – en ce qu'elle est une voie d'acquisition de savoir et de rigueur intellectuelle, soit partie intégrante d'une éducation selon le modèle posé par Humboldt. J'ajouterai qu'il en va de même pour toute recherche artistique, dans la définition qui en sera donnée par l'Association Européenne des Conservatoires.¹⁰⁰

Au doute est liée l'incertitude : « *Celui qui s'engage dans une certaine direction philosophique ne peut pas savoir par avance quels sont les problèmes scientifiques qu'il rencontrera sur sa route* ». C'est cette incertitude qui détermine cette obligation d'être « étudiant » toute sa vie. On rejoint là la question de la professionnalisation, qui est une préoccupation contemporaine¹⁰¹ pour les écoles de formation artistique : former l'artiste, mais aussi le professionnel qui sera confronté à un monde où ces compétences lui seront indispensables pour vivre de son art. Inclure la recherche dans la formation prend ainsi un rôle particulier : le travail éducatif atteint le processus même de la production de la pensée. Le concept de « formation par la recherche » qui sera abordé plus loin¹⁰² permettra de revenir sur ce travail éducatif.

Un dernier aspect de l'éducation est soulevé par Bergson quand il dit que l'on naît artiste, dans la définition idéale qu'il en donne. On ne pourrait donc éduquer l'artiste ? D'une certaine façon, Bergson lui-même donne une réponse à cette question dans cette *Conférence sur l'âme humaine* lorsqu'il dit :

« Plus haute encore est la création de l'homme qui n'est pas un génie mais un honnête homme qui, par l'effort constant de sa volonté, parvient à se créer le caractère qu'il a décidé d'avoir. Cette création, Mesdames et Messieurs, celle que j'appelle la création de soi-même par soi-même, est celle qui procure la plus grande joie, et pour l'éprouver, il n'est point besoin de talents exceptionnels ; n'importe qui peut y arriver. »¹⁰³

Il n'est pas dans mon intention d'entamer un nouveau débat sur l'inné et l'acquis. Mais simplement de montrer que Bergson, ici, rejoint le principe d'éducabilité qui est un des principes forts mis en avant par nombre de chercheurs en sciences de l'éducation, tel notamment Philippe Meirieu. Comme Pestalozzi et Humboldt, ils se placent en filiation avec Rousseau. Et dans cette citation, on retrouve exactement le concept de la « création de soi », la *Bildung* de Humboldt, que chacun, avec son langage propre, peut partager avec le monde qui l'entoure. L'artiste bénéficiera, lui, d'un langage particulier, poétique dirait Bachelard, qui lui permet certainement de communiquer singulièrement cette expérience du monde. Tout le débat tenu ici a pour objet de montrer que former à cette capacité artistique-là, bénéficie de la mise en œuvre d'une recherche, et cela sans attendre car cette « création de soi » demandant du temps car : Bergson en dit que « *cela ne se fait pas en un jour ! Non, certes ; cela peut prendre des années* »¹⁰⁴.

⁹⁹ Michel Develay, propos communiqués dans une note transmise par mail le 1^{er} juin 2014

¹⁰⁰ cf. *infra* p. 78 et Annexe IV

¹⁰¹ cf. *supra* p.19

¹⁰² cf. *infra* p.46

¹⁰³ Henri Bergson, *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*, op. cit. p.488

¹⁰⁴ Henri Bergson, *Discours aux étudiants de Madrid*, op. cit. p.485

En guise de conclusion

Bergson disait que beaucoup considéraient la philosophie comme « *un délassement de l'esprit, une espèce de jeu, à côté de la science qui serait le seul travail sérieux* » (cf supra). Par la façon dont il a posé que la philosophie, par sa rigueur scientifique qu'il défend, n'était pas cela, par les rapprochements qu'il fait entre art et philosophie, philosophie et science, il me semble qu'il est possible de terminer ce cercle en rapprochant science et art pour certains aspects qui touchent, là aussi, à une rigueur dans la recherche que les artistes mettent en œuvre. Bachelard ne dit-il pas d'une certaine façon que « chercheur et poète » sont les deux qualités essentielles de l'homme ?

Nous avons commencé cette partie avec Humboldt, acteur il y a deux cents ans d'une proposition nouvelle de formation supérieure. Nous le retrouvons aujourd'hui dans ces propos contemporains : « Faire, grâce à Internet, ce que disait de l'université Wilhelm von Humboldt, un endroit où l'on est libre d'apprendre, de faire de la recherche, d'enseigner, et où l'enseignant n'est pas un simple transmetteur de savoirs mais quelqu'un qui accompagne la co-construction de savoirs¹⁰⁵ ». Il nous faut donc maintenant aborder ce qu'est cette recherche pour l'artiste.

¹⁰⁵ François Taddei, directeur du CRI – interview réalisée par Emmanuel Vaillant, publiée le 18-11-2013 <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/francois-taddei-il-faudrait-creer-des-qualifications-blanches-pour-les-enseignants-chercheurs-au-croisement-de-plusieurs-disciplines.html> - Dernière consultation le 20 juillet 2014 19h30. Taddei précise que cette conception de formation s'exporte : « Par exemple, à Pékin, au Vietnam, en Colombie, en Autriche et en Indonésie, des centres équivalents au CRI sont en projet ». De la même façon, le Cefedem Rhône-Alpes a ces dernières années « exporté » son modèle de formation par la recherche en Thaïlande, en participant étroitement à la création d'un Institut Supérieur de Musique au curriculum tout à fait innovant. Cela sera évoqué dans les cas d'étude au chapitre 4.

La recherche en art, une nouvelle discipline ?

Introduction

*Les réformes de l'enseignement supérieur [...] ont conduit à légitimer dans leur dimension globale, interdisciplinaire et européenne, un paradigme scientifique de la recherche construit sur des bases méthodologiques formelles, rigoureusement déterminées par une communauté d'experts concernés par la nécessité de produire des savoirs discursifs.*¹⁰⁶

La mise en place de la réforme de Bologne, par la généralisation du cursus en trois cycles, a mis en évidence la nécessité d'inclure dans les cursus des institutions de formation supérieure artistique, la recherche et la formation qui y conduit. Le lien parallèle qui se développe avec les universités, lieu de recherche et de formation à la recherche, pose « l'épineuse question du rapport de l'activité artistique et de son propre questionnement à ce formalisme scientifique »¹⁰⁷. En ouverture à un colloque qui s'est tenu sur le sujet de la recherche en art, Jehanne Dautrey abordait ce problème par ces propos :

*La recherche en art ne serait pas tant recherche de l'art sur lui-même qu'une exploration et une traversée des autres savoirs, de leurs objets, leurs objectifs et leurs méthodes. Dans quelle mesure et de quelle manière les expérimentations élaborées à cette occasion permettent-elles de déployer de nouveaux liens entre discours et images, pensée et sensation, expérimentation et réalisation ? Dans quelle mesure la recherche en art, en valorisant la possibilité d'une connaissance sensible et non verbale, proche en certains points d'une anthropologie visuelle mais ne se confondant pas avec elle, peut-elle devenir un terrain dans lequel développer une nouvelle forme de savoir ? Dans quelle mesure la recherche en art renouvelle ou revisite-t-elle ses outils de la recherche – matériaux, méthodes, archives, documents ?*¹⁰⁸

Pour éclairer et approfondir cette question de la recherche en art et de cette recherche dans la formation, j'aborderai à nouveau deux des philosophes déjà évoqués dans la partie précédente, en évoquant plus particulièrement des idées qu'ils ont exprimées sur l'art. Puis une présentation thématifiée de points de vue d'acteurs contemporains du monde des arts nous permettra d'exprimer leur regard sur cette recherche en art. Enfin, je terminerai par la figure du « praticien réflexif » de Schön. Évoquer cette figure du « praticien chercheur », c'est-à-dire pour ce qui concerne ce travail, celle d'un « artiste-praticien-chercheur », ce sera ainsi rejoindre d'une certaine façon ce *poète chercheur* évoqué par Bachelard.

¹⁰⁶ Jehanne Dautrey, *Introduction* dans Jehanne Dautrey (dir.) *La recherche en art(s)*, *op. cit.* p.9

¹⁰⁷ *Ibid.*

¹⁰⁸ Jehanne Dautrey, *Argument*, dans Présentation du Colloque Art et Recherche, 8, 9 et 10 février 2012, École nationale supérieure d'architecture de Paris Belleville. Ce texte figure en Annexe.

1 - L'artiste, entre vision et expérience

Henri Bergson et l'artiste « visionnaire »

À quoi vise l'art, sinon à nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et nos consciences ? »¹⁰⁹

« Ainsi, qu'il soit peinture, sculpture, poésie ou musique, l'art n'a d'autre objet que d'écarter les symboles pratiquement utiles, les généralités conventionnellement et socialement acceptées, enfin tout ce qui nous masque la réalité, pour nous mettre face à face avec la réalité même. »¹¹⁰

« L'art vrai vise à rendre l'individualité du modèle et pour cela il va chercher derrière les lignes qu'on voit le mouvement que l'œil ne voit pas, derrière le mouvement lui-même quelque chose de plus secret encore, l'intention originelle, l'aspiration fondamentale de la personne, pensée simple qui équivaut à la richesse infinie des formes et des couleurs. »¹¹¹

« Mais, pour l'artiste qui crée une image en la tirant du fond de son âme, le temps n'est plus un accessoire. Ce n'est pas un intervalle qu'on puisse allonger ou raccourcir sans en modifier le contenu. La durée de son travail fait partie intégrante de son travail. La contracter ou la dilater serait modifier à la fois l'évolution psychologique qui la remplit et l'invention qui en est le terme. Le temps d'invention ne fait qu'un ici avec l'invention même. C'est le progrès d'une pensée qui change au fur et à mesure qu'elle prend corps. Enfin c'est un processus vital, quelque chose comme la maturation d'une idée. »¹¹²

Ces citations de Bergson concernent l'artiste créateur quel que soit le contexte de création, comme il le précise lui-même : peinture, sculpture, poésie, musique, mais d'autres encore.

Certains arts comme la musique ou le théâtre, voient une séparation exister entre l'artiste qui a créé l'œuvre – le compositeur, le chorégraphe, l'écrivain – et l'interprète qui la « produit » sur scène – le musicien, le danseur, l'acteur.

Le « créateur » est à l'évidence l'artiste que décrit Bergson, celui « *qui voit mieux que les autres, car il regarde la réalité nue et sans voiles* »¹¹³. Mais l'interprète peut-il être un artiste au même sens bergsonien du terme ? Il convient d'analyser quelle est l'action de l'interprète.

L'interprète – musicien ou acteur pour rester dans les deux arts cités en exemple¹¹⁴ – est celui par lequel l'œuvre se matérialise dans le temps et l'espace, par le son principalement pour les exemples cités. L'interprète peut créer une pièce dans le cas d'une œuvre contemporaine, mais le plus souvent il la réactualise. Pour cela, il lui insuffle son énergie en fonction de ce qu'il en perçoit. Mais surtout il lui donne une réalité dans l'espace et dans le temps. Pour cela, il perçoit le temps derrière l'œuvre, « *va chercher derrière les lignes qu'on voit le mouvement que l'œil ne voit pas* » c'est-à-dire qu'il va chercher derrière le temps organisé par le compositeur ou celui imaginé par l'écrivain,

¹⁰⁹ Henri Bergson, *La Pensée et le mouvant*, 1934, p.265, dans Frédéric Worms, *Le vocabulaire de Bergson*, 2013, Ellipses Éditions, p.19

¹¹⁰ Henri Bergson, *Le Rire*, 1900, p.120, dans Frédéric Worms, *Le vocabulaire de Bergson*, op. cit. p.18

¹¹¹ Henri Bergson, *La Pensée et le mouvant*, 1934, p.265, dans Frédéric Worms, *Le vocabulaire de Bergson*, op. cit. p.19

¹¹² Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, 1907, 1907, PUF 1941, 12^e édition « Quadrige » 2013, p.339-340

¹¹³ Henri Bergson, *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*, op. cit.

¹¹⁴ Tous les arts de la scène ou de la piste comme les circassiens, sont concernés mais certains éléments d'analyse diffèrent et seraient à adapter à chacun des contextes spécifiques. Je simplifie donc mon analyse en ne la fondant que sur ces deux exemples de la musique et de l'art dramatique.

le temps réel qui est nécessaire pour cette mise en espace du son selon sa perception des intentions du créateur, qui est le propre de son interprétation. L'interprète sera alors celui qui conduira le public à travers cet espace sonore et surtout dans ce temps qu'il perçoit et qu'il crée. Si au sens de Becker¹¹⁵, il s'agit ainsi d'une création collective entre le compositeur ou l'écrivain, et l'interprète, au moment de cette production, c'est bien l'interprète qui est créateur du temps et de l'espace.¹¹⁶

Dans la dernière citation, Bergson aborde la notion du temps nécessaire pour l'invention. Mais ne pourrait-on la reprendre en l'appliquant à l'interprète ? Cela donnerait ceci :

« Le temps n'est [pas] un accessoire. Ce n'est pas un intervalle qu'on puisse allonger ou raccourcir sans en modifier le contenu. [Le] contracter ou [le] dilater serait modifier à la fois l'évolution psychologique qui [le]remplit et l'invention qui en est le terme. Le temps [de l'interprétation] ne fait qu'un avec l'invention même. »

Loin d'être un simple exécuteur d'ordres transmis par une partition, ou d'indications données par le compositeur pour le musicien, ou des directives données par le metteur en scène pour l'acteur, l'interprète est un créateur au sens où je viens de le définir. Dans ce sens, l'interprète doit bénéficier lui aussi de ce « temps d'invention » dont parle Bergson pour que sa pensée puisse prendre forme.

Son travail, appliqué à l'œuvre qu'il interprète, sera nécessairement complexe et comprendra ce que Bergson exprime dans ces citations. Il s'agira de la mise à l'écart des symboles, généralités et conventions qui peuvent l'écartier de son authenticité ou la dévoyer sans qu'il ne s'en rende compte ; intervient là le travail de « psychanalyse de la connaissance » ou « d'obstacle épistémologique » dont parle Gaston Bachelard, qui sera ici nécessaire à la compréhension de l'œuvre, mais interviendront aussi les aspects de technique instrumentale qui parfois imposent leurs lois, ou au mieux, des compromis.

Il s'agira pour lui d'aller chercher cette « individualité du modèle » en allant au-delà des signes, mais aussi au-delà de ses perceptions immédiates : Bachelard ne disait-il pas que l'obstacle épistémologique majeur pouvait être la première représentation que l'on se faisait d'un phénomène ? Il s'agira enfin d'aller créer son image de l'œuvre en la « tirant du fond de son âme » en prenant le temps de la « maturation d'une idée » sur son interprétation.

L'interprète est donc également concerné par ce que dit Bergson dans ces citations. Ce qui l'engage est à la fois technique, sensible et intellectuel. Il implique une interrogation et une curiosité permanentes, ce qui est le propre de la recherche.

La formation de cet artiste « bergsonien », qu'il soit donc créateur ou interprète, nécessite elle aussi ce temps – long – pour l'appropriation de cette complexité. La recherche en est un des outils privilégiés.

Aborder cet ensemble dans la formation supérieure artistique nécessite-t-il une phase conditionnelle ? Cela se situerait alors dans les niveaux plus « élitistes » que sont le master et le doctorat, ce qui implique que ceux qui ne seront pas formés à ces niveaux n'en bénéficieraient pas : certains seraient alors « bergsoniens » et d'autres non.

Cette question est pertinente dans le cas de disciplines où s'impose une forte maîtrise des savoirs techniques. Ou cette conception n'est-elle pas consubstantielle à toute expression artistique ?

¹¹⁵ Howard Becker, *Les mondes de l'art*, 1982 Paris, Flammarion, 2006

¹¹⁶ L'improvisateur, crée en « temps réel », dans l'instant de l'improvisation, cet espace et ce temps.

Dans ce cas, il faut qu'elle soit un objet privilégié de la formation dès l'entrée en enseignement supérieur. Ces questions feront l'objet d'une nouvelle analyse à la fin du chapitre suivant.

Le temps qui est évoqué par Bergson, est, pour John Dewey, un aspect essentiel de l'expérience artistique, qui conditionne son accomplissement.

John Dewey et l'expérience de l'art

L'existence de l'art est la preuve [...] que l'homme utilise les matériaux et les énergies de la nature dans l'intention de développer sa propre existence, et qu'il agit ainsi en accord avec la structure de son organisme, de son cerveau et ses organes des sens et son système musculaire. L'art est la preuve vivante et concrète que l'homme est capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification, l'union des sens, du besoin, de l'impulsion et de l'action qui caractérise l'être vivant. L'intervention de la conscience vient y ajouter la régulation, le pouvoir de sélection et la réorganisation.¹¹⁷

Dans son ouvrage *L'art et l'expérience*, Dewey étudie en profondeur les phénomènes en jeu dans le travail de l'artiste. Pour lui, l'artiste est bien un penseur. Mais sa pensée se distingue de celle des scientifiques en ce qu'elle incarne immédiatement dans l'objet de la création les réflexions que l'artiste développe en réponse aux problèmes qu'il se pose, et qui lui sont propres : « *L'artiste élabore sa pensée au travers des moyens d'expression qualitatifs qu'il emploie, et les termes par lesquels elle s'exprime sont si proches de l'objet qu'elle fabrique qu'ils viennent directement se confondre avec lui*¹¹⁸ ». Dewey n'oppose pas les sens à « l'intellect », en ce que ceux-là sont également un des moyens dont l'esprit se sert pour donner du « sens » aux échanges entre l'être vivant et son environnement. Considérant que l'intelligence est entièrement à l'œuvre dans la production de l'œuvre d'art, il se refuse à assimiler la pensée à la seule utilisation des signes verbaux et des mots : « *Penser de façon efficace en termes de mise en relation de qualités est aussi exigeant pour l'esprit que de penser en termes de symboles, qu'ils soient verbaux ou mathématiques*¹¹⁹ ». Ainsi l'artiste perçoit et œuvre en même temps, dans toutes les formes d'actions complexes que son œuvre nécessite, sans qu'il y ait de différence entre les idées qui proviennent des émotions et celles qui sont issues d'une « maturation subconsciente ».

En lien avec ce qui a été dit précédemment de l'expérience selon Dewey, celui-ci précise que l'artiste aura pour véritable tâche de « *construire une expérience cohérente* », complète ajoute-t-il par ailleurs, « *sur le plan de la perception tout en intégrant constamment le changement au fur et à mesure de son évolution*¹²⁰ ». Cette nécessaire intégration du changement me semble être tout à fait pertinente dans le contexte dans lequel se place cette étude : changement des pratiques, évolution des publics, dans un monde dont la mutation est soulignée dans tous les domaines de la vie sociale et politique. Si l'architecture est au cœur de cette complexité (cf infra p.), la place de l'artiste, entre le dedans/dehors et le dehors/dedans qu'évoquera [la danseuse, cf infra] nécessitera qu'il adopte cette posture de praticien réflexif, non seulement par son implication dans cette expérience de l'art ainsi décrite par Dewey, mais par la place que cette expérience prend dans le contexte « extérieur » à l'artiste. Ainsi, les enjeux internes de l'expérience que mène l'artiste ne peuvent ignorer les questions plus générales qui traversent nos sociétés. Cette idée sera présente en filigrane chez nombre d'artistes créateurs qui ont participé à l'ouvrage collectif dirigé par Jehanne Dautrey.

¹¹⁷ John Dewey, *L'art comme expérience*, op. cit. p. 65

¹¹⁸ *Ibid.* p. 49

¹¹⁹ *Ibid.* p.97

¹²⁰ John Dewey, *L'art comme expérience*, op. cit. p. 105

2 - Les arts et la recherche : regard contemporain

L'ouvrage collectif *La recherche en art(s)* qu'a dirigé Jehanne Dautrey présente une approche de la recherche par des acteurs de chacun des arts convoqués : arts plastiques, danse, musique, théâtre, design et architecture. J'ai organisé la présentation de cet ouvrage selon plusieurs thématiques au sein desquelles sont réunis les apports de chacun des contributeurs. Pour une aisance de lecture, je rappellerai entre parenthèses dans le corps du texte, l'auteur duquel provient l'apport évoqué, renvoyant ainsi aux articles contenus dans cet ouvrage¹²¹.

L'art, la pensée et le savoir

Inscrite dans une convention d'originalité qui caractérise l'ensemble des mondes de l'art (Lambert), la recherche en art touche au sensible et à l'intelligible de la pensée et, les mêlant, produit une autre forme de pensée, un usage non savant du savoir (Dautrey). Mais cette pensée particulière aura surtout pour objectif non un achèvement, mais le déclenchement d'un processus dynamique qui ne se situe pas au niveau formel mais au niveau des enjeux de ces pratiques de recherche, incluant une ouverture vers l'espace sociétal. Ainsi l'architecture se confronte-t-elle aux pratiques conceptuelles du projet d'architecture, du projet urbain et du projet paysage, au sein desquelles émerge une pensée et se produisent les connaissances. Pour les arts visuels et les arts appliqués, cette production de connaissance naît d'une démarche théorique qui, associée à une pratique cherche à partir de problèmes concrets des solutions artistiques (Bergeron). Un peu de la même façon, pour le théâtre, la recherche mêle des « logiques *pures* – projet du metteur en scène, choix dramaturgiques, principes esthétiques innovants – et des logiques *foraines* – traditions artisanales, techniques héritées, contraintes financières, temporelles et spatiales, négociations diverses » (Lambert). En danse, cette exploration du sensible « peut investir le danseur dans un désir d'ouverture et de remodulation de ses savoirs sociaux-psycho-corporels » ; la recherche concrétise ainsi un mouvement de la pensée et des corps dans un processus où « l'objet compte moins que le protocole qui lui donne naissance [et où] la langue apparaît comme le premier médiateur-constructeur de savoirs ». (Desprès, Le Moal). Cette recherche est ainsi une « production de connaissance qui peut être partageable et évaluable, qui peut être transmise à une communauté d'artistes qui peut la traiter et la transformer ». (Béros). Activité de réflexion du créateur, cette recherche externalise une pensée implicite dans l'œuvre ; elle établit ainsi une relation entre une pensée et le monde environnant (Stroppa). Elle est aussi « observation par l'artiste chercheur de l'œuvre qu'il délimite subjectivement pour un temps » dans laquelle « l'énergie artistique provient d'une pensée plastique mise en mouvement par la création », la charge de l'œuvre étant ainsi « accentuée par l'intervention [de cette] pensée plastique » (Toma).

¹²¹ Dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts, op. cit.*, les articles suivants ont nourri mon analyse :

Jehanne Dautrey, *Introduction*, p.9 et *Pour une pensée sauvage de la recherche en art*, p.17

Jean-Marc Lévy-Leblond, *De la science à l'art et retour*, p.41

Yann Toma, *Les arts plastiques à l'université*, p.49

Aurore Desprès, Philippe Le Moal, *Recherche en danse/ danse en recherche*, p.83

Cyril Béros, *La recherche à l'Ircam, un modèle collaboratif ?* p. 135

Marco Stroppa, (entretien avec) *Pensée conceptuelle, pensée sensible en musique*, p.165

Benoît Lambert, *Le champ du théâtre français*, p.191

Anne-Sophie Destribats (entretien avec), *La part inaliénable du théâtre*

Éric Lengereau (entretien avec), *Hybridation des compétences en architecture*, p.225

Constance Rubini, *Design et recherche dans un post-diplôme*, p.289

Luc Bergeron, *Recherche théorique et prestation de service*, p.295

Ainsi, « l'artiste tient à la fois du savant et du bricoleur ; avec des moyens artisanaux, il confectionne un objet matériel qui est en même temps un objet de connaissance. »¹²² Cet objet ne sera pas le résultat « d'une simple projection un homologue passif de l'objet [mais] une véritable expérience sur l'objet ». C'est au titre de cette tension entre pensée savante et pragmatisme opératoire, que l'artiste maintient dans le produit de son effort, que l'on peut dire que « tout dans l'art est recherche » (Dautrey). Regrettant une certaine « négligence dont est l'objet la notion bachelardienne de refonte épistémologique », le physicien Jean-Marc Lévy-Leblond plaide pour qu'un nouveau sens du mot recherche comme « activité de reprise et de réélaboration du savoir produit » soit revalorisé. En ce sens, il répond à l'opération de détournement que Lévi-Strauss met en avant quand il parle de bricolage (Dautrey). Bricolage artistique, bricolage scientifique : les deux facettes savantes de la recherche ?

Arts et sciences, interdisciplinarité

Si « la démarche scientifique extrait du monde des fonctions [...], l'art en extrait des percepts¹²³ ou des affects conçus comme des blocs de sensation » : c'est par ces mots qu'Aurore Desprès et Philippe Le Moal évoquent la pensée de Deleuze et Guattari. À la démarche scientifique, Lévi-Strauss oppose d'une certaine façon ce qu'il appelle la pensée « sauvage » qui maintient « imbriquées l'une dans l'autre la dimension sensible et la dimension intelligible »¹²⁴. La recherche artistique et la recherche scientifique ont ainsi des fonctions différentes, mais, pour l'architecte Eric Lengereau, elles « forment un couple d'une richesse intellectuelle telle qu'elle doit inciter à la création dans les écoles d'art de laboratoires de recherche d'un type nouveau [...], espaces d'innovation interdisciplinaire attirant des problématiques et compétences qui n'ont pas la possibilité de s'exprimer ailleurs, [...] unités de recherche ne répondant que partiellement aux critères académiques de la recherche publique ».

Cyril Béros dit de cette recherche qu'elle produit une connaissance partageable et évaluable. Sa transmission à une « communauté d'artistes qui peut la traiter et la transformer » s'opère pour lui « à l'instar de la recherche scientifique ». Le chercheur en physique théorique Jean-Marc Lévy-Leblond dénoncera pour sa part ce qu'il estime être un « fantasme d'homologie entre art et sciences¹²⁵ » par lequel l'art défend la possible formalisation de ses procédures. Il prône au contraire des « rencontres singulières » entre art et science, non pas des « convergences » mais des « interactions locales dans le temps et dans l'espace ». C'est dans cette perspective que Marco Stroppa parle du créateur en recherche qui, inséré au sein d'une équipe scientifique, joue le rôle de « super consultant poético-esthétique » qui permet de valider le potentiel artistique (pour lui musical) d'une recherche scientifique : « Compositeurs et scientifiques deviennent des partenaires

¹²² Lévi-Strauss, Jehanne Dautrey, *Pour une pensée sauvage de la recherche en art*, dans Jehanne Dautrey (dir.) *La recherche en art(s)*, op. cit. p.30

¹²³ Le Larousse en ligne définit le percept comme une « Entité cognitive, constituée d'un ensemble d'informations sélectionnées et structurées en fonction de l'expérience antérieure, et qui sont mobilisées dans une perception particulière. » <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/percept/59394?q=percept#59031>

L'article Wikipedia précise qu'il s'agit d'une « perception indépendamment du sujet » et cite Deleuze qui dans *l'Abécédaire* précise que « le métier du philosophe c'est de faire des concepts, le métier de l'artiste c'est de faire des percepts. » <http://fr.wikipedia.org/wiki/Percept>

L'Universalis en ligne indique que « le rythme, par sa structure, serait de l'ordre du concept (on peut toujours ramener un rythme quelconque à une forme en pensée), sa périodicité de l'ordre du percept (on perçoit un rythme comme cycle avant de le penser comme tel. » http://www.universalis.fr/recherche/?q=percept&btn_recherche=

¹²⁴ Lévi-Strauss, cité par Jehanne Dautrey, *La recherche en art(s)*, op. cit. p.29

¹²⁵ Jean-Marc Lévy-Leblond, *De la science à l'art et retour*, art. cit. p.44

impliqués dans le travail de l'autre, dans le respect des compétences spécifiques de chacun » (Stroppa). D'une certaine façon, c'est le même constat que posent ensemble pour la danse Aurore Després et Philippe Le Moal, qui précisent que « si l'on peut identifier des méthodes, des processus et des procédures communs entre recherche scientifique et création artistique, ces deux démarches n'en sont pas moins irréductibles l'une à l'autre, car elles ne poursuivent pas *in fine* les mêmes desseins. » Ils ajoutent même qu'une démarche artistique « peut s'autoriser, sans faillir, la fabrication du faux, ce qu'une démarche de recherche au sens strict ne peut pas » (Després, Le Moal). Pour sa part, Jehanne Dautrey précisera que « là où la science tend à développer des fonctions et des procédures formelles d'objectivation, l'art construit une problématisation de ces mêmes procédures ». Il convient donc de chercher à « expliquer comment les problèmes artistiques sont l'effet de la manière dont les sujets artistiques rencontrent les problèmes scientifiques » (Dautrey). Cette interdisciplinarité est une nécessité pour l'architecture, la recherche y étant une affaire collective dont les enjeux dépassent les « prérogatives de l'architecte lui-même », et concerne autant les sciences exactes que les sciences humaines. Elle est également présente dans la recherche musicale, en arts plastiques et design. Pour les arts de la scène, cette interdisciplinarité est envisagée prioritairement avec d'autres disciplines artistiques ou avec les sciences humaines. L'exemple du rôle du son en théâtre est donné, dont la mobilité et la plasticité, de préférence au rôle de l'image, en a bouleversé la créativité ; le lien avec la philosophie sera également souligné.

C'est aussi dans la formation que cette interdisciplinarité doit jouer un rôle : théâtre dans les écoles d'art (Dautrey), croisement des disciplines artistiques (Destribats), cours de philosophie dans les écoles d'art. Dans cet échange entre activités scientifique et artistique, individuelle et collective, qui ont toujours traversé les pratiques artistiques, le lien entre les écoles d'arts et l'université est vu comme une opportunité que « ces activités de recherche feront retour du côté des universitaires sur ce que c'est que penser ». (Dautrey)

Le lien à l'histoire

De ce que je perçois, ce lien à l'histoire n'est pas vécu de la même façon selon que l'on est créateur contemporain ou interprète des œuvres du passé : nécessité créative pour les premiers, qui se nourriront des œuvres du passé, anciennes ou récentes, mais s'en détacheront pour exprimer leur originalité ; cœur même de la pratique des seconds, musiciens interprètes de répertoires non contemporains, restaurateurs d'œuvres d'arts, architectes du patrimoine, qui auront à interroger les œuvres – édifices, œuvres d'arts, partitions, traités – explorer les archives ou traces écrites des pratiques ou des techniques employées pour s'approcher autant que possible des savoir-faire de l'époque de création des œuvres. Nécessité « technique » pour les restaurateurs et les architectes du patrimoine, c'est aujourd'hui pour les musiciens devenu une nécessité « esthétique »¹²⁶. En danse, l'approche historique est fondée notamment sur le traité de Feuillet (1700)¹²⁷, mais rien de semblable n'existe au 19^e. Laban, artiste et chercheur, mettra au point en 1928 un système de notation du mouvement dansé qui permettra une recherche à partir d'un « écrit » qui favorisera l'analyse, et la recherche historique. Le collectage des danses traditionnelles, mémoire vivante du passé¹²⁸, a apporté un éclairage déterminant pour la lecture du

¹²⁶ Le jeu sur instrument d'époque est devenu un des éléments essentiels aujourd'hui de l'interprétation des musiques du passé, mais également tout la recherche sur l'art de jouer cette musique. Cela sera évoqué au chapitre 2.

¹²⁷ consultable sur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86232407.langFR>

¹²⁸ Dans sa thèse sur la discipline de l'histoire, Marthe Mangset montre combien ce recours à la mémoire populaire a

traité de Feuillet. Pour le théâtre, Lambert déplore que l'absence d'une *grammatisation* des déplacements scéniques et des expressions ait bloqué l'accès à une histoire du théâtre « représenté » : seule l'histoire des œuvres théâtrales est accessible. La recherche historique y prend alors une allure de démarche « archéologique » !

Si la recréation reste une reconstitution sans aucune certitude d'être tout à fait conforme à l'original, cette approche historique de « comment l'art s'est fait et a été restitué » représente, pour les arts de la scène, une démarche épistémologique qui fonde une recherche.

Individuel et collectif (aspect collectif de la recherche en art)

Dans son ouvrage *Les mondes de l'Art*, Howard Becker considère que la production artistique est un essentiellement un phénomène collectif¹²⁹. Pour lui, l'œuvre n'est pas le seul fait du créateur, mais également de tous ceux qui, de près ou de loin, ont contribué à ce que l'œuvre puisse voir le jour. Cet aspect sociologique de la création artistique n'est pas abordé dans l'ouvrage que j'analyse dans cette partie. La création collective est vue dans le seul aspect de ceux qui concourent directement à la création de l'œuvre, c'est-à-dire qui participent artistiquement à son écriture.

L'histoire nous montre de nombreux exemples de recherche collective. Jehanne Dautrey citera les ateliers du 17^e et 18^e siècle, le Bauhaus au 20^e siècle. Mais la recherche en arts comporte une part individuelle, comme toute recherche scientifique. Pour certains arts, cette part individuelle, discrète, semble prépondérante, le rôle que joue le collectif n'étant pas toujours bien perçu.

Ainsi pour les arts de la scène comme la danse et le théâtre : le créateur est le chorégraphe ou le metteur en scène. En danse, c'est le chorégraphe qui élabore le projet (mais certains s'appuient - comme Pina Bausch - sur un travail collectif *in vivo* de tous les danseurs de la compagnie). En théâtre, si le metteur en scène est perçu comme le « poète de la scène » de qui tout vient, qui s'approprie dans son œuvre les autres arts convoqués pour sa création, c'est dans le véritable laboratoire qu'est la répétition que la recherche s'effectue. Les innovations introduites, issues de considérations esthétiques, n'en demandent pas moins au metteur en scène de concevoir l'implication des nombreux participants du travail théâtral, processus qui vient alors au cœur de la recherche artistique qu'il conduit et qui permettra la production de l'œuvre. Le metteur en scène est ainsi un artiste en charge d'organiser le « travail en commun d'autres artistes ». (Lambert)

L'aspect collectif de la recherche en création musicale est lui aussi fortement interdisciplinaire. Cela touche bien sûr au travail des compositeurs, en lien dans certaines institutions avec d'autres scientifiques, mais également sur les aspects scéniques de la production artistique en musique¹³⁰, qui met en jeu des outils technologiques parfois sophistiqués, et qui implique donc les personnes qui les maîtrisent. Mais cela concernera également en arts plastiques un aspect que souligne Yann Toma : pour lui, la démarche de recherche du plasticien s'inscrit dans un espace collectif où « *se déploie [le] point de vue d'un autre créateur qui fait rétroactivement résonner l'espace de l'autre comme espace-recherche, non discursif, comme espace esthétique, depuis une œuvre qui fait résonner les précédentes* ». Ainsi l'œuvre d'un autre peut renvoyer à sa propre recherche. Cela est vrai pour tous les arts, et sans doute pour toute recherche. Y aurait-il, dans cette vision, une recherche non collective ? Pour

été important en Norvège comme source pour la recherche sur l'histoire de ce pays. Cette particularité par rapport aux pratiques de cette discipline en France et en Angleterre, est dû aux circonstances historiques de ce pays, longtemps sous la domination de ses pays voisins. Marte Mangset, *The discipline of historians, op.cit.*

¹²⁹ Howard Becker, *Les mondes de l'art*, 1982, Flammarion collection Champs arts, 2010

¹³⁰ Le CNSMD de Lyon a ainsi inauguré en 2012/2013, un laboratoire Scène/recherchE qui se consacre à cette démarche. <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/la-recherche/laboratoire-scenerecherche>

l'architecture, dont les enjeux dépassent de loin la seule construction d'un édifice, la recherche est « *une affaire collective qui dépasse de loin les prérogatives de l'architecte lui-même* ». (Lengereau).

Souligner ainsi le rôle du collectif n'est pas anodin : si l'artiste en recherche ne peut s'abstraire du Monde qui l'entoure – dans sa relation de soi au monde extérieur – il ne peut non plus s'abstraire du « monde » qui l'entoure, c'est-à-dire de tous les collaborateurs qui vont permettre l'émergence de son projet. Mener ainsi une recherche nécessite donc, comme cela est dit pour le théâtre, d'accorder toute son importance à ce paramètre. Ce point est important pour la formation des artistes ; nous aurons l'occasion d'y revenir.

Dans les arts de la scène, la place du corps, la place du public

Dans les arts de la scène, le corps peut être l'objet d'une recherche individuelle, intime, de l'artiste. Dans sa globalité, ce corps fait par ailleurs l'objet de recherches importantes, tant fonctionnelles – kinesthésie, neurobiologie, etc. – que du point de vue « cognitif » : aspects émotionnels, psychologiques. En théâtre, Stanislavski¹³¹ demandera ainsi à l'acteur un travail qui relèvera d'une forme de psychanalyse active, mise à jour de ressources émotionnelles profondes pour développer son travail. En danse, ce corps offrira un espace pour l'investigation scientifique, le danseur étant « *sollicité dans ses capacités motrices, cognitives et affectives* » (Desprès, Le Moal). En tant que « *connexion de multiples forces hétérogènes et contingentes, dissimulant le fonctionnement étrange d'un entrelacs*¹³² », il semble donc important aux danseurs que la recherche « *intègre dans sa posture épistémologique ce paradigme de la corporéité* » (Desprès, Le Moal). Ce qui est vrai pour la danse, me semble également vrai pour de nombreux autres arts : ainsi des arts du cirque aux fortes contraintes physiques, certes, mais qui ont développé une posture artistique et esthétique forte depuis de nombreuses années.

Tous ces arts de la scène développent naturellement une relation particulière au public. Cette recherche du public prend une place importante au théâtre : il s'agit à la fois de le convoquer dans le lieu de production, mais aussi de définir sa place dans le dispositif ; en tout cas de s'adresser à la sensibilité du spectateur et de renouveler la manière dont on sollicitera son intelligence. Avec cette préoccupation en tête car il n'existe que devant un public, le théâtre est ainsi toujours recherche. Vitez, espérant voir se développer en France des « *laboratoires de réflexion et de recherche appliquée, par quoi pourrait être corrigé l'empirisme et le manque de sérieux de notre vie théâtrale* » précise que « *En matière de théâtre, l'expérimentation la plus difficile, la plus éloignée de l'adhésion immédiate du public n'a pour fin que d'inventer un nouveau mode de communication avec ce public* »¹³³. Cette préoccupation qu'exprime Vitez concerne de façon croissante certains musiciens aujourd'hui qui cherchent à renouveler l'événement qu'est le concert : nouveaux espaces scéniques ou découvertes d'espaces « non » scéniques, nouveaux dispositifs, nouvelles mises en espaces, création de nouveaux rapports avec ce public ; désir, en une époque où la communication numérique à distance ouvre un nouvel espace d'accès aux productions, de rechercher tout moyen qui permette de maintenir le contact « physique » avec ce « corps » partenaire qu'est le public, qui nourrit la recherche de l'artiste de scène.

¹³¹ Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, 1936, traduction Élisabeth Janvier, Essai Poche, 2001

¹³² Gilles Deleuze, cité par Aurore Desprès et Philippe Le Moal, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en art(s)*, *op.cit.* p.102

¹³³ Antoine Vitez, cité par Lambert, *art. cit.* p.202

Les lieux de la recherche en arts

Si l'artiste peut être ce bricoleur qui peut opérer dans son lieu privé, nous avons vu que la recherche en arts a deux caractéristiques : d'une part, son processus fait souvent appel à un collectif, dans de nombreux cas interdisciplinaire, mais elle a aussi pour objet une restitution artistique publique de ce qu'elle produit. Cette recherche a donc besoin de lieux publics ou privés pour se développer, et de lieux publics pour se manifester, différents selon l'art concerné. C'étaient en arts plastiques, les ateliers du 17^e et du 18^e, « *Laboratoires collectifs dirigés par des maîtres qui ont acquis le statut d'artistes professionnels et rémunérés, qui visent autant une réalisation artistiques qu'une élaboration théorique des conditions d'exercice de leur domaine propre* ». (Dautrey) Aujourd'hui, ce sont les universités, par la création de départements d'arts en 1969¹³⁴, qui accueillent tout un aspect de cette recherche en arts. Et aujourd'hui, les lieux d'exposition font partie intégrante de cette recherche, la mise en espace des œuvres constituant une part importante de la restitution, à laquelle s'attache artistes plasticiens et responsables d'exposition. Pour les compositeurs, ce sont des laboratoires (interdisciplinaires) comme l'IRCAM (Paris), L'ACROE (Grenoble), Studio Musik Fabrik (Darmstadt), qui assurent la recherche, certains disposant également du lieu de production. En danse, c'est le lieu unique du studio, préparatoire à la scène qui ne sera investie qu'au moment du spectacle. En théâtre, c'est bien sûr la salle de répétition mais c'est surtout – en tout cas idéalement – la scène qui permet le travail sur la mise en espace indispensable. Si c'est surtout la salle de répétition qui accueille les musiciens interprètes – la scène n'étant abordée qu'au moment de la production finale comme en danse – celle-ci devient centrale pour l'opéra, domaine particulier qui réunit de nombreux « arts » dans une création interdisciplinaire ; mais cette scène devient aussi un nouvel objet de recherche pour la production musicale des interprètes qui souhaitent ainsi instaurer un nouveau rapport au public, une « mise en espace » des œuvres qu'ils interprètent¹³⁵. Mais en musique, pour un certain nombre de genres, c'est aussi le studio d'enregistrement qui est laboratoire de création, et non plus seulement lieu de captation.

Cet aspect du lieu de ces pratiques artistiques en recherche est important : il représente non seulement un des paramètres de « l'expérience » qui se déroule, et participe donc à son accomplissement, mais il représente une part importante des coûts de ce travail de création. Ainsi la « résidence » d'artiste a-t-elle pour avantage d'offrir à celui-ci des conditions de travail favorables, même si provisoires.

Méthodologie de la recherche en art

Si « les modalités et les finalités de l'activité de recherche sont fondamentalement liées aux spécificités de chaque art » (Dautrey), ce qu'amène le créateur est unique : « étant aussi le créateur de ce que l'on cherche à étudier, il en connaît non seulement le résultat final, mais toutes les étapes intermédiaires, souvent pas ou peu documentées, alors qu'un musicologue ou un esthéticien est en face d'un corpus existant ». (Stroppa). Selon le compositeur Marco Stroppa, cette recherche est inscrite dans une interaction entre l'artiste et un « environnement de recherche constitué de savoirs, de cultures et d'esthétiques différentes » ; n'ayant pas pour objet l'« expérimentation pour soi, mais [un] effort vers la généralisation et la formalisation de résultats transmissibles à d'autres », ayant à se confronter à « l'invention, à la réalisation et [tirer] de cette dialectique des hypothèses pour l'action plutôt que des normes, elle n'a pas « l'œuvre pour résultat, mais œuvrer pour point de visée. » Ainsi s'ouvre-t-elle vers une « communauté porteuse

¹³⁴ Université de Vincennes, devenue l'Université Paris 8

¹³⁵ Ce sera ainsi l'objet du laboratoire Scène/recherchE du CNSMD de Lyon. Cf. *infra* p. 94

de savoirs spécifiques et d'enjeux partagés ». En danse, ou arts scéniques où le corps est à l'œuvre, cette recherche peut ainsi prendre pour objectif, certes difficile, de « décrire tous les savoirs du corps » dont l'artiste est dépositaire, et « d'en dégager les concepts à l'œuvre ».

Faisant appel à l'idée du détournement qu'opère la recherche artistique et à celle de Lévi-Strauss selon laquelle « *l'artiste tient à la fois du savant et du bricoleur* », Jehanne Dautrey soulignera l'importance de ne pas confondre la recherche « *nécessaire à l'élaboration des outils technologiques et celle qui est nécessaire à leur usage spécifique dans ce processus de détournement* » (Dautrey).

Dans un esprit bachelardien, le point de départ de la recherche sera alors d'identifier ce qui pose problème aujourd'hui à l'artiste ou les problèmes qui se posent dans sa discipline artistique et auxquels il souhaite se confronter. (Dautrey). Dans cette démarche, évoquant Bachelard, Jehanne Dautrey nous dit que l'on « *aboutit [...] à une remise en question de la conception usuelle de la méthode qui n'apparaît plus tant comme un outil préalablement déterminé que comme un outil à réélaborer en permanence* ». La méthodologie mise en œuvre apparaîtra donc toujours comme personnelle, même si les codifications sont partagées. Cela est particulièrement souligné pour les arts plastiques et le design. Ainsi, Constance Rubini nous en dit que :

« chaque projet de design consiste à mettre en place une logique qui lui est propre et une organisation qui finalement constitue le projet. Cela se développe jusqu'à trouver les formes qui en découlent et je pense qu'il s'agit de faire fi de toutes les conventions esthétiques et formelles pour développer les caractéristiques propre de l'objet. » En danse, « les méthodologies de recherche se doivent [...] de s'inscrire dans un dynamisme complexe incluant autant la sensation, l'expérience, l'imagination ou l'intuition que la raison. »

Cela nécessite donc de recomposer des protocoles spécifiques qui dépassent « le simple emprunt ou recyclage » de protocoles existants par ailleurs. Mais dans ce mouvement « d'extraction de la pratique », d'émergence de ces savoirs particuliers, l'importance du rôle du tiers qui soutient la démarche et stimule ce processus est soulignée : on se situe ainsi et toujours dans l'aspect réflexif que permet le collectif dans la recherche.

Est donc ainsi posée une hétérogénéité formelle pour cette méthodologie de la recherche dans le domaine des arts. Mais cela peut impliquer un autre aspect, souligné par Jehanne Dautrey et qui concerne de plus près le cadre d'une recherche menée par des étudiants au sein d'une école d'arts. Pour cette recherche, selon la méthodologie mise en œuvre, une diversité des relations entre écoles d'arts et universités serait à imaginer pour permettre d'orienter l'étudiant en recherche vers des savoirs ou des disciplines spécifiques extérieurs à son domaine, avec lesquels il souhaiterait établir des passerelles pertinentes pour sa recherche. Cela nous renvoie à cet aspect interdisciplinaire qui devient de plus en plus important aujourd'hui.¹³⁶

Enfin, toute recherche doit être exposée, puis évaluée. Présenter la recherche, notamment pour les arts de la scène, peut avoir pour objectif d'exposer l'ensemble des compromis, implicites ou explicites, quel que soit l'objet ou le sujet sur lequel ils portent, techniques, artistiques ou esthétiques, qui ont permis d'atteindre la production finale. Mais si la rencontre avec le

¹³⁶ Nous verrons dans les ca d'études l'exemple du Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris Descartes. Son responsable, François Taddei, en vient même à souhaiter en sciences, des licences « blanches », interdisciplinaires... Interview par Emmanuel Vaillant, Educpros, publié le 18.11.2013. <http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/francois-taddei-il-faudrait-creer-des-qualifications-blanches-pour-les-enseignants-chercheurs-au-croisement-de-plusieurs-disciplines.html>

public représente un contexte possible pour une telle exposition, ce n'est pas la sanction du public qui permettra de valider la recherche. Cette validation reste soumise au jugement des pairs (Lambert 203). Dans cette exposition du travail de recherche artistique, l'activité de verbalisation est importante. Elle pourra avoir comme objectif d'offrir un « moment de recul ou de mise en perspective nécessaire », mais elle pourra aussi s'inscrire dans un point de vue plus général qui serait de :

« déployer les champs référentiels et les territoires traversés comme autant d'archives et de matériaux de la recherche [...] dans un esprit d'analyse d'un parcours et dans un discours qui restitue le mouvement singulier de la pensée artistique, sa logique sensible, en même temps qu'il en donne à sentir la portée critique. Il serait donc erroné de s'imaginer les pratiques de recherche comme une discursivité venant s'imposer du dehors [...] tant les savoirs sont déjà à l'œuvre au cœur même de ce travail [...] Dès lors, le travail d'explicitation et de formulation associé à l'exposition de la recherche ne doit pas tant viser une théorisation-généralisation qu'une reformulation-singularisation de ces concepts et opérations généraux. »¹³⁷

Suite à cette précision sur l'aspect que peut prendre l'exposition de la recherche, comme en réponse aux questions qui ont été posées au début de cette partie, Jehanne Dautrey conclut l'introduction de l'ouvrage que j'étudie ici par cette proposition de définition :

« Disposer librement des éléments des savoirs en fonction des seuls impératifs d'une problématique de création sans préjuger de leur fonction initiale mais en s'attachent à leurs effets possibles, les interpellier depuis le regard que donne sur eux le fait de les manipuler, plastiquement ou sous forme de discours, tels nous semblent être le enjeux possibles d'une recherche en art. »¹³⁸

Si cet ouvrage collectif s'intitule *La recherche « en » art(s)*, il n'en aborde pas moins implicitement diverses formes de recherches qui ont été analysées par plusieurs auteurs. Présenter ces analyses est l'objet de la partie suivante.

¹³⁷ Jehanne Dautrey (dir.) *La recherche en art(s)*, op. cit. p.38

¹³⁸ *Ibid.* p.39

3- Les formes de recherche en art

Si l'on parle par commodité de « Recherche en art », cette activité se divise en plusieurs types de recherche : recherche *sur* l'art, recherche *pour* l'art, recherche *par* l'art, recherche *en* art. Ces types de recherche ont été particulièrement analysés par deux auteurs : Alain Poirier¹³⁹ d'une part, qui, pour cette analyse, cite dans son rapport deux autres auteurs, Annie Luciani et Corinne Le Neün ; et le hollandais Henk Borgdorff¹⁴⁰ d'autre part, qui a publié en 2012 un livre sur la recherche artistique¹⁴¹ qui réunit un certain nombre d'articles ou de communications qu'il avait présentés sur ce sujet dans les années qui ont précédés. Dans leur analyse, Poirier et Borgdorff se retrouvent sur les types de recherche qui sont présentés. Par ailleurs, Michel Develay, chercheur en sciences de l'éducation, évoque trois types de recherche : les recherches nomothétiques, herméneutiques, et pragmatiques. Je les présenterai à la suite des précédents types.

Recherche *sur* l'art

Pour Annie Luciani, il s'agit de : « toutes formes d'activité analysant, sous toutes leurs formes, les processus artistiques : individuels, sociaux, historiques, leurs liens avec les autres corps et activités humaines, techniques, idéologiques, politiques, etc. ». Henk Borgdorff¹⁴² en dit que :

La recherche sur l'art est une recherche qui a comme objet la pratique artistique, dans le sens le plus large du terme. Elle fait référence à des investigations destinées à tirer des conclusions valides sur la pratique artistique à partir d'un point théorique distancié. Dans l'idéal, la distance théorique implique une séparation fondamentale, [...] entre le chercheur et l'objet de recherche. [...] L'idée est ici que l'objet de recherche demeure non touché sous le regard curieux du chercheur »¹⁴³.

Cette distanciation est soulignée par Alain Poirier¹⁴⁴ qui précise que cette recherche « est en général postérieure à l'objet de la recherche en déployant des approches méthodologiques qui, selon le choix, détermineront le résultat de la recherche ». Il y ajoute la notion de réflexivité en ce que cette recherche « vise à approfondir la connaissance de musiques existantes » et n'est pas « productrice de création dans l'instant ». Il cite alors Corinne Le Neün pour qui cette recherche « a fait émerger un corpus de sujets réflexifs interrogeant tant notre histoire institutionnelle que la nature propre de nos enseignements ».

Pour ces auteurs, et selon les principes posés, cette recherche est du type de celle qui se développe sur la musique dans les universités, dans le domaine des humanités : musicologie,

¹³⁹ Ancien directeur du CNSMD de Paris, Alain Poirier, Chercheur et HDR en Musicologie, est actuellement directeur de la recherche au CNMSD de Lyon. Il est l'auteur de *La recherche artistique dans le domaine de l'enseignement musical supérieur*, Rapport du ministère de la culture. L'analyse présentée se réfère aux pages 23 à 25. Ce rapport contient, entre autres éléments, une analyse très détaillée de la situation de la recherche dans nombre d'institutions supérieures en Europe, pour les cycles master et doctorat, et une analyse des diverses formes du travail doctoral selon les établissements.

¹⁴⁰ Henk Borgdorff est directeur de la recherche au Conservatoire de La Haye.

¹⁴¹ Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties, Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leide University Press, 2012

¹⁴² *Ibid.* chap 2

¹⁴³ *Ibid.* p.37 : « Research on the arts is research that has art practice in the broadest sense of the word as its object. It refers to investigations about art practice from theoretical distance. Ideally speaking, theoretical distance implies a fundamental separation, a certain distance, between the researcher and the research object. Although that is an idealisation, the regulative idea applying here is that the object of research remains untouched under the inquiring gaze of the researcher ».

¹⁴⁴ Alain Poirier, *La Recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur*, op. cit. p.22

ethnomusicologie, études théâtrales, chorégraphiques ou cinématographiques, littérature ou sciences sociales.

Pour le *designer* Luc Bergeron, cette recherche *sur* l'art est le lieu de la *Recherche-étude* qui se « concentre sur les aspects théoriques de l'art et du design en se préoccupant notamment d'histoire, d'esthétique et de méthodologie. En fonction des publics visés, les résultats de ce type de recherche ne doivent pas forcément prendre la forme de publications scientifiques classiques s'adressant au milieu universitaire. Cette recherche permet d'étudier la discipline, sa nature, ses méthodes. C'est une recherche fondamentale.

Recherche *pour* l'art

Pour Annie Luciani, il s'agit de « *toutes les questions de recherche et de perspectives qui ont comme objectif de développer les conditions de la création et de la production artistique* ». Henk Borgdorff précise qu'il s'agit d'une « *recherche appliquée dans le sens strict du terme [...] L'art n'est pas l'objet d'une investigation mais son objectif. La recherche apporte des idées et des outils qui peuvent trouver leur application dans la pratique concrète d'une façon ou d'une autre* ». Alain Poirier inclut dans cette catégorie « *le domaine de la composition dans sa relation aux nouvelles technologies, pour ce qui concerne sa phase préalable et évaluable, comme directement intégrée à l'œuvre* ». En cohérence avec cette définition, je mentionnerai la recherche menée par la facture instrumentale, dont le rôle a été d'importance à toute époque, offrant aux compositeurs de nouvelles possibilités ou formes d'extériorisation sonore de leur pensée musicale.

Cette recherche *pour* l'art est définie comme *recherche-crédation* par Luc Bergeron¹⁴⁵ : elle se caractérise par « l'accent mis sur une démarche créative en design d'objets, en design de communication visuelle ou en arts visuels ». Pour le plasticien Yann Toma¹⁴⁶, elle est à la « *rencontre d'une démarche à l'œuvre, engagement d'un rapport sans cesse renouvelé entre soi et le monde* » dans lequel l'énergie artistique provient d'une pensée plastique mise en mouvement par la création. La pratique y agit indépendamment.

Recherche *par* l'art

Définie seulement par Corinne Le Neün¹⁴⁷, la recherche *par* l'art est une recherche

dont le noyau dur est la création, postule l'invention de nouvelles formes sous-tendues par une activité de production et de conception propre à l'école d'art qui place la figure de l'artiste, et plus généralement celle du créateur, au cœur du dispositif de transmission.

Cette recherche *par* l'art est ce qui définit la *recherche-projet*, dont Luc Bergeron nous dit qu'elle consiste ainsi à développer un projet de création tout en l'inscrivant dans un cadre théorique et méthodologique explicite et rigoureux.

¹⁴⁵ dans Jehanne Dautreya (dir), *La Recherche ne art(s)*, op. cit. p.301

¹⁴⁶ *Ibid.* p.

¹⁴⁷ *Ibid.* p.25

Recherche en art

Henk Borgdorff nous avertit d'emblée que le concept de recherche *en art* est celui qui suscite le plus de controverses¹⁴⁸. Annie Luciani évoque pour cette recherche « *toutes formes de recherche accompagnant la plupart du temps une activité artistique de création ou de production* »¹⁴⁹. Alain Poirier précisera qu'elle concerne autant l'interprète que le compositeur et se développe en « relation directe » avec leur pratique, à la fois de façon préalable et simultanée ; la production de l'œuvre ou la réalisation du concert constituent alors le « *point de convergence de cette recherche* »¹⁵⁰. Jehanne Dautrey en affirme l'aspect plus transversal, interdisciplinaire, la recherche en art n'étant pas tant « *recherche de l'art sur lui-même qu'une exploration et une traversée des autres savoirs, de leurs objets, leurs objectifs, leurs méthodes* »¹⁵¹. Luc Bergeron¹⁵² estime que la démarche théorique pour la recherche en arts visuels et en arts appliqués est importante et vise à développer une connaissance qui, pour lui, est d'ordre scientifique ; mais cette démarche théorique s'opère en association avec une démarche « beaucoup plus pratique qui consiste à chercher et à proposer des solutions artistiques à des problèmes concrets ». Henk Borgdorff quant à lui, cite Donald Schön¹⁵³ pour qui cette recherche est le lieu-même d'une réflexion mise en pratique¹⁵⁴ et précise qu'il s'agit d'une « *recherche qui ne suppose pas de séparation entre le sujet et l'objet ni de distance entre le chercheur et la pratique de l'art* »¹⁵⁵. C'est en quelque sorte toujours cette idée d'un artiste « savant et bricoleur » qui est exprimée ici, et qui pose la question du lien entre théorie et pratique que nous aborderons ci-après. Ce faisant, c'est vers la figure du « praticien réflexif » que nous nous dirigeons, praticien qui manie à la fois le faire mais sait s'en détacher.

Pour récapituler ces types de recherche, Alain Poirier a présenté dans son rapport une grille rassemblant les caractéristiques de chacun d'eux, offrant ainsi une aisance de lecture de leurs fonctions et places dans les établissements¹⁵⁶. Mais, dans le même temps, il avertit que cette grille « *doit être modulée et adaptée à chaque contexte tant l'articulation entre ces catégories peut être rapidement complexe* ».

Et la recherche de l'art ?

Un exercice intéressant est celui de l'inversion. Ce processus compositionnel peut conduire à renverser les intervalles d'un thème, ou le jouer de la dernière note à la première, ou à déplacer seulement quelques éléments d'un thème¹⁵⁷. Quel que soit le procédé utilisé, on obtient un changement de perspective tout à fait intéressant. Je procéderai de même ici pour réfléchir sur l'art *en* recherche, l'art *par* la recherche, l'art *pour* la recherche, l'art *sur* la recherche.

¹⁴⁸ « *research in the arts is the most controversial of the three ideal types* ». Henk Borgdorff, *op. cit.* p.38

¹⁴⁹ Alain Poirier, *La Recherche artistique dans l'enseignement*, *op. cit.* p.21

¹⁵⁰ *Ibid.*, p.21

¹⁵¹ Jehanne Dautrey, *Argument*, dans Présentation du Colloque Art et Recherche, 8, 9 et 10 février 2012, École nationale supérieure d'architecture de Paris Belleville. Ce texte figure en Annexe.

¹⁵² dans Jehanne Dautrey (dir), *La Recherche en art(s)*, *op. cit.*

¹⁵³ Donald Schön (1931-1997) est un penseur et pédagogue américain ayant publié de nombreux travaux sur le praticien réflexif, l'apprentissage par la réflexion sur la pratique

¹⁵⁴ « *Reflection in action* » in Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties*, *op. cit.* p.38.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.38. : « *It concerns research that does not assume the separation of subject and object, and does not observe a distance between the researcher and the practice of art* »

¹⁵⁶ Alain Poirier, *La Recherche artistique dans l'enseignement supérieur*, *op. cit.* p.23. Voir en annexe

¹⁵⁷ C'est notamment ce que fera Beethoven dans sa sonate opus 111, processus qui lui permet, à partir de son 1^{er} thème impératif en do mineur, de créer par déplacement de créer un second thème plus serein en La bémol majeur.

L'art *en* recherche peut prendre un double sens : l'art *dans des* recherches menées par d'autres disciplines. Le compositeur Marco Stroppa évoque le regard que l'artiste peut jeter sur une recherche et qui lui permet d'en déterminer le potentiel artistique (retrouver la citation).

C'est l'espace poétique qui interroge l'espace scientifique. Mais l'art peut être *en recherche de lui-même*. Ou plutôt, l'artiste est toujours en recherche de son art, c'est-à-dire de lui-même exprimant l'art. Dans cet art *en* recherche, l'art reste au centre du processus.

L'art *par* la recherche peut prendre également un double sens : l'art possible seulement par un processus de recherche, l'art par son lien avec la recherche. Le premier sens rejoint la proposition précédente la recherche *par* l'art : l'artiste en création ne produit que par un processus de recherche, même s'il n'est pas identifié ou isolé comme tel. Mais ce peut être le cas : ce sera alors le processus par lequel l'écrivain accède aux sources qui lui sont nécessaires pour cerner le contexte dans lequel il envisage de placer le sujet de son roman. Cet exemple peut être amplifié et rejoindre alors l'autre sens envisagé d'art par son lien avec la recherche, non pour qualifier cette recherche comme dans la proposition précédente, mais pour rendre possible sa propre expression. Ce sera par exemple tout le travail qu'ont mené nombre de compositeurs en lien avec la recherche numérique, conceptuelle et technologique.

Dans cet art *par* la recherche, l'art reste au centre du processus, intégrant en lui les objets qui lui sont extérieurs au départ.

L'art *pour* la recherche est également polysémique. Dans le cas d'une recherche scientifique, l'art pourra être ce qui permettra de générer la recherche. On en a un exemple avec un travail de recherche réalisé par les étudiants du Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris Descartes : le projet s'intitule « Réalisation d'une peinture moléculaire »¹⁵⁸. Si le terme *peinture* évoque un projet artistique, le terme moléculaire montre bien que l'objet du projet est en fait la compréhension des phénomènes moléculaires qui ont été mis en œuvre dans ce projet. L'art sert ici la recherche scientifique.

Mais, en cette période de mutation des établissements d'enseignement artistique qui voit une institutionnalisation de la recherche, cette proposition peut signifier la prédominance d'une expression des principes de la recherche au détriment de l'objet de l'art lui-même. L'art alors ne serait pas « au service » de la recherche comme au sens précédent, mais serait « déterminé » par son appartenance à cette nouvelle catégorie de recherche en cours de définition : serait art ce qui serait issu de cette recherche institutionnalisée et validé par ceux qui sont en position d'en décider. Ne serait-ce pas là un retour à un nouvel « académisme », celui contre lequel les « refusés » avaient créé leur propre Salon, pour lequel ils avaient défini leurs propres critères ? Retour ainsi vers un art sinon « officiel », certainement institutionnalisé ? C'est une crainte possible, qui entraînerait alors une déviation plus importante : non plus l'expression de l'art pour manifester l'art, mais l'expression de l'art pour répondre aux critères de cette nouvelle catégorie institutionnelle « d'artistes chercheurs ». Transformer à tout prix son travail artistique en « recherche reconnue » deviendrait un but de l'artiste : appauvrissement de l'art à coup sûr, mais assurément aussi appauvrissement de la recherche. Ce travail sur la définition de la recherche artistique devrait donc prendre en compte les spécificités de ce domaine artistique où liberté et changement sont les chemins qu'empruntent très souvent cette création artistique, donc cette recherche de l'artiste. On comprendra alors que, si l'art peut venir se placer *sur* un processus de recherche, il est ici défendu que, dans ce lien entre art et recherche, l'art devra toujours valoir *sur* la recherche.

¹⁵⁸ Voir la description du projet en annexe.

Les formes de recherche pour les sciences de l'éducation

Pour Michel Develay¹⁵⁹, les sciences de l'éducation distinguent plusieurs types de recherches : d'une part les recherches nomothétiques, herméneutiques, pragmatiques et d'autre part une recherche *quotidienne* qui se différencie de la recherche *scientifique*.

Recherche nomothétiques, herméneutiques et pragmatiques

Nomothétiques, ce sont les recherches de lois visant à expliquer un phénomène, comme en sociologie ; en art, ce serait la recherche par laquelle un étudiant chercherait à expliquer les invariants dans toute l'œuvre d'un créateur en « mettant à plat » toute ses œuvres. Ce serait, selon moi, ce qui a été appelé précédemment une recherche *sur* l'art.

Herméneutiques, ce sont les recherches qui visent à comprendre, comme celles à dimension psychanalytiques ; en art, ce serait la démarche d'un étudiant qui, s'intéressant à un créateur, tenterait de comprendre pourquoi il a produit ce qu'il a produit en l'interviewant, en cherchant à mettre en relation l'œuvre et son environnement. S'agirait-il, là encore, d'une recherche *sur* l'art ? ou parlera-t-on plutôt d'une recherche *sur l'artiste* ? Cette dernière possibilité rejoint, si l'artiste l'applique à lui-même, la démarche de psychanalyse de la connaissance de Bachelard et ou celle par laquelle Bergson dénonce ces « habitudes intellectuelles » par lesquelles l'esprit considère que les idées les plus claires sont celles dont il se sert le plus souvent¹⁶⁰. On approche là une possible définition de la recherche pour l'artiste : une démarche par laquelle l'artiste remet en question les idées, même neuves, qu'il a déjà employées précédemment, non pas forcément pour les rejeter, mais s'il les réemploie, c'est pour les développer vers des aspects non encore abordés. Ce type de définition s'applique parfaitement à un compositeur comme Beethoven, qui à la fois innovait et à la fois revenait très souvent sur le même thème, ou la même structure thématique¹⁶¹.

Pragmatiques, ce sont les recherches qui visent à faire, à produire ; c'est la recherche conduite par un créateur pour produire une œuvre. Selon ce que cette production nécessite, il s'agirait des recherches *pour* l'art, *en* art ou *par* l'art qui ont été évoquées précédemment. Mais quoi qu'il en soit, c'est une recherche qui met une réflexion en pratique, dans le lien direct que le chercheur établit avec l'objet de sa pratique.

Il me semble que, là aussi, dans la formation d'un artiste, quelle que soit sa discipline ou sa spécialité, ces trois types de recherche peuvent – doivent ? – être mises à l'œuvre, même si dans des équilibres différents selon les finalités visées par la formation.

Recherche scientifiques, recherches quotidiennes

Par ailleurs, les sciences de l'éducation parlent également de deux types de recherche : la recherche *scientifique* et la recherche *quotidienne*¹⁶². La première est définie comme « le processus de

¹⁵⁹ Ce paragraphe provient d'un échange avec Michel Develay et d'une note qu'il m'a transmise à la suite. J'ai ici élargi à l'art en général les exemples qui portaient initialement sur la seule musique.

¹⁶⁰ Cf. *supra* p.23

¹⁶¹ Il est intéressant de ce point de vue de comparer le thème du 1^{er} mouvement du trio opus 1 n°3 pour piano, violon et violoncelle, à celui du 1^{er} mouvement de la sonate pour piano opus 111.

¹⁶² évoquée par Michel Develay lors de nos échanges, cette notion est présente dans plusieurs articles de la revue *Recherche et Formation* n° 59, INRP, 2008

production, transmission et application de savoirs nouveaux »¹⁶³. La seconde, plus directement liée à l'exercice professionnel, vise, dans ce cadre, à l'amélioration des actions professionnelles. Elle se rapproche ainsi de la *recherche-action* au sein de laquelle, nous dit Richard Etienne, les formateurs tendraient à « abandonner l'accroissement du savoir au profit de l'aide apportée aux acteurs »¹⁶⁴.

Cette distinction entre ces deux types de recherche interroge la question de l'importance qu'on y accorde à l'épistémologie. Bachelard, dans son approche de la formation de l'esprit scientifique, a insisté sur le lien entre épistémologie et connaissance scientifique, notamment pour la notion d'obstacle épistémologique. Cette épistémologie est donc présente et nécessaire pour la recherche scientifique. Pour la recherche quotidienne, liée à une recherche de praticiens, cela ne se pose pas exactement dans les mêmes termes, ce que souligne Richard Etienne dans la citation ci-dessus.

En médecine, pour reprendre l'exemple cité, il peut être tout à fait intéressant de connaître les paradigmes de la médecine à travers l'histoire, mais cela n'a pas d'incidence réelle sur la pratique médicale d'aujourd'hui.

En art, en musique particulièrement, les conceptions artistiques sont liées à une époque, mais elles ne sont jamais rendues « fausses » par une découverte ultérieure. Il n'y a donc pas de notion de « progrès » en art : une évolution artistique ne supprime pas la valeur des conceptions précédentes. Chaque artiste peut tirer des œuvres qui l'ont précédées des éléments qu'il peut inclure dans sa création. Des exemples pourraient être cités. Certains seront évoqués dans le deuxième chapitre. L'artiste, créateur et praticien, se situe donc à la fois dans une recherche quotidienne qui vise à une amélioration immédiate de sa pratique, et dans une recherche de créateur, qui demande à ce que cette dimension épistémologique prenne une place réelle.

Avec cette recherche quotidienne, avec la recherche pragmatique abordée juste avant et avec la recherche *en art* qui a été abordée précédemment, c'est la question de la pratique qui est mise en avant, et, par là, celle de son lien avec la théorie. Il convient donc d'explorer ce lien.

Le lien entre théorie et pratique

Pour cette relation entre théorie et pratique, Henk Borgdorff définit quatre perspectives : instrumentale, interprétative, performative, immanente¹⁶⁵.

La perspective *instrumentale* suggère que la « théorie » ou la recherche théorique, comme le corpus de savoir technique, sont au service du processus créatif ou de la pratique scénique ou de production dans les arts, et fournissent les outils et le matériel qui sont appliqués dans le processus ou le produit artistique. De son point de vue, cette perspective renforce la notion que la recherche artistique devrait prioritairement être une recherche appliquée. Il évoque alors le paradigme scientifique-technique qui, selon les normes des sciences exactes, constitue dans cette perspective la référence pour l'expérimentation en art.

¹⁶³ Françoise Clerc, *Éditorial*, dans *Recherche et Formation n° 59*, INRP 2008.

¹⁶⁴ Richard Etienne, *Autour des mots*, dans *Recherche et Formation n°59*, *op. cit.* p.128

¹⁶⁵ Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties*, *op. cit.* pp 17 et suivantes

La perspective *interprétative* pose que « la théorie fournit la réflexion et la connaissance en respect des pratiques et des productions artistiques »¹⁶⁶. Il situe cette perspective dans une recherche en arts plutôt que sur l'art, et qui se situe historiquement dans le contexte académique des disciplines comme la musicologie, ou les études théâtrales (cinématographiques, etc.) qui tentent de faciliter la compréhension de la pratique artistique à partir d'un certain point de vue théorique « rétrospectif » et distancié. Cette compréhension des processus et des productions artistiques aborde des considérations philosophiques, éthiques, historiques, herméneutiques, etc. Il estime que cette approche devrait être inhérente à toute recherche artistique, ce qui souligne l'importance des études « culturelles » dans les formations, mais en les considérant sous cette perspective interprétative, c'est-à-dire développant une réflexion théorique critique qui situe l'art comme révélateur du monde¹⁶⁷. On se rapproche là de la conception bergsonienne de l'artiste.

La perspective *performative* souligne l'aspect où la théorie et la recherche en art sont une qualité constituante du monde¹⁶⁸. Borgdorff se demande si la division entre théoriciens et praticiens de l'art ne viendrait pas seulement du fait que certaines théories sont très éloignées du champ de la pratique, mais aussi du fait que l'aspect performatif de la théorie en art entre en compétition avec l'aspect performatif de l'art lui-même. Cette méfiance joue dans les deux sens : du praticien vers le théoricien, mais du théoricien vers le praticien. Insistant sur le fait que la théorie est une pratique, que les théoriciens sont d'une certaine façon aussi des praticiens (*doers*), il souligne l'étroite proximité qui doit exister, en art, entre pratique et théorie : « non seulement les penseurs et les praticiens ont besoin l'un de l'autre, mais d'une certaine façon, les penseurs sont aussi des praticiens, et inversement ».¹⁶⁹

Pour la perspective *immanente*, Borgdorff en appelle à Adorno pour qui les pratiques sont « de l'esprit sédimenté »¹⁷⁰. Il veut souligner par là que toute pratique comprend des concepts, des théories et de la connaissance, ce qui pour lui signifie clairement qu'une pratique artistique est toujours réflexive¹⁷¹. Faire est aussi penser, et aussi bien la pratique artistique que la réflexion théorique sont reliées au monde existant :

les processus créatifs, les pratiques artistiques, les productions de l'art incorporent tous du savoir qui simultanément dessine et étend les horizons du monde réel – non pas de façon discursive, mais par les voies auditives, visuelles et tactiles, de façon esthétique, expressive et émotive. Cette « connaissance artistique » est le sujet, aussi bien que partiellement un produit, de la recherche artistique ainsi définie.

C'est là une autre façon de dire que tout en art est recherche.

¹⁶⁶ *Ibid.* p.19 « theory provides reflection, knowledge, and understanding with respect to artistic practices and products ».

¹⁶⁷ *Ibid.* p.20 : « the 'world-revealing' nature of art theory and research ». Dans la droite ligne de ce qu'expose Borgdorff, il faut citer le projet Humart (*cf infra* p.87 et tables en annexe). Dans les compétences mises en avant par ce projet figure la capacité à considérer la place de la création dans le monde d'un point de vue historique, sociologique, éthique, etc.

¹⁶⁸ *Ibid.* p.20 : « Whereas the interpretive approach addresses, in a sense, the 'world-revealing' nature of art theory and research, the performative perspective focuses on [the] 'world-constituting' quality [of art] »

¹⁶⁹ *Ibid.* p.20 : « I wish to emphasise more specifically that theory itself is a practice and that theoretical approaches always partially shape the practices they focus on. [...] No only do thinkers and doers need each other, but in a certain sense thinkers are also doers, and vice versa »

¹⁷⁰ *Ibid.* p.20 : « Practices are 'sedimented spirit' (Adorno) »

¹⁷¹ *Ibid.* p.20 : « All practices embody concepts, theories, and understandings. [...] There is no unsigned material, and that is one reason why art is always reflexive »

Dans l'ouvrage collectif dirigé par Jehanne Dautrey, cette question du lien entre pratique et théorie a été abordée par plusieurs collaborateurs. Pour Yann Toma, si ce va-et-vient constant entre pratique et théorie, alternance entre distanciation et proximité, caractérise la recherche en arts¹⁷², il est fondamental pour la recherche en arts plastiques : c'est cet équilibre subtil trouvé par le chercheur qui sert de cadre au déploiement de la pensée et permet ainsi la mise en mouvement d'un « savoir nouveau et imprévu ». Il est également évoqué pour la danse, tout d'abord en raison du clivage qui existe encore entre les praticiens que sont les créateurs ou danseurs, et les théoriciens – chercheurs, journalistes, critiques, etc. – « qui n'y sont jamais entrés ou l'ont fréquenté trop brièvement aux yeux des praticiens »¹⁷³. On peut, je crois, retrouver un tel discours dans tous les arts, notamment pour les arts où existe à la fois une formation à l'université, qui se placera ainsi plutôt du côté des « savoirs », et une formation dans des écoles spécialisées, qui entreront plutôt par la « pratique ». Cela conduit à poser comme problématique importante celle de la capacité à s'extraire de la pratique, celle du praticien réflexif par laquelle nous concluons cet exposé après avoir fait un détour par la formation, ce à quoi nous invite Jean-Marc Lévy-Leblond¹⁷⁴. Il évoque en effet une autre forme intéressante du lien entre pratique et théorie qu'est cette « mise en pratique » par la formation des connaissances issues de cette recherche. Autre forme de transmission qui, dans le cadre de l'éducation, favorise l'examen critique des connaissances et permet de faire émerger des problèmes non encore envisagés. C'est là un outil réflexif de maîtrise du savoir, la question de l'autre qui s'interroge sur le savoir ainsi transmis étant le vecteur par lequel approfondir la pensée contenue dans la réponse apportée. Enseigner est ainsi, pour Yann Toma, se confronter à des esprits critiques, et la recherche se nourrit de cet échange. Il évoque alors dans ce contexte la question de l'enseignant-chercheur qui, accompagnateur de l'étudiant, doit favoriser l'émergence de sa pensée heuristique. Ce sont là tous les enjeux du lien entre formation et recherche.

¹⁷² Yann Toma, *Les arts plastiques à l'université*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, *op.cit.* p.49

¹⁷³ Aurore Desprès et Philippe Le Moal, *Recherche en danse/danse en recherche*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en art(s)*, *op.cit.* p.107

¹⁷⁴ Jean-Marc Lévy-Leblond, *De la science à l'art et retour*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en art(s)*, *op.cit.* p.42

Formation et recherche

La formation est une organisation d'activités ayant spécifiquement comme intention la survenance d'apprentissage chez des sujets. La recherche, elle, peut être définie comme un ensemble d'activités ayant comme résultat intentionnel une communication sur un processus de production de savoirs inédits et sur ses résultats, dans des conditions qui permettent un jugement sur leur validité par une communauté destinataire.¹⁷⁵

Envisager la question du lien entre formation et recherche nécessite de recourir aux sciences de l'éducation. Si pour Michel Develay¹⁷⁶, former c'est « *permettre à un sujet de comprendre pourquoi il agit comme il agit* », deux conceptions différentes de la formation sont pour lui possibles : « *mettre quelqu'un à la forme* » ou « *aider quelqu'un à trouver sa forme* ». S'il est tentant d'affirmer qu'en arts il s'agit surtout de la seconde proposition, c'est-à-dire permettre à l'artiste-étudiant de « trouver », « inventer » au sens archéologique du « découvreur », qui il est, il n'est pas réaliste d'écarter d'emblée la première : d'une part certains arts en effet requièrent de la part du praticien une maîtrise technique de grande qualité, qui peut aussi nécessiter que l'artiste se soumette à la « forme » que cette maîtrise requiert ; d'autre part, certaines pratiques artistiques accordent une grande importance à une « forme » à laquelle il convient de correspondre. Mais la profonde mutation qui s'est opérée après 1968 dans les écoles des beaux-arts est un témoignage d'une bascule possible : les « ateliers techniques » auxquels était soumis l'étudiant n'existent plus qu'au service du projet artistique mis en œuvre par celui-ci¹⁷⁷. Un autre exemple se trouve dans les arts du cirque, où les contraintes techniques sont telles que nombre de numéros ont longtemps été une simple démonstration de maîtrise. Depuis une vingtaine d'années, cet art s'est complètement renouvelé : en témoignent l'École du cirque de Châlons en Champagne (CNAC) ou des cirques comme le Cirque Plume et le Cirque du Soleil, pour qui prime la conception artistique dans laquelle la maîtrise technique n'est plus une finalité mais un moyen transcendé par la pensée esthétique¹⁷⁸. Mais cette correspondance à la forme ne touche pas que cet aspect de maîtrise technique des contraintes que la matière, d'une certaine façon, impose à l'artiste, elle touche – ou a pu toucher – aussi la question esthétique : l'histoire du Prix de Rome¹⁷⁹ en est une forme de preuve (la naissance du Salon des Indépendants en 1884 en a été une confirmation) mais cela peut concerner aussi toutes les pratiques de sélection où interfère un jury dont les préférences, les critères, les « formes de référence », sont soit une option délibérée dès le départ, même si implicite, soit se construisent au fur et à mesure du concours selon les lois de la psychologie des groupes¹⁸⁰.

¹⁷⁵ Jean-Marie Barbier, *Entretien*, dans *Formation et Recherche*, op. cit. p.135

¹⁷⁶ Michel Develay est chercheur, professeur émérite en sciences de l'éducation de l'Université Lyon 2. Ce paragraphe doit beaucoup aux échanges que nous avons eus.

¹⁷⁷ Entretien avec Jacques Sauvageot, ancien directeur de l'École d'arts de Rennes.

¹⁷⁸ Dans cet esprit, j'évoquerai également un artiste comme le jongleur Jérôme Thomas, qui a donné à l'art de la jongle une dimension artistique tout à fait nouvelle.

¹⁷⁹ On peut évoquer en musique le scandale que la nomination à la Villa Médicis en 2010 de Claire Diterzi, chanteuse de variétés et Magic Malik, musicien de Jazz. Une des raisons avancées dans une pétition signée par des compositeurs contemporains, hôtes habituels de la Villa Médicis, était que « les musiques actuelles plus populaires, touchent un public déjà nombreux et jouissent d'une médiatisation plus large que la nôtre » [le Figaro 10/06/2010 <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2010/06/10/97001-20100610FILWWW00689-musique-polemique-a-la-villa-medicis.php>]. Mais n'est-ce pas là également poser une prééminence de la « forme » de musique pratiquée ou en tout cas éligible ?

¹⁸⁰ En musique, des recherches menées notamment par des chercheurs australiens : Royce Sadler, Gary Mac Pherson,

En arts, si l'on conviendra aisément que l'objectif fondamental de la formation est bien de permettre à l'étudiant-artiste de trouver sa forme, mais que cette maîtrise technique qui exige une « mise en forme » ne doit pas être écartée, c'est aujourd'hui plus la question de la préséance d'une proposition sur l'autre qui se pose : doit-on d'abord « *se mettre à la forme* » et en faire la preuve, pour avoir ensuite le droit de « *trouver sa propre forme* » ou poser le principe que, dans une quête de son propre sens toujours prioritairement posé, on en déduit quelle « forme » l'on souhaite « adopter » et quels outils maîtriser ? Si, pour les Beaux-Arts, cette seconde configuration s'est développée dans les écoles, la réponse n'est pas si simple pour d'autres. Introduire la recherche dans la formation peut résoudre cette dialectique.

Michel Develay évoque deux questions qui se posent dans ce lien entre recherche et formation : tout d'abord celle du « statut de la preuve que l'on se fixe pour ce qui est nommé en formation une activité de recherche » et celle du développement de la réflexivité en formation.

Nous aborderons donc tout d'abord quels types de lien s'établissent entre formation et recherche, à travers lesquels je tenterai d'analyser ce statut de la preuve, puis ensuite, et enfin, cette figure du praticien réflexif.

1 - Types de formation

Mais s'agit-il de former *à* la recherche, *pour* la recherche, *par* la recherche ? Ce sont trois perspectives différentes, qui supposent trois finalités et modes d'action également différents.

Formation à la recherche

C'est la recherche qui correspond à l'enseignement de la méthodologie de la recherche : définir une hypothèse, problématiser, « *Avant tout, il faut savoir poser des problèmes* » disait Bachelard, donc ici, former à l'énonciation du problème. Mais énoncer un problème n'a de sens que si l'on est confronté à un problème. Former ainsi l'artiste *à* la recherche ne signifie-t-il pas en premier lieu lui permettre d'identifier les problèmes qu'il rencontre ? Le travail nécessaire ensuite pour les « problématiser » et envisager de construire des hypothèses est déjà une démarche de recherche qui, analysant le problème, est déjà bien en voie vers sa solution.

Dans cette démarche qui s'attache à la compréhension de la méthode, la finalité n'est pas la production, en tout cas il ne s'agit pas de matérialiser à tout prix un résultat du type de ceux par lesquels on atteste de la validité d'une recherche. La « preuve », pour reprendre la question de son statut qui a été soulevée précédemment, aura ainsi un statut secondaire. Attachée au processus, à une *praxis*, cette démarche de compréhension de la méthode peut ainsi être un « en soi », mais envisagé comme préparatoire de la démarche suivante qui sera celle de conduire une véritable recherche.

Don Lebler, montrent combien cette prééminence d'une « forme implicite » détermine le choix des jurys. Il a été ainsi démontré que dans certaines circonstances, on estimait que 70% de l'évaluation d'un artiste se présentant en scène lors d'un concours était faite avant même que celui-ci n'ait joué la première note ! (Entretien personnel avec Gary Mac Pherson, Vienne, Juin 2013)

Formation *pour* la recherche

Il s'agit ici d'une formation toute entière tournée vers la formation de futurs chercheurs. C'est donc non seulement la maîtrise de la méthodologie de recherche qui aura son importance, mais surtout la capacité à viser un résultat de la recherche qui réponde au critère d'originalité par rapport à « l'état de l'art » du moment. C'est assurément la formation qui est mise en œuvre en doctorat, où le résultat de la recherche menée – la thèse, quelle qu'en soit la forme – apportera la preuve du respect des normes méthodologiques et de l'originalité du résultat du travail mené, condition qui atteste de l'apport de la recherche au champ de la connaissance disciplinaire concernée.

Formation *par* la recherche

Dans ce modèle de formation, ce qui est au centre est le processus de construction des savoirs. La recherche n'y est pas envisagée comme devant nécessairement produire un accroissement de la connaissance scientifique, mais de nouveaux savoirs, notamment de nouveaux savoirs professionnels.

“Enquiry-Based Learning inspires students to learn for themselves, bringing a real research-orientated approach to the subject.”¹⁸¹

L'université de Manchester a développé jusqu'en 2010 un projet de recherche sur l'apprentissage par la recherche (inquiry-based learning)¹⁸².

Sur leur site internet est précisé que cette conception de la formation fournit un environnement dans lequel l'apprentissage s'opère par un processus de recherche qui dépend de l'étudiant. Celui-ci doit identifier ses problèmes, définir ses propres questions, examiner les ressources dont il a besoin pour mener sa recherche sur le sujet choisi. Ainsi acquière-t-il, par expérience et en relation avec un problème inscrit dans sa réalité, le savoir qui lui est nécessaire.¹⁸³ Cette formation peut donc concerner une simple « enquête » ou des projets de différentes envergures, jusqu'à un projet de recherche. Elle met en œuvre les principes théorisés par Dewey.

Cette formation inclut ce que les anglo-saxons appellent le *Problem-based learning (PBL)*¹⁸⁴, apprentissage en petits groupes d'étudiants, particulièrement développé dans les universités de médecine. Diana F. Wood¹⁸⁵ précise que dans ce type de formation, les étudiants partent du problème pour définir leurs propres objectifs d'apprentissage.

Il ne s'agit donc pas en soi de résoudre le problème posé, mais de partir de problèmes pertinents pour acquérir des savoirs.

Mais telle qu'elle est énoncée ci-dessus, la démarche d'apprentissage par la recherche dépasse le

¹⁸¹ Dr Bill Hutchings, professeur au département d'Arts de culture et de langage, Université de Manchester. « L'apprentissage fondé sur la recherche stimule les étudiants pour qu'ils apprennent par eux-mêmes, ce qui induit une approche du sujet réellement orientée vers la recherche ». Citation sur le site de l'Université de Manchester.

<http://www.ccebl.manchester.ac.uk/ebf/> (consulté le 27 Août 2014 10 :53 UTC).

¹⁸² Leur site est très complet sur les résultats de leurs recherche : <http://www.ccebl.manchester.ac.uk/ebf/>

¹⁸³ Ces éléments proviennent du site de l'Université de Manchester : <http://www.ccebl.manchester.ac.uk/ebf/> consulté le 27 Août 2014 à 10 :46 UTC

¹⁸⁴ « Apprentissage à partir d'un problème »

¹⁸⁵ <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189/>

cadre de cette « formation par problème » : alors que dans le PBL en médecine, on part de cas cliniques donnés et généralement les mêmes pour tous les étudiants, dans la formation par la recherche, il appartient à l'étudiant lui-même d'identifier le problème à partir duquel il définira ses questions de recherche. Cela nécessite donc une forme d'enquête préalable qui permettra l'émergence du problème. On se rapproche là de la démarche du praticien réflexif, qui, réfléchissant sur ses propres pratiques, pourra cerner les problèmes qui se posent à lui.

Cette nuance entre production de nouvelles connaissances scientifiques et production de nouveaux savoirs est importante car elle met en jeu, la notion de *communauté* à laquelle s'adresse cette création de savoirs ou de connaissances.

Jean Marie Barbier estime que « *D'une manière générale, toutes les actions de transformation du monde sont aussi des activités de transformation de soi transformant le monde* »¹⁸⁶. L'artiste est celui qui pose un regard différent sur le monde, nous disait Bergson. Cette transformation que permet la recherche commence donc par celle de l'individu lui-même. C'est ce que confirme cet auteur :

*« Les actions de recherche supposent de la part des sujets qui les conduisent une transformation de leurs cadres mentaux, transformation susceptible d'être investie dans les activités d'interprétation qui accompagnent leurs actions de transformation du monde. »*¹⁸⁷

Il est donc tout à fait légitime que la création de savoirs, qui est ici définie comme étant le propre de cette formation par la recherche, concerne en premier lieu l'individu lui-même, qu'il soit artiste ou non : la « découverte » ainsi réalisée éclairera un champ jusqu'alors inconnu pour lui. Mais Jean-Marie Barbier nous dit bien que cette acquisition de savoirs par la recherche qui transforme, *accompagnent* leur transformation du monde. Il ne s'agit donc pas d'une démarche isolée.

Dans un premier cycle d'enseignement supérieur, ce « monde » qu'ils doivent ainsi *accompagner* dans sa transformation se compose, en cercles successifs, de l'équipe avec laquelle il travaille, de la classe dans laquelle il développe ce travail ou de sa promotion, voire des étudiants du cycle d'études, ses pairs. Il s'agira donc, pour cet étudiant, de déterminer le problème à étudier, en lien avec une préoccupation qui concernera également la *communauté* dans laquelle il inscrira sa recherche.

Entre ces trois recherches, que choisir ? Richard Etienne résout cette question à sa façon : « *Nous parlerons volontiers de formation à ou par la recherche, mais pour la recherche ou pour l'exercice d'un métier ou d'une profession* »¹⁸⁸. Mais il a été vu aussi avec Humboldt, Bergson, cet idéal de « création de soi » que doit permettre la formation liée à la recherche, idéal repris ci-dessus par l'idée de la « transformation de soi » que cite Jean-Marie Barbier. Dans une formation de premier cycle, dans quel ordre placer cette formation : *par, à, pour* la recherche ?

Il pourrait paraître évident de dire qu'il ne s'agit pas de former *pour* la recherche à ce niveau. Mais dans certains arts, cela pourrait paraître un non sens que d'affirmer cela : dans les cas d'études, nous verrons que la formation des plasticiens en école d'Arts rejoint celle des compositeurs dans

¹⁸⁶ Jean-Marie Barbier, *Entretien*, dans *Recherche et Formation*, op. cit. p.135

¹⁸⁷ *Ibid.*

¹⁸⁸ Richard Etienne, *Autour des mots*, dans *Recherche et Formation*, op. cit. p.123

les Conservatoires en ce qu'ils y ont, dès le début, des travaux de création à réaliser avec des objectifs de recherche : n'est-il pas alors important de les former *pour* leurs recherches ?

Former par la recherche alors pour l'exercice d'un métier ou d'une profession ? Ce n'est pas la même chose de former à un métier ou une profession que d'y former par la recherche.

Mais dans le cas de la musique, à quel métier, à quelle profession ? Donc par quelle recherche ? Ce qui est dit dans l'introduction au sujet des mutations profondes du champ professionnel complique la réponse à cette question.

Former alors à la « création de soi » ? Cette option holistique présente un intérêt certain : renforcer non pas seulement la capacité à maîtriser un certain nombre de réponses professionnelles, mais celle à inventer ces réponses en s'inventant soi-même rejoint l'idéal humboldtien. Mais sa mise en œuvre serait certainement complexe. Donc des réponses à plusieurs niveaux, et des outils de recherche diversifiés.

Je reviendrai sur cette question à la fin du chapitre suivant, mais un premier élément de réponse peut déjà être abordé ici : pour Françoise Clerc, c'est une évidence que la réflexivité constitue le cœur de la vertu formatrice de la recherche en ce que s'y rejoignent « *production de connaissance, construction de compétences et construction professionnelle* ». ¹⁸⁹ C'est cet aspect que je vais aborder pour finir ce premier chapitre, avec le concept de *praticien réflexif*.

2 - Le praticien réflexif

Ce concept de praticien réflexif a été formalisé par Donald que Schön dans un ouvrage publié en 1983¹⁹⁰. La revue *Formation et Recherche* a consacré son numéro n°36 à une réflexion sur ce nouveau paradigme très présent chez les anglo-saxons. En musique, un chercheur comme Peter Renshaw¹⁹¹ fera souvent appel à ce concept, notamment dans sa démarche qui vise à former des *community musicians*, musiciens qui interviennent dans les communautés urbaines et qui ont besoin de cette formation à la réflexion sur la pratique pour œuvrer avec ces publics qui ne fréquentent pas les écoles de musique. Il en a développé un programme de recherche à la Guildhall School de Londres et un programme spécifique *Connect*. Dans une de ses dernières publications *Being in Tune, a Provocation Paper*¹⁹², il relate plusieurs projets issus de cette recherche et évoque dans sa conclusion, l'évolution du référentiel de compétences que la Guildhall School vient de réaliser pour introduire notamment des éléments qui relèvent de cette pratique réflexive. Il me semble donc que cette démarche de réflexion sur sa pratique et sur soi dans sa pratique, peut contribuer à développer une attitude de recul sur son objet, donc favoriser le développement d'une attitude de recherche. Donald Schön précise ainsi qu'une pratique ne peut être source d'apprentissage que si elle se laisse problématiser¹⁹³ : on retrouve là cette notion de question initiatrice du processus d'acquisition de connaissances sur laquelle insiste Gaston Bachelard.

¹⁸⁹ Françoise Clerc, *Éditorial*, dans *Formation et Recherche* n°59, *op. cit.* p.7

¹⁹⁰ Donald Schön, *The Reflective Practitioner : How Professional Think in Action*, 1983, New-York, Temple-Smith Books

¹⁹¹ Peter Renshaw, philosophe de l'éducation, a été directeur de la recherche de la Guildhall School of Music and Drama de Londres de 1984 à jusqu'à sa retraite en 2001. Il est aujourd'hui très sollicité comme expert.

¹⁹² Peter Renshaw, *Being in Tune, A Provocation Paper*, Septembre 2013, publié par Guildhall School of Music & Drama

¹⁹³ Jennifer Kerzil, *Retour réflexif*, dans Jean-Pierre Boutinet (dir) *L'ABC de la VAE*, 2009, éditions ERES

Dans l'éditorial de la revue citée, *Recherche et Formation*, Léopold Paquay rappelle tout d'abord que la pratique réflexive, dans l'esprit de Schön, concerne principalement le professionnel en action et s'applique donc à la pratique professionnelle. Paquay précise que pour Schön, cette pratique :

*« est le lieu de production constante de solutions nouvelles à des problèmes nouveaux, et un lieu de développement de compétences professionnelles [et que le professionnel] construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. Les professionnels sont en fait considérés comme des "praticiens réflexifs", c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. »*¹⁹⁴

Pour Léopold Paquay, il s'agit d'une « démarche méthodique, régulière, instrumentée, sereine [...] nécessairement une réflexion sur l'action, menée a posteriori¹⁹⁵ ». C'est une pratique dont l'essence est « cette posture intérieure de la prise de recul et d'analyse de son propre fonctionnement¹⁹⁶ ». Cela est particulièrement important pour un interprète. Cette démarche d'analyse de son fonctionnement a été particulièrement mise en œuvre par Stanislavski (1863-1938) pour sa méthode de formation de l'acteur¹⁹⁷ à partir de laquelle le célèbre Actor's Studio de New-York s'est développé. A contrario, dans l'ouvrage collectif déjà cité de Jehanne Dautrey, Benoît Lambert estime que, dans le cadre de ce qu'il appelle le « jeu sérieux » du théâtre, ce « retour réflexif de la pratique sur elle-même susceptible de mettre à jour les spécificités de ses opérations » n'est pas une condition forcément nécessaire pour que « s'élaborent des investigations, des expérimentations et des recherches »¹⁹⁸. Pour lui, ce n'est pas une pratique courante.

En revanche, dans le même ouvrage, Aurore Desprès et Philippe Le Moal aborde cet aspect pour la danse en exprimant que c'est une nécessité pour cette discipline artistique de s'extraire de sa pratique lorsque l'on veut réaliser une démarche de recherche sur cette pratique. Dans cette démarche, le langage verbal leur apparaît une nécessité qui permet de décrire les phénomènes chorégraphiques, dans une « nécessaire distanciation ou décentration de cette inculture qui entoure les mouvements du corps », prise de recul qui engage le « chercheur praticien à un effort d'ouverture, de réflexion et de problématisation ». Ces auteurs parlent alors de l'importance que prend pour eux ce « va-et-vient entre pratique et théorie, dedans-dehors/dehors-dedans ».

En complément de cette réflexion, cette revue *Formation et Recherche* aborde l'aspect méthodologique pour former à cette pratique. Parmi elles, tout ce qui concerne l'écrit et notamment le « journal de bord », qui permet de faire état de sa pratique. C'est exactement dans ce sens qu'un des cas d'études qui seront présentés dans le second chapitre a conçu son approche pour former ses étudiants à cette pratique réflexive. C'est également le rôle des bilans de projets artistiques qui sont demandés aux étudiants par certaines autres institutions et qui, à la faveur du retour sur le déroulement du projet, permettent une réelle évolution de leur pratique artistique.

¹⁹⁴ Léopold Paquay, *Éditorial*, dans *Recherche et Formation* n° 36, *Le praticien réflexif*, INRP 2001 p.5

¹⁹⁵ *Ibid.* p.6

¹⁹⁶ Nadine Faingold, dans *Recherche et Formation*, n° 36, *op. cit.*, cité par Paquay p. 11

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ dans Jehanne Dautrey (dir), *Recherches en art(s)*, *op. cit.* p.196

Conclusion du premier chapitre

Se concluant sur la figure du praticien réflexif, ce chapitre a exploré plusieurs aspects. Le premier est un regard posé sur la recherche scientifique à travers le prisme de la philosophie : l'étudiant constructeur de son savoir de Wilhelm von Humboldt et Pestalozzi, la méthode de la recherche selon Gaston Bachelard et John Dewey, la conception des différentes recherches scientifiques possibles de Kuhn, enfin le lien entre science, philosophie et art que tisse Henri Bergson. Le second aspect concerne le lien entre recherche et arts : l'artiste visionnaire d'Henri Bergson, l'expérience de l'art de John Dewey ; dans les arts, des approches multiples en arts plastiques, musique, danse, théâtre, envisagent plusieurs questions comme le lien entre arts et sciences, la méthodologie de la recherche en arts, et les différentes formes que peut prendre cette recherche qui concerne l'art. Enfin, la contextualisation de la recherche dans la formation est abordée là-aussi sous les différentes formes qu'elle peut prendre, principalement celles de formation *à, pour, par* la recherche.

Brièvement, il ressort de cette étude que si l'artiste est bien un chercheur, les méthodologies de recherche et les restitutions de ses travaux sont en lien direct avec la spécificité de son art. Mais il y a bien question, il y a bien recherche, il y a pensée qui s'exprime dans le sensible et la forme de l'œuvre artistique. L'artiste interprète est également un artiste au sens plein du terme, créateur par lequel les œuvres qu'il interprète existent dans l'espace et le temps qu'il crée pour cela. Ce qui est posé également par rapport à la question qui a initié ce travail est que la place de la recherche en premier cycle est pertinente, et doit s'envisager comme une formation *par* la recherche.

L'ensemble des ces aspects et des questions qui ont été soulevées concernent bien la musique. C'est à l'étude de cette opérabilité en musique de la recherche que le second chapitre se consacra.

CHAPITRE 2 - RECHERCHE ET MUSIQUE

Introduction

Ce chapitre a pour objectif d'aborder le sens que prend la recherche artistique en musique, comment elle se met en place dans les Conservatoires et surtout, comment elle peut y concerner le premier cycle d'enseignement supérieur. Je présenterai tout d'abord un aperçu historique de la diversité des recherches possibles en musique. Puis j'aborderai la place de cette recherche dans les Conservatoires en situant tout d'abord cette institution dans son histoire puis en abordant quelle conception les musiciens ont de cette recherche artistique. Enfin, par l'étude de différents référentiels qui précisent les compétences attendues à la fin de chaque cycle d'études, j'identifierai celles qui ont trait directement à la recherche. Cela me permettra enfin, de considérer selon quels critères, il est possible de donner une place en premier cycle à cette recherche artistique.

La recherche en musique, une longue histoire ?

L'objectif de ce paragraphe n'est pas de présenter une étude historique exhaustive de toutes les pratiques musicales à travers l'histoire qui peuvent être considérées comme des recherches. Mon propos est de fournir au lecteur un aperçu – nécessairement limité par le cadre de ce travail – de ce qu'est cette « discipline » de la musique, chacune des activités mentionnées en représentant un aspect¹⁹⁹.

1 - La recherche dans l'histoire de la musique

Les compositeurs et les théoriciens, musiciens en recherche, créateurs de paradigmes en musique

Ce n'est que depuis peu que l'on parle vraiment de recherche en musique. Cela est apparu avec les travaux que menaient les compositeurs en lien avec le monde scientifique et le monde technologique, dans ce courant musical initié par Pierre Shaeffer (1910-1995) à la fin des années 1940. Cependant, on peut considérer que de tous temps, les compositeurs, créateurs de musique, inventeurs de nouvelles formes, de nouveaux styles musicaux, ont été des inventeurs de paradigmes nouveaux, au sens où l'entend Kuhn. Ces compositeurs révélaient l'in-entendu, qu'eux seuls pouvaient mettre au jour, ce qui est la qualité de l'artiste pour Henri Bergson. Certains étaient aussi des théoriciens. Dans ce paragraphe, je m'attacherai à montrer les sauts « paradigmatiques » qui nous ont conduits de la musique grégorienne à celle d'aujourd'hui. Ce faisant, il ne me sera pas possible de dissocier ce travail de celui de certains théoriciens. Je mêlerai donc les deux analyses. Celles qui concernent les aspects théoriques figureront dans une typologie différente.

¹⁹⁹ Mon mémoire ne s'adressant pas qu'aux seuls lecteurs musiciens, il était nécessaire de présenter cet exposé, mais j'ai conscience qu'il paraîtra par trop synthétique ou parcellaire, aux lecteurs avertis.

De l'époque médiévale jusqu'au 19^e siècle²⁰⁰

Le monde médiéval était aristotélicien. En musique, les canons de la musique grecque y tiennent également leur place, notamment à la faveur du traité de Boethius.

Boethius (v. 470-524), philosophe et homme politique latin, publia son traité *De Institutione Musica* au tout début du 6^e siècle. Cet ouvrage présente toute la science musicale de la Grèce ancienne à laquelle il avait pu accéder par ses recherches dans les textes. Ce traité joua un rôle fondamental pour la musique pendant près d'un millénaire.

Le chant liturgique romain devient le chant grégorien, ou *plain-chant*, au 8^e siècle. Chant monodique non accompagné, il est la musique sacrée de la chrétienté.

Aurélien de Réomé (800-865 env.), moine, publie vers 840 un traité *Musica Disciplina*. Cet ouvrage compile d'abord les traités qui l'ont précédé, depuis Saint-Augustin, puis traite les modes du plain-chant²⁰¹.

Guido d'Arezzo, moine bénédictin italien (992-1050), publia au début du XI^e siècle un traité *Micrologus de arte musica* par lequel il communiquait plusieurs innovations qui sont encore utilisées de nos jours : évolution de la notation, solmisation (nomination des notes de la gamme, de Ut à Si) d'après un hymne à Saint Jean-Baptiste, dont chacun des 8 versets se chantait en commençant un degré au-dessus du précédent dans le mode. Cette invention marque une différence avec le monde anglo-saxon qui conserva l'appellation par lettre qui avait été mise en place avant, à cette solmisation. Cette différence persiste aujourd'hui, et s'applique de façon générale pour le Jazz et les musiques issues du courant rock.

Puis ce sera la mutation vers la polyphonie, qui s'affirmera au 13^e siècle, mais dont les prémices sont antérieures, remontant à l'*organum* apparu avec le développement du plain-chant. L'École de Notre-Dame, au 12^e siècle et 13^e siècle, servira de lieu privilégié pour l'apparition de cet *Ars Nova*. Guillaume de Machaut (1300-1377) en sera par la suite un des représentants les plus marquants.

Plusieurs traités témoigneront de cette évolution. Citons simplement vers 870 celui de Scot Erigène qui cite l'*organum* pour la première fois ; ceux de Philippe de Vitry (1291, 1361), qui s'attache notamment à la codification des valeurs brèves, Johannes de Muris, mathématicien et théoricien de la musique, également astronome et astrologue (v.1290-v.1351) ; celui de Jacques de Liège, compositeur (1260-1340), vient en défense de l'*ars antiqua* contre l'*ars nova* des deux précédents. Deux paradigmes ainsi s'affrontaient.

La profonde mutation suivante sera celle de la tonalité, système qui donne aux harmonies et à certains degrés des fonctions structurantes. Apparu au 17^e siècle, ce « paradigme » remplacera définitivement la modalité et deviendra la loi au 18^e siècle. Jean-Sébastien Bach a fondé toute son œuvre sur ces principes.

Jean-Philippe Rameau (1683-1764), compositeur, joue un rôle très important de théoricien par la publication d'un ouvrage *Traité de l'harmonie réduite à ses principes naturels* publié en 1722. Par cet ouvrage, il formulait les principes sur lesquels allait se fonder non seulement la musique des 18^e et 19^e siècles, mais également le Blues au tournant du 19^e et du 20^e siècle, la musique populaire du 20^e siècle. On peut dire que ce paradigme est toujours actif aujourd'hui pour certaines musiques.

²⁰⁰ Sauf exception, pour ce paragraphe je ne citerai pas de sources : les informations données ici sont délivrées dans nombre d'ouvrages sur l'histoire de la musique. L'ouvrage de Norbert Dufourcq, Marcelle Benoît et Bernard Gagnepain, *Les grandes dates de l'histoire de la musique*, 1969 PUF éditeur, donne par exemple un bon aperçu des faits importants de cette histoire de la musique

²⁰¹ http://www.musicologie.org/Biographies/a/aurelien_de_reome.html

Les nouveaux paradigmes du 20^e siècle

La fin du 19^e siècle est, du point de vue du principe des « révolutions scientifiques » posé par Kuhn, une période tout à fait intéressante. D'une part sera posé un paradigme révolutionnaire avec « l'invention » de la musique atonale, et d'autre part seront ouvertes d'autres voies qui poursuivant l'évolution de la musique en explorant de nouvelles pistes inconnues jusqu'alors, pourraient être considérées comme de la « science normale », mais qui modifieront en profondeur les formes d'expression musicale. Chacune de ces évolutions illustrera pourtant ce propos de Kuhn : « *durant les révolutions scientifiques, les scientifiques aperçoivent des choses neuves et différentes, alors qu'il regardent avec des instruments pourtant familiers dans des endroits qu'ils avaient pourtant examinés*²⁰² ».

La révolution évidente, c'est celle du dodécaphonisme²⁰³ qu'inventa Arnold Schönberg (1874-1951), compositeur et théoricien. Posé par ses œuvres et théorisé par ses écrits, cette nouvelle règle d'organisation des sons viendra bouleverser la composition musicale. Il travailla à cette forme de composition en étroite relation avec ses disciples Alban Berg (1885-1935) et Anton Webern (1883-1945), en une sorte de « laboratoire », qui fut dénommé ensuite « la seconde école de Vienne ». Nombre de compositeurs du XX^e en seront influencés.

La « révolution » du Blues naîtra dans cette Amérique de l'esclavage. Pas de créations de nouveaux principes, bien au contraire : retrouvaille avec les fondements du système tonal. Mais ainsi placé dans un contexte totalement différent, l'ancien paradigme produira une musique totalement neuve et donnera naissance à un autre courant de la musique, si important aujourd'hui. Le jazz connaîtra ensuite un enrichissement harmonique et stylistique de son langage. Le Rock, opérant le même retour sur ces fondements de la musique tonale, développera à partir des musiques folk américaines, un courant aux si nombreuses ramifications aujourd'hui.

Mais une autre évolution est encore celle de Claude Debussy (1862-1918). Wagnérien au départ, il bascula vers une musique moderne qui reprenait certains principes anciens : musique modale, et certaines formes ou styles musicaux de la musique française du 17^e siècle.

A cette même époque – le tournant du 19^e au 20^e siècle – ce sont là trois voies différentes par lesquelles la musique a continué à s'inventer.

La musique « concrète », voie vers la musique par les technologies du numérique

La révolution technique de l'invention de l'électricité, qui permit le développement de l'enregistrement, puis de l'électronique et aujourd'hui du numérique, créera des conditions totalement nouvelles pour la production de la musique. Les méthodes de composition en seront bouleversées. Apparaîtra alors une culture de recherche musicale spécifique, qui réunit en un même lieu compositeurs et scientifiques.

Pierre Schaeffer (1910-1995) est celui qui a initié cette évolution. Dès 1948, il développe ce qu'il appela la « musique concrète »²⁰⁴, à partir de sons enregistrés sur disques vinyle. C'est le début de cette révolution par laquelle le compositeur n'écrit pas la musique qu'il imagine sur un support papier, en confiant le soin à d'autres – ou à lui-même en tant qu'interprète – de leur donner une

²⁰² Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, op. cit. p. 157.

²⁰³ Soit la division de l'échelle sonore occidentale en 12 demi-tons égaux, alors qu'elle était jusqu'à présent organisée en modes ou en gammes, qui, en sept degrés, répartissent de façon différentes les tons et demi-tons de l'échelle.

²⁰⁴ <http://www.inagrm.com/historique>

réalité sur scène, mais le compositeur travaille directement à partir de la matière sonore produite par l'enregistrement. Il devient « plasticien » du son.

Théoricien, Pierre Schaeffer publiera en 1966 un ouvrage qui fera date, le *Traité des objets musicaux*. La musique électroacoustique était ainsi fondée.

À partir de là, sont créés de nombreux laboratoires. De la recherche de Pierre Schaeffer naîtra en France la Groupe de Recherche Musicale (GRM) qui intégrera le Service de la Recherche de la Radiodiffusion Télévision Française en 1958. À la même époque, naîtront en Allemagne un studio de musique électronique à la WestdeutscherRundfunk de Cologne (1951), un studio à la RAI de Milan, à Stockholm, Helsinki, à la BBC de Londres. On voit ainsi le rôle qu'ont joué les radios pour cette recherche musicale interdisciplinaire. Aux États-Unis ce seront des universités comme celle de Columbia²⁰⁵ ou de Princeton avec Milton Babitt²⁰⁶. D'autres centres naîtront par la suite : en France ce sont l'ACROE en 1976 à Grenoble, l'IRCAM en 1977, créé à l'initiative de Pierre Boulez, le GRAM en 1982, à Lyon, le MIM en 1984, à Marseille. Ces centres, au départ, n'avaient pas de lien avec les structures de formation. En France, ce n'est qu'en 1968 que cette création musicale intégrera le Conservatoire de Paris (seul Conservatoire supérieur en France à l'époque).

Université de Californie à San Diego, recherche interdisciplinaire pour une musique expérimentale

Parallèlement à ce développement, d'autres compositeurs se réunissent dans des départements de composition d'universités, notamment aux États-Unis, pour travailler leurs idées, développer leur langage. L'Université de Californie à San Diego en est un exemple particulier²⁰⁷. Cette université est consacrée à la recherche scientifique de très haut niveau ; elle comptait parmi ses membres un certain nombre de chercheurs de très haut niveau. Parmi eux, Martin Cannon, prix Nobel pour son invention du carbone 14, altiste par ailleurs, qui obtint que soit créé un département consacré à la musique expérimentale. Ce département a été placé plus tard sous la direction de Jean-Charles François, percussionniste et compositeur. Dans un séminaire hebdomadaire, ce département a réuni une équipe interdisciplinaire qui, en plus des compositeurs du département, comprenait deux anthropologues, un sociologue, un poète issu du département de littérature. Ce séminaire avait été rassemblé et était conduit par Michel de Certeau. Ainsi chaque semaine, une présentation des travaux en cours et des débats nourrissaient le travail de chacun. Deux colloques importants sur le thème « Orality and writing in contemporary society » ont permis de diffuser l'état des réflexions menées.

Cet exemple illustre bien une autre forme qu'a prise la recherche expérimentale : un développement du langage musical qui ne passait pas nécessairement par l'utilisation des nouveaux moyens électroniques. L'originalité de cette expérience était la mise en œuvre, au sein du processus expérimental, d'une réflexion menée avec des représentants des sciences humaines sur la place de l'art dans la société.

²⁰⁵ Source : site Wikipedia sur « musique électronique » http://fr.wikipedia.org/wiki/Musique_%C3%A9lectronique, consulté le 3 juillet à 20h25)

²⁰⁶ Interview de Jean-Charles François

²⁰⁷ Tout ce qui concerne l'Université de San Diego provient de l'interview de Jean-Charles François, ancien directeur du département dont il est question.

En conclusion

On voit par les exemples cités, que les « découvertes », que j'ai qualifiées de nouveaux paradigmes, ne sont jamais, sauf exception toujours possible, le fait d'un seul homme. On peut y lire l'application de l'idée que présentait Yann Toma²⁰⁸ : une démarche de création s'inscrit dans un espace collectif où chaque compositeur, par l'intermédiaire des œuvres qu'il crée, renvoie à l'autre des questions qui stimuleront sa propre recherche. Dans cet espace collectif, la communication des théories et principes de la musique créée – par les traités ou les écrits personnels des compositeurs – donne tout le poids d'une formalisation qui inscrit cette démarche des compositeurs dans une véritable recherche, aujourd'hui *artistique*.

L'approche que développe aujourd'hui l'Orpheus Instituut de Gand²⁰⁹, va au-delà du principe parfois admis que la seule restitution d'une création artistique vaut recherche : ce sont les processus par lesquels la création a été rendue possible qui doivent être explicités, communiqués pour que l'on puisse parler de recherche artistique. Pour le directeur de cet institut, la création a pour mission l'innovation, mais elle n'est pas obligatoirement recherche. Pour qu'il y ait recherche, il faut que ce critère d'explicitation soit inscrit dès le départ du processus de création²¹⁰. L'Association Européenne des Conservatoires est tout à fait dans la même définition.

La recherche théorique ou académique en musique

Dans les universités, la musique est représentée aujourd'hui par la discipline de la Musicologie. Initialement consacrée surtout à une préparation au professorat, cette discipline est devenue de plus en plus une discipline en soi, une discipline de recherche²¹¹. Elle peut englober différentes spécialités : musicologie historique, ethnomusicologie, études sur les musiques populaires, analyses théoriques, psychologie de la musique, pratiques des interprètes de la musique, pratiques de scène. Certaines spécialités non musicologiques mais en musique lient musique et santé : musicothérapie, recherches sur musique et psychologie. Les Conservatoires enseignent pour leur part également certaines de ces spécialités. J'ai donc choisi de présenter séparément, ce qui est plus cohérent avec le système français, la musicologie, l'ethnomusicologie, et dans un paragraphe suivant, la recherche des interprètes, en développant l'aspect historique de la première, compte tenu de la place qu'elle occupe aujourd'hui dans la recherche en musique.

La musicologie

La musicologie est la « science de la théorie, de l'esthétique et de l'histoire de la musique »²¹². En tant que science de la théorie, cette discipline est fort ancienne, la démarche entreprise par Boethius au 6^e siècle²¹³ relevant pleinement d'une musicologie que ne portait pas encore ce nom.

²⁰⁸ Cf. chap.1 p.34

²⁰⁹ Cf. *infra* p.81

²¹⁰ cf. *infra* le paragraphe *Définition de la recherche artistique en musique pour l'AEC*, p.78

²¹¹ Thomas Christensen, *Monumentale Texte, Verborgene Theorie*, conférence donnée à Bern le 2 décembre 2011 lors du 11^e congrès de la Gesellschaft für Musiktheorie. L'auteur enseigne à University of Chicago, et au Wissenschaftskolleg zu Berlin

²¹² Pierre Gaucher, *L'enseignement musical universitaire et son prolongement en IUFM*, Tréma [En ligne], 25/2005, mis en ligne le 18 novembre 2009, consulté le 18 août 2014. URL : <http://trema.revues.org/368>

Cette rapide étude historique est issue de ce document qui ne concerne que la situation française. Une présentation intéressante est offerte par le site <http://en.wikipedia.org/wiki/Musicology>

²¹³ Cf. *supra* p.54.

Présente dans les universités du Moyen-Âge, la musique était intégrée aux arts libéraux dans le *quadrivium* qui comprenait arithmétique, géométrie, astronomie et musique²¹⁴. Au milieu du 15^e siècle, elle fut versée au *trivium*, donc du côté non plus des sciences mais des lettres. Elle disparut totalement de l'université à la Renaissance. L'enseignement de l'histoire de la musique fut longtemps dispensé dans les Conservatoires. La musicologie réapparut sous forme de conférences à la Sorbonne en 1895 puis fut réimplantée en 1904 par l'intermédiaire de cours d'histoire de l'art puis par la création de cours d'histoire de la musique.

Dans l'intervalle, la section de Paris de la Société internationale de musique, publie le 1^{er} numéro de son journal en janvier 1908²¹⁵. Dissoute en 1914, elle sera remplacée par la Société Française de Musicologie, créée en 1917, qui existe toujours. La Société Internationale de Musicologie fût fondée à Bâle en 1927, elle est aujourd'hui une branche de l'Unesco²¹⁶.

La Sorbonne créera l'Institut de musicologie en 1951²¹⁷. Les autres départements de musicologie créés dans les universités – un peu moins du tiers des universités françaises – datent des années 1970.

Jusqu'à la mutation provoquée par le système de Bologne et l'apparition des doctorats artistiques, cette voie académique de la musicologie était, avec l'ethnomusicologie plus récente, la seule qui permettait d'obtenir le grade de docteur en musique. Seules les universités anglo-saxonnes offraient, avant « Bologne », des doctorats à partir d'une prestation de musicien. Cela n'est pas sans jouer un rôle dans les débats sur la définition de ce qu'est la recherche artistique en musique, notamment sur les critères méthodologiques appliqués dans les Conservatoires.

L'ethnomusicologie

L'ethnomusicologie est une discipline tout à fait récente, le terme ayant apparu pour la 1^e fois en 1950²¹⁸. Mais des pratiques de collectage existaient déjà au 19^e siècle²¹⁹ et l'ethnologie s'était déjà intéressée aux musiques des sociétés sur lesquelles elle enquêtait. L'ethnomusicologie est donc issue à la fois de la musicologie et de l'ethnologie. Sa particularité est de développer sa recherche sur le terrain, elle se rapproche ainsi de l'ethnologie qui implique une part de sociologie. Ses enquêtes concernent principalement les musiques populaires, ethniques, de tradition orale. Elles concernent non seulement la forme de ces musiques, mais aussi leur rôle social, culturel, religieux. La source primaire sur laquelle elle enquête est donc les pratiques traditionnelles incluses dans la mémoire des praticiens. Mais, ce collectage pouvant être fixé sur papier ou aujourd'hui sur

²¹⁴ Les arts libéraux comprenaient en outre les *trivium* – grammaire, rhétorique, dialectique – et figuraient aux côtés des disciplines fondamentales qu'étaient la médecine, le droit et surtout la théologie qui composaient les facultés supérieures. Sur l'histoire des universités :

- Christophe Charles et Jacques Verger, *Histoire des universités*, PUF Collection *Que sais-je*, 1994

- XX *Histoire des universités en Europe du XII^e siècle jusqu'à nos jours*

²¹⁵ <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb328637180/date>

²¹⁶ <http://www.ims-online.ch/>

²¹⁷ Paul-Marie Masson, alors maître de conférence, avait obtenu cette création. Retraité l'année suivante, il fut remplacé par Jacques Chailley.

²¹⁸ Jaap Kunst, *Musicologica : a study of the nature of ethno-musicology, its problems, methods and representative personalities*, Amsterdam Uitgave van het Indisch Instituut, 1950 – Le site Wikipedia anglais offre une présentation très complète de cette discipline : <http://en.wikipedia.org/wiki/Ethnomusicology>

²¹⁹ Georges Sand a ainsi collecté nombre de chansons du Berry, qu'elle avait demandé à Chopin de retranscrire en notation musicale. Un peu plus tard, Bartok et Kodaly firent de même au 20^e siècle. Les relevés écrits réalisés par Bartok sont même impressionnants de précision. Le site de la Cité de la Musique offre une documentation très riche de ce point de vue : <http://mediatheque.cite-musique.fr/>

enregistrement, l'analyse en est rendue plus aisée. Cette discipline est présente à l'université, mais des Conservatoires l'enseignent également. C'est à ce titre que je l'évoque ici.

La recherche des interprètes, une épistémologie de l'interprétation musicale

L'histoire de la musique a vu une lente progression du musicien capable de jouer tous les rôles – composer, chanter, jouer de plusieurs instruments – vers une séparation des rôles : compositeurs et interprètes, ceux-ci devenant de plus en plus spécialisés. Les pratiques par lesquelles les musiciens au fil des époques ornementaient les œuvres qu'ils avaient à interpréter, ont disparu progressivement pour faire place à un souci de respect scrupuleux de ce qui était écrit sur la partition.

Le 19^e siècle a aussi inauguré la pratique par laquelle un interprète se penchait sur les œuvres du passé. Ainsi on doit à Félix Mendelssohn (1809-1847) la redécouverte des musiciens de l'époque Baroque, Bach (1685-1750) et Haendel (1685-1759) surtout. Mais je citerai aussi l'exemple du Conservatoire de Bruxelles, créé en 1835 par François-Joseph Fétis (1784-1871) qui s'attacha à y créer d'emblée une bibliothèque musicale qu'il enrichit aussitôt par l'achat d'une collection comprenant des manuscrits de Carl Philippe Emmanuel Bach (1714-1788) et Geor Philipp Telemann (1681-1767).

C'est dans le courant des années soixante que des musiciens comme Gustav Leonhard et Nikolaus Harnoncourt, pour les plus célèbres d'entre eux, réinterrogent la manière d'aborder ces répertoires anciens. Par des recherches approfondies, par l'étude des traités, des méthodes instrumentales et de toute la documentation historique disponible, ils vont s'intéresser à retrouver les instruments des époques des œuvres interprétées, les manières d'en jouer, d'articuler les phrases musicales. La hauteur du diapason²²⁰ a été remise en question. Cette recherche a eu pour conséquence de bousculer les habitudes interprétatives transmises par des générations d'interprètes. Elle a représenté une véritable remise en cause de ces « habitudes de l'esprit » que dénonçait Henri Bergson, obstacles épistémologiques bachelardiens qui empêchaient de comprendre ce qui était en jeu. L'élan qui a été ainsi donné a généré de nouvelles pratiques chez nombre d'interprètes : celle du retour au texte original, de l'intérêt pour les instruments d'époque. Cette recherche se poursuit toujours sur ces objets, elle est incluse très tôt dans la formation supérieure des musiciens, surtout pour les interprètes de ces répertoires anciens. Elle s'est développée bien évidemment en lien avec une approche musicologique réalisée par ces musiciens eux-mêmes, mais plus souvent en bénéficiant de travaux de chercheurs de cette discipline musicologique. C'est un nouvel exemple d'une recherche collective.

Il est une autre recherche des interprètes qui se développe aujourd'hui, dans un contexte totalement différent : le retour à la pratique de l'improvisation, qui prend de plus en plus d'importance tant dans les pratiques artistiques que dans l'enseignement. Courante pour les musiciens jusqu'à un passé assez « récent » (les musiciens classiques – Mozart et Beethoven étaient réputés pour leurs improvisations), toujours actuelle pour les organistes, cette pratique peut être envisagée à plusieurs niveaux : expérience formative, envisagée comme simple initiation ; expérimentation qui, si elle est approfondie, devient une véritable recherche de soi par l'intermédiaire du son produit et de l'interaction avec le collectif dans lequel cette pratique

²²⁰Norme qui fixe la hauteur de la note *La*, qui correspond à la résonance naturelle de la 2^e corde du violon et sert de référence pour accorder les instruments entre eux. Aujourd'hui fixé à 440 hertz, il était, au 19^e siècle, normalisé internationalement à 435 hertz. Il était à l'époque baroque plus généralement autour de 415 Hertz, voir moins à d'autres époques.

s'inscrit ; pratique de scène que nombre de musiciens aujourd'hui développent.

Enfin une recherche concernant un autre objet s'est mise en place très récemment : c'est la forme du concert lui-même qui fait aujourd'hui l'objet de recherches. Qu'il s'agisse de produire des œuvres du répertoire ou des œuvres en création, la forme « frontale » du concert de musique classique, empreinte de tradition, est profondément remise en question.

La recherche technologique, évolution de la facture instrumentale

Cette recherche technologique porte d'une part sur les instruments musicaux acoustiques et d'autre part sur les instruments nés de l'invention de l'électricité, le développement du numérique générant une évolution profonde des pratiques musicales. Il s'agit ici simplement d'évoquer la part importante qu'a joué à travers l'histoire, et que joue toujours, la recherche qui aboutit à l'évolution des instruments par lesquels les artistes musiciens produisent la musique. L'interaction entre les compositeurs et les créateurs/facteurs d'instruments agit dans les deux sens : du facteur/inventeur/ingénieur vers le compositeur qui « valide » sa recherche – ainsi Jean-Sébastien Bach manifestant son intérêt pour l'invention de Cristofori²²¹ – ou du compositeur vers le facteur/inventeur/ingénieur en lui manifestant ses demandes. Aujourd'hui, le travail interdisciplinaire mené par des compositeurs en liens avec des ingénieurs en informatique, techniciens a permis une évolution technologique très importante.

La facture des instruments acoustiques

Je citerai juste quelques exemples de cette évolution de la facture instrumentale. L'orgue en est un bel exemple, un « fil rouge » qui traverse l'histoire et qui a permis de passer du petit instrument positif qui accompagne toujours aujourd'hui les chanteurs des musiques indiennes, à l'instrument d'aujourd'hui qui peut être gigantesque²²². Le passage du clavecin au pianoforte s'est fait à la faveur du changement technologique du sautereau au marteau. Puis ce piano évolua en taille et par l'étendue de son clavier²²³. Le luth à son époque connut de nombreuses évolutions ou versions différentes pour pouvoir reproduire la richesse polyphonique de son temps : ses cordes portent le nom de « chœurs ». Puis l'évolution des instruments à cordes qui fera passer de la famille des violes, instruments nobles²²⁴ à celle des violons, issus d'un instrument populaire qui

²²¹ Qui était passé du principe de cordes pincées du clavecin au principe de cordes frappées.

²²² Le plus grand orgue du monde a été construit en 1929 à Atlantic City dans le New Jersey (USA). Il compte 33.114 tuyaux, plus de 350 registre et la seule console au monde à 7 claviers. (Source : <http://orgue.free.fr/bigger.html>)

²²³ Du vivant de Beethoven, le piano a gagné en extension de son clavier, et le son de cet instrument a gagné en puissance. Cette extension progressive est tout à fait perceptible dans l'évolution de son œuvre pianistique, car on distingue parfaitement que certaines notes non écrites car non existantes à l'époque de la composition de la pièce, l'ont été dans des œuvres plus tardives. Le même phénomène se produira plus tard, quand, après tous les progrès mécaniques et structurels que cet instrument connaîtra, le facteur Bösendorfer inventera durant la 2^e moitié du 20^e siècle son modèle « Impérial », qui est à ce jour le plus grand piano du monde avec 2m90 de longueur au lieu des 2m70 habituellement pour les piano de concert, et un clavier de 97 touches (soit neuf de plus dans le grave) au lieu des 88 habituellement : cette extension vers le grave du clavier permettra que soit enfin jouées certaines pièces d'un répertoire écrit plusieurs dizaines d'années avant (un seul exemple : dans *Barque sur l'Océan* extrait des *Miroirs* (1904-1905) de Ravel, il manquait un sol# dans l'extrême grave du piano que Ravel a compensé par défaut en inscrivant la dernière note du piano existante à l'époque.

²²⁴ Le film « Tous les matins du monde » d'Alain Corneau (1991) qui met en scène Marin Marais et son maître monsieur de Sainte Colombe a rendu célèbre à la fois la viole de gambe et Jordi Savall, l'interprète qui en jouait pour le film.

gagnera ses lettres de noblesse, la famille des violons supplantant celle des violes, moins puissantes de son. Le développement de la musique de cour au 17^e demandera aux instruments à vents, conçus pour le jeu en extérieur, de s'adapter aux conditions acoustiques des lieux fermés : ainsi le hautbois sera-t-il « bridé » et adouci. Les cuivres connaîtront les inventions nées des recherches d'Adolphe Sax (1814-1894)²²⁵.

Des recherches sur ces instruments se poursuivent, visant à améliorer la facilité de leur usage²²⁶, ou pour correspondre aux exigences des partitions contemporaines²²⁷. Mais d'autres recherches sur des instruments « acoustiques » se sont poursuivies. Un exemple en est Harry Partch²²⁸ (1901-1974) qui fit dans les années 1960 des études sur les systèmes d'accord des instruments et des recherches sur une intonation plus fine²²⁹ : ainsi créa-t-il un harmonium à 43 divisions de l'octave (au lieu des 12 demi-tons), sur des rapports justes de fractions, instrument qui permettait de jouer tous les modes possibles de toutes les cultures ! Il a publié *Genesis of a music* (1947) pour présenter ses théories scientifiques.

La facture issue de l'invention de l'électricité

Avec l'invention de l'électricité, un certain nombre d'inventeurs ont cherché dès la fin du 19^e à créer des nouveaux instruments²³⁰. L'instrument inventé en 1919 par Léon Theremin (1896-1993), première machine électronique, est encore utilisée de nos jours. Mais c'est l'application de l'électricité aux modes et techniques de production et d'enregistrement du son qui, notamment par l'invention de la bande magnétique et de l'électronique, provoquera la « révolution » de la musique concrète de Pierre Schaeffer. Des « laboratoires » sont développés en Europe, dans le contexte public des maisons de radio, lieux où cette technologie est utilisée quotidiennement – en France c'est notamment le GRM (Paris, 1958)²³¹, ailleurs ce seront notamment les studios de la Westdeutscher Rundfunk (Cologne, 1952) et ou ceux de la RAI (Milan, 1955) – ou dans des établissements indépendants, financés ou subventionnés par l'État : en France, c'est notamment l'ACROE (Grenoble, 1976), l'IRCAM (Paris, 1977), le MIME (Marseille, 1984), le GRAME (Lyon, 1989). Ces centres sont de véritables laboratoires de recherche qui se consacrent à explorer la technologie du son, avec des équipes interdisciplinaires de musiciens compositeurs, d'ingénieurs informaticiens, d'acousticiens, etc. qui mettent au point les instruments nés de ces explorations. Le numérique engendrera une recherche sur les programmes de créations sonores, puis visuelles. De ces recherches naîtront des logiciels très performants, brevetés, diffusés.

Aux États-Unis, en revanche, c'est plutôt dans le milieu universitaire que cette recherche s'est développée, avec en exemple l'Université de Stanford qui a mis au point le synthétiseur DX7 que

²²⁵ Se consacrant à la facture des instruments à vent, Adolphe Sax en modernisa un certain nombre, et en inventa plusieurs : la clarinette basse mais surtout des cuivres dont les saxhorns et euphonium. Grâce à ses inventions, les orchestres de cuivres purent se développer, pratique très répandue aujourd'hui. Il est l'inventeur notamment du saxophone, si présent aujourd'hui dans le jazz.

²²⁶ Un cas d'étude présentera une recherche d'étudiant visant à améliorer le basson français.

²²⁷ Ainsi l'adjonction à la flûte traversière d'une nouvelle clef pour réaliser aisément les 1/4 de tons.

²²⁸ Interview de Jean-Charles François. Voir aussi http://en.wikipedia.org/wiki/Harry_Partch

²²⁹ Interview de Jean-Charles François, et aussi http://en.wikipedia.org/wiki/Percy_Grainger

²³⁰ par exemple l'*electromusical piano* et la harpe électrique d'[Elisha Gray](#) et [Alexander Graham Bell](#) (1876), le *singing arc* de William Du Bois Duddell (1899), le *telharmonium* (ou *dynamophone*) de [Thaddeus Cahill](#) (1900), et l'*électrophon* ou *sphärophon* de [Jörg Mager \(de\)](#) (1921) (site Wikipedia sur « musique électronique », consulté le 3 juillet à 20h25)

²³¹ Premier groupe de recherche de musique concrète (GRMC) en 1951, devenu GRM en 1958 et inséré dans l'INA en 1975) Source : <http://www.inagrm.com/historique>

développera et commercialisera une société privée²³².

La synthèse des sons permettra une évolution de la facture instrumentale avec l'apparition des instruments numériques mais aussi de nouvelles pratiques musicales : par la combinaison d'outils électroniques entre eux – bricolage qui en a détourné les fonctions²³³ – est né le courant des musiques « électro » au sein des musiques Rock.

Ces évolutions instrumentales et numériques modifieront profondément les pratiques sociales en musique. Avec internet, l'accès à la musique diffusée ou enseignée voit ses possibilités considérablement accrues mais la production de la musique en est elle aussi « démocratisée » : avec un ordinateur, même aujourd'hui avec un « simple » smartphone, il est possible, avec des logiciels libres, de créer de la musique.

Conclusion de la recherche technologique

L'évolution de la technologie instrumentale en musique a toujours permis aux instruments nouveaux de jouer la musique d'avant leur invention. Cela vérifie le principe de Kuhn selon lequel un paradigme nouveau doit toujours permettre de répondre aux questions auxquelles le paradigme qu'il remplace répondait. De là est né le problème de l'authenticité ! Mais, dans certains cas spécifiques, cette restitution des œuvres est parfois rendue plus complexe et difficile²³⁴. Ainsi, il est tout à fait possible aujourd'hui de restituer avec un ordinateur la musique du passé, quand bien même cela n'aurait pas de sens. Mais, défaut du système, il est parfois impossible de restituer des musiques écrites il y plusieurs années avec des logiciels qui sont aujourd'hui devenus obsolètes avec l'évolution des ordinateurs²³⁵.

Du point de vue de la discipline enseignée, cette connaissance technologique des instruments est intégrée à l'organologie, cours que dispensent les Conservatoires. Mais la facture est enseignée dans des institutions spécialisées. Les cas d'études montreront deux exemples exceptionnels d'étudiants ayant développé un projet dans ce domaine²³⁶.

²³² *Ibid.*

²³³ Au moyen d'outils électronique produisant et traitant le signal sonore, ces musiciens ont détourné l'effet du « [larsen](http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Larsen) » pour leur production musicale. Citer le mémoire de Cef de Antoine Bergès. Pour l'effet Larsen, consulter http://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_Larsen

²³⁴ J'en donnerai plusieurs exemples : la 6^e suite pour violoncelle seul (1725) de Jean-Sébastien Bach est écrite pour un instrument à cinq cordes, or elle est le plus souvent jouée sur le violoncelle moderne à quatre cordes, ce qui la rend extrêmement difficile à interpréter d'un point de vue technique autant que musical ; la même situation se reproduit un siècle plus tard pour le même instrument avec la sonate pour Arpeggione (1824, publiée en 1871) de Franz Schubert (1797-1828), l'Arpeggione étant un instrument du type violoncelle, mais à 6 cordes, accordé comme une guitare.

²³⁵ Entretien avec Michele Tadini, professeur de composition électroacoustiques au CNSMD de Lyon, en 2012 dans un TGV entre Paris et Lyon. Lui-même garde précieusement un ordinateur dont il a banni toute « mise à jour » pour prévenir cela.

²³⁶ Cf. *infra* p.95-96

La recherche en pédagogie de la musique, pour un apprentissage de la musique

Depuis très longtemps, les musiciens instrumentistes ont publié des méthodes. La plus ancienne méthode de flûte à bec date de 1535²³⁷. La seule préoccupation de ces ouvrages était didactique. Le Conservatoire de Paris, au 19^e siècle, édita et diffusa nombre de méthodes didactiques, en exclusivité pour le réseau de ses établissements succursales. Ces méthodes instrumentales s'écrivent toujours, fruit de recherches des interprètes-pédagogues à partir de leurs propres pratiques d'instrumentistes. Il existe aussi nombre de méthodes sur l'apprentissage de la théorie : en France, la réforme qui a conduit du « solfège » – apprentissage « technique » de la théorie musicale – à la « formation musicale » – apprentissage qui vise à aborder la théorie par la pratique musicale – a été le fruit d'une recherche très importante menée dans les années 1970.

L'enseignement de la musique montre une situation très diversifiée en Europe et dans le Monde²³⁸. En France, le développement important des conservatoires et des écoles de musique rencontre la volonté des pouvoirs publics qui les financent d'une ouverture démocratique qui a conduit les enseignants de la musique à devoir s'interroger sur leurs propres manières d'enseigner et de transmettre la musique. Un rapprochement s'est donc fait notamment avec les sciences de l'éducation. Un des objets de cette recherche est donc de favoriser un accès à une pratique de la musique dont la finalité est la pratique elle-même et non plus une formation instrumentale dont l'excellence est le principal critère. Une évolution qui nécessite d'être accompagnée au plus près par une recherche pertinente en pédagogie de la musique.

Conclusion du paragraphe sur la recherche en musique

À travers les types de recherches que j'ai présentées, c'est l'artiste en action qui est concerné. C'est évident pour les compositeurs et les interprètes, ça l'est aujourd'hui pour la musicologie qui est en lien étroit avec la réalisation de la musique, ou pour l'évolution instrumentale technologique, toujours en lien avec les nécessités des compositeurs et des instrumentistes. Il en est de même pour la pratique pédagogique, non dissociée de la pratique de l'artiste.

Mais inscrire cette recherche artistique en tant que discipline dans un Conservatoire, institution de formation, nécessite de la définir, puis d'en donner les critères d'évaluation. C'est là l'objectif de ce qui suit.

²³⁷ Norbert Duroucq, Marcelle Benoît, Bernard Gagnepain, *Les grandes dates de l'histoire de la musique*, op. cit. p. 40

²³⁸ On peut consulter l'ouvrage important que l'AEC a consacré à la question de l'enseignement en musique : *Formation des professeurs d'instrument et de chant: une perspective européenne*, 2010 AEC Publication

La recherche artistique en musique, une nouvelle discipline pour les conservatoires ?

Introduction

La signature de la Convention de Bologne a eu comme conséquence la mise en avant de la nécessité de la recherche pour les Conservatoires. Certes, l'apport de cette recherche était déjà ressenti par les institutions comme une véritable nécessité²³⁹ : ainsi le Conservatoire de Paris avait dès 1968 créé une classe de composition électroacoustique et de recherche musicale²⁴⁰, dont les premiers professeurs étaient Pierre Shaeffer le fondateur du GRM et Guy Reibel, qui y était son collaborateur. Cependant, les Conservatoires en Europe n'avaient pas, au contraire des institutions anglo-saxonnes, développé ces « PhD », « DMA », « DMus » ou autre Doctorate²⁴¹ que les institutions anglo-saxonnes offraient déjà. La réforme a donc poussé les institutions à se pencher sérieusement sur la définition de ce que pouvait signifier cette recherche en musique. L'AEC ayant récemment synthétisé dans un document nombre de réflexions sur ce sujet développées ces dix dernières années, je simplifierai mon étude en présentant uniquement ce document. Mais auparavant, je préciserai ce qu'est un Conservatoire, vieille institution née au 16^e siècle et conclurai en évoquant une institution également nouvelle et d'un nouveau genre, l'Orpheus Instituut, né en 1996, qui s'est dédié à la recherche artistique.

1 – Un Conservatoire, qu'est-ce que c'est ?

La première « école de musique » – en dehors des écoles cathédrales ou collégiales de l'Église – fut fondée en Italie à Naples en 1496²⁴². Le premier *conservatorio* y fut également fondé peu après en 1537, rapidement suivi par trois autres établissements, dont un seul a survécu et existe encore aujourd'hui²⁴³. Leur volonté était de « préserver la science de la musique de toute corruption ». À leur origine ces maisons de charité accueillaient enfants pauvres et orphelins, et délivraient un enseignement gratuit qui comprenait un enseignement musical quotidien, notamment la pratique du chant. À la même époque, quatre *conservatorio* furent également créés à Venise.

En France, les maîtrises – cathédrales ou collégiales – assuraient cette formation²⁴⁴. La suppression du clergé à la Révolution eut raison de ces institutions. Mais au 17^e siècle, le pouvoir royal centralisateur avait déjà entamé un processus institutionnel de créations d'académies, centralisatrices, dont l'Académie Royale de Musique en 1669. Dans l'objectif de parfaire la

²³⁹ Alain Poirier, *La recherche artistique dans le domaine de l'enseignement musical supérieur*, op. cit. p.18. Ce rapport est téléchargeable ici : <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/la-recherche/documentation-2>

²⁴⁰ Source : <http://www.inagrm.com/historique?>

²⁴¹ « Philosophiae Doctor », « Doctor of Musical Arts », « Docteur in Music ». Le PhD fait spécifiquement référence à une recherche dans laquelle l'écrit est l'objectif de production finale, donc recherche plutôt musicologique, au contraire des autres parcours qui associent un écrit à une production artistique principale. Sur la description de cette approche historique et des différents types de doctorats développés dans ce contexte anglo-saxon, je renvoie au travail effectué par Alain Poirier dans son Rapport sur *La recherche artistique dans le domaine de l'enseignement musical supérieur*, opus cité.

²⁴² Grove dictionary, édition 1879 accessible en ligne, article « Conservatorio »

²⁴³ Le conservatoire Pietà dei Turchini, devenu après deux transformations, le conservatoire San Pietro a Majella. (site de l'établissement), mais aussi <http://www.domenicoscarlatti.it/files/attach/4 CONSERVATORI.pdf>

²⁴⁴ il y avait en France quelque 500 maîtrises à la veille de la Révolution.

formation des chanteurs pour l'Opéra, l'École royale de chant et de déclamation en 1784 avait été créée. À la même époque, d'autres écoles avaient été créées, dont l'École des Ponts-et-Chaussée (1747) et l'École des Mines (1783). Cette création d'institutions par la volonté politique, n'est pas sans lien avec la difficulté qu'il y avait à faire évoluer l'université pour qu'elle inclue dans ses disciplines les formations techniques dont la Nation avait besoin.²⁴⁵ Après l'éradication du clergé, et donc par voie de conséquence de toutes les maîtrises de France et la suppression de ces universités conservatrices, proches encore du clergé par leur histoire, la Révolution aboutit en 1794 à une restructuration de l'enseignement supérieur qui poursuit le mouvement initialement donné : l'École centrale des travaux qui deviendra l'École Polytechnique, les Écoles de santé pour remplacer les facultés de médecine²⁴⁶, l'École Normale en 1794. Il s'agissait désormais de dispenser des formations techniques, professionnelles. Dans cet élan, fut créé le Conservatoire de Paris en 1795, lui aussi à vocation professionnelle, son but initial étant de former les musiciens pour les musiques militaires.

À la même époque, la Prusse subissait la pression des troupes napoléoniennes et son intervention dans les affaires politiques du pays. Le système de l'éducation et de l'enseignement supérieur était alors à reconstruire, ce à quoi Wilhelm von Humboldt s'est consacré, comme on l'a vu au premier chapitre. Il a ainsi posé un modèle humaniste pour cet enseignement supérieur, qui visant à réaliser l'idéal schillérien de l'éducation esthétique de l'homme, s'est opposé de fait au modèle précédent. De nombreux établissements se sont ainsi créés depuis, sur l'un ou l'autre de ces deux modèles, l'un plutôt universitaire – ces Conservatoires sont alors un département d'une université – et l'autre véritable école spécialisée. Les deux modèles peuvent exister dans un même pays.

Aujourd'hui, quelle que soit leur institution d'appartenance, les établissements qui forment les interprètes au niveau supérieur ont une organisation pédagogique très fortement centrée sur l'enseignement de la pratique artistique de l'étudiant. C'est un des points qu'ils partagent et qui fait leur unité implicite. L'autre point de rencontre est qu'ils sont consacrés majoritairement à la seule musique savante de tradition écrite, à laquelle ils forment des musiciens de tous les instruments et les chanteurs, les créateurs, et selon les établissements, également les théoriciens, analystes ou musicologues. Et cela, qu'ils soient des structures autonomes, en partenariat avec une université ou non, ou inscrits dans le système universitaire, sur fonds privés ou publics. Aujourd'hui, ils se diversifient, offrant selon les établissements, le Jazz et les musiques rock (*Pop and Jazz*) ou des musiques traditionnelles, selon les caractéristiques régionales ou nationales de ces établissements. Ces pratiques y sont alors inscrites dans des départements bien identifiés. Mais elles ne sont pas sans remettre parfois en question le modèle de formation, les musiciens y jouant des rôles différents que ceux mis en œuvre par les musiciens « classiques ».

Les Conservatoires aujourd'hui sont donc face à une diversité de pratiques qui était encore, il y a peu, inconnue dans ces établissements. Cette diversité comprend donc potentiellement tout l'éventail des musiques pratiquées à ce jour, soit : pour les musiques « savantes » occidentales, un répertoire enseigné qui va du chant grégorien jusqu'à la musique composée le plus récemment, et des pratiques qui séparent interprètes et compositeurs ; ces genres musicaux nouvellement admis qui, pour certains, n'ont pas – ou très peu – de pratiques communes avec la musique classique²⁴⁷.

²⁴⁵ Christophe Charle, Jacques Verger, *Histoire des universités, op. cit.*

²⁴⁶ Paris, Strasbourg, Montpellier

²⁴⁷ Si l'apprentissage du jazz, par sa technicité instrumentale, sa complexité harmonique et l'importance du répertoire existant toujours revisité, se rapproche d'une certaine façon de l'enseignement des musiques classiques, il en va tout autrement des musiques rock et des musiques traditionnelles qui sont essentiellement non écrites et où le rôle même de l'enseignement est différent, plus proche du « compagnonnage » et de l'accompagnement.

Cela génère une diversité importante dans les modes d'enseignement d'un genre musical à l'autre. À cette double diversité s'ajoute la question des publics à qui s'adressent et s'adresseront les musiciens que l'institution forme : cette question est particulièrement aiguë pour les musiciens classiques. Enfin, les évolutions profondes de la société modifient le contexte professionnel d'exercice des musiciens.

La recherche artistique qui sera développée par ces établissements a donc devant elle un vaste domaine à explorer – aucun genre musical, aucun répertoire n'étant un domaine illégitime pour cette recherche - et une diversité d'approches possibles : création, recherche théorique, recherche des musiciens de scène sur leurs pratiques, recherche sur les instruments, etc. On peut y ajouter la recherche sur les pratiques d'enseignement de la musique.

Face à cet éventail, la pratique qui permet la rencontre est certainement celle de la recherche. La formation par la recherche est même la seule qui peut réunir dans une même dynamique l'ensemble de ces pratiques. Face à ce rôle important que cette recherche peut jouer, il était important qu'une définition soit donnée de la recherche artistique en musique. Ce fut une des tâches que l'AEC a prises en charge.

2 – Définir ce qu'est la recherche artistique pour la musique : le rôle de l'Association Européenne des Conservatoires (AEC)

L'Association Européenne des Conservatoires dans la mutation de Bologne

L'Association Européenne des Conservatoires (AEC), créée en 1953, regroupe aujourd'hui près de 250 institutions européennes d'enseignement supérieur de la musique en tant que membres actifs, et une quarantaine d'institutions internationales similaires en tant que membres associés. Dès la publication de la Convention de Bologne, elle a su prendre l'initiative de se poser en instance de réflexion et de mise en commun des problématiques²⁴⁸. Elle a joué ainsi, pour la mise en place de cette réforme, un rôle déterminant en pilotant plusieurs projets européens²⁴⁹. Elle poursuit toujours ce rôle.

Aussitôt après la signature de la Convention de Bologne (1999), l'AEC avait de sa propre initiative, entamé en 2001 un travail pour définir des objectifs communs d'apprentissage pour les deux cycles initiaux de Bologne. L'AEC a pu ensuite s'inscrire dans le vaste projet européen Tuning, dont le nom de code pour la musique était « Polifonia ». L'association a ainsi piloté trois programmes de trois ans²⁵⁰ portant sur un ensemble large de problématiques posées au domaine de la musique par la réforme de Bologne. Chacun de ces programmes incluait différentes lignes de recherche dont notamment la question de la recherche artistique en musique, la définition des compétences par cycle, ainsi que la question de la formation tout au long de la vie²⁵¹. Il ne s'agit

²⁴⁸ La commission européenne reconnaîtra, à l'issue du premier projet Polifonia (2004-2007) la qualité et le grand succès du travail accompli par l'AEC.

²⁴⁹ <http://www.aec-music.eu/>

²⁵⁰ Polifonia 1 (2004-2007), Polifonia 2 (2007-2010), Polifonia 3 (2011-2014). Pour de plus amples précisions voir le site de l'AEC <http://www.aec-music.eu/> ou le site <http://www.polifonia-tn.org/>

²⁵¹ En musique, il était jusque là institué dans un certain nombre de grands Conservatoires un cycle unique qui impliquait que l'étudiant se devait d'accomplir l'ensemble du parcours. L'instauration d'un 1^{er} cycle implique une possibilité d'arrêt des études musicales à ce 1^{er} niveau. C'est un profond bouleversement dans les mentalités. Dans le

pas ici de décrire l'ensemble du travail réalisé par l'AEC à travers ces programmes²⁵².

Pour ce qui concerne la recherche artistique, une enquête a été menée pour préciser la situation des établissements par rapport au développement de la recherche. Un travail important mené sur l'ensemble des projets a permis à l'AEC de publier nombre de documents : sur la recherche dans les conservatoires²⁵³ ; sur la mise en place de cursus de 3^e cycle et la mise en place de masters communs entre plusieurs établissements²⁵⁴. Elle a soutenu des projets de recherche que des établissements souhaitaient développer et créé une « plateforme » pour la recherche en musique – EPARM – qui organise une conférence bisannuelle. Dans le même temps, elle a travaillé à la formulation d'objectifs pédagogiques pour la mise en œuvre de cette recherche dans le cursus de 3^e cycle puis dans celui du 2^e cycle²⁵⁵. Dans le même temps, elle s'est attachée à parvenir à une définition du concept de la recherche artistique du point de vue des musiciens.

Dans ce travail de définition d'objectifs pédagogiques sur l'ensemble des trois cycles, l'AEC a pris en considération l'ensemble des textes européens qui abordaient ce point : les *Descripteurs de Dublin*, qui définissent des objectifs généraux pour chacun des trois cycles ; le référentiel de certification tout au long de la vie (EQF)²⁵⁶ qui décline les *savoirs, aptitudes et compétences*, attendus pour chacun des huit niveaux de qualification²⁵⁷. S'est ajouté le référentiel du projet HUMART (2010-2011), projet de deux ans qui avait pour objectif, à partir du référentiel de l'EQF, de définir des compétences communes pour les disciplines du secteur des humanités et des arts : deux versions ont été établies, l'une par les disciplines des humanités et une autre par le sous-groupe qui a réuni l'architecture, la musique, la danse, le théâtre, les beaux-arts et le design. C'est cette dernière version qui sera considérée ici.

Le travail de l'AEC a permis que soit vraiment constitué et solidifié le réseau entre les établissements à plusieurs niveaux, les dirigeants et les coordinateurs Erasmus, mais aussi les enseignants qui participent aux différents projets. Ce réseau s'est adjoint d'importantes institutions internationales dont la puissante Association américaine des écoles de musique (NASM, USA), des universités canadiennes, moyen-orientales, australiennes, asiatiques.

Une conséquence importante est la progressive unification de l'organisation du curriculum. En dehors de quelques exceptions, l'ensemble des établissements adopte aujourd'hui l'organisation de Bologne, avec toutefois des différences dans la répartition du nombre d'années.

Une autre des conséquences, non la moins importante, est la part que prend progressivement l'AEC dans l'accréditation et le conseil aux établissements, qu'elle réalise par des visites. Elle est même aujourd'hui partenaire de l'AEQES, organisme accréditeur de la Belgique francophone.

chapitre suivant, nous aborderons certaines des conséquences sur la définition des compétences attendues à la fin de ce 1^{er} cycle.

²⁵² L'ensemble des documents formalisant ces productions sont accessibles sur le site de l'AEC : <http://www.aec-music.eu/>

²⁵³ Tout d'abord des manuels concernant la mise en place de la recherche artistique dans les Conservatoires pour le troisième cycle (2007, 2010), et, à paraître en octobre-novembre 2014, un manuel sur la question de la recherche en cycle Master

²⁵⁴ Par exemple le master Copeco, consacré à l'interprétation et à la composition contemporaine, qui réunit les Conservatoires de Lyon, Stockholm, Tallinn et Hambourg. Les étudiants suivent tous en même temps un semestre dans chacun des établissements.

²⁵⁵ Document à paraître pour le 2^e cycle

²⁵⁶ *European Qualification Framework (EQF)*

²⁵⁷ Qui vont du début de l'école primaire au Doctorat. Le niveau 4 correspond à la fin des études scolaires générales, donc au niveau d'entrée dans l'enseignement supérieur, le niveau 5 à un cycle court (DUT), le niveau 6 à la licence/bachelor, le niveau 7 au master et le niveau 8 au doctorat.

Définition de la recherche artistique en musique pour l'AEC

L'AEC a rédigé un document sur une définition de ce que signifie le concept de recherche artistique pour ses membres²⁵⁸. Ce document est fondé sur tout le travail qui a été développé lors des projets Polifonia, et prend en compte des éléments publiés sur la question par certains des membres des groupes de travail. Le point de départ de ce travail a été la définition que les Descripteurs de Dublin²⁵⁹ ont donnée pour la recherche :

Le terme de « recherche » recouvre un grand nombre d'activités, dont le contexte est souvent lié à un domaine d'étude. Ce terme est utilisé ici pour représenter une étude approfondie ou une analyse basée sur une maîtrise systématique et une conscience critique des connaissances. Ce mot est donc utilisé dans un sens inclusif, afin de s'appliquer à l'éventail d'activités qui soutiennent un travail original et innovant dans l'ensemble des domaines universitaire, professionnel et technologique, y compris les sciences humaines ainsi que les arts traditionnels ou du spectacle et d'autres arts créatifs. Il n'est en aucune façon employé dans un sens limitatif ou restreint, ou faisant uniquement référence à une traditionnelle « méthode scientifique »²⁶⁰

Présentation du document

Dans une définition générale, il est précisé que la recherche artistique²⁶¹ doit être considérée comme inclusive, sans chercher à être liée à une orthodoxie particulière dans le sens où elle doit être multi facettes et peut ainsi se prévaloir de toute discipline de recherche ou de méthode pertinentes pour son objet. Elle a pour objet de promouvoir le développement des arts, raison pour laquelle elle se doit d'être solidement ancrée dans une pratique artistique, généralement celle de l'artiste-chercheur ou d'artistes individuels au sein d'une équipe de recherche. Dans sa démarche visant à apporter de nouvelles connaissances et/ou ouvrir de nouvelles perspectives au sein des arts, elle développe une réflexion critique sur les contenus ou les contextes, et également sur les méthodes et les processus à partir desquels elle procède. Favorisant le dialogue critique au sein de la profession et avec d'autres professions concernées, elle partage avec la sphère publique des connaissances professionnelles pertinentes.

À partir de cette définition générale, le document développe cette conception. Tout d'abord cette recherche artistique s'inscrit dans un contexte de recherche plus large, d'autres types de recherche peuvent tout à fait correspondre aux objectifs poursuivis par l'institution : peuvent ainsi être envisagées des recherches fondamentales, appliquées, ou d'autres, recherches en développement ou pour des transferts à d'autres domaines. Du point de vue de la méthode, elle ne se place pas en opposition à la recherche scientifique en ce qu'elle se doit de répondre aux normes procédurales propres à l'ensemble des disciplines de recherche, mais elle peut le faire dans des modes qui correspondent à sa propre nature. Son objectif est de promouvoir la compréhension

²⁵⁸ AEC Key Concepts : *Artistic Research*, diffusé par l'AEC à tous ses membres le 28 avril 2014. Ce document est accessible sur le site de l'AEC où il figure sous le statut de « green paper », donc version encore modifiable. Il est inclus dans les annexes (Annexe IV).

²⁵⁹ Ces descripteurs ont été établis en 2002 par un groupe d'universitaires européens réunis à Dublin réunis dans une « Initiative commune » (*Joint Initiative*). Ils sont téléchargeable notamment sur ce site : www.ones-fr.org/IMG/doc/Descripteurs_de_Dublin_def_.doc

²⁶⁰ dans AEC, *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, Tuning education structures in Europe, édition française, 2010, p.55

²⁶¹ Si le terme employé dans le document est celui de « recherche artistique » sans préciser qu'il s'agit d'une recherche artistique en musique, le fait qu'il soit inclus dans une documentation qui porte le titre générique de « concepts liés pour les membres de l'AEC » situe bien cette définition dans le contexte de la musique.

et de là le développement des pratiques artistiques par la place que l'artiste prend lui-même dans le processus de recherche. Si la musicologie peut faire de l'artiste un objet de recherche, la recherche artistique ainsi envisagée le place en position de chercheur ou de partenaire de recherche, dans tous les cas en tant qu'acteur de la recherche. La spécificité de son regard y joue alors un rôle particulier, qui fait dire à l'AEC que c'est une recherche au sein de laquelle « l'artiste fait la différence²⁶² ».

Ce qui caractérise donc cette recherche artistique dans les Conservatoires est la place centrale donnée au processus et aux productions artistiques, mais déterminer comment et à quel stade de la recherche ces processus doivent être mis en œuvre pourra se faire avec une certaine flexibilité. La diffusion des résultats de la recherche devra concerner et le processus et le résultat. Si le mode de communication peut innover, il ne doit pas pour autant compromettre la clarté de cette communication et manquer ainsi aux critères auxquels il se doit de répondre. La norme de la communication écrite n'est donc pas la seule à envisager, même si un tel exercice complètera souvent la production d'un résultat artistique. Simplement interpréter une œuvre n'est pas une communication suffisante, ce qui conduit à distinguer la différence entre inclure des éléments de recherche dans un processus artistique – l'objectif étant la performance artistique – et chercher à démontrer le processus de recherche et faire preuve des résultats à travers l'œuvre – c'est alors la recherche qui est l'objectif de la performance artistique.

Le mode opératoire qui paraît le plus pertinent pour cette recherche est le travail collaboratif, en ce qu'il permet de réunir, à ce très haut niveau, compétences artistiques et compétences de recherche. Cela n'exclut pas qu'une recherche puisse être menée par un artiste isolément. Mais l'environnement de recherche devra être développé : association, publications, journaux, enseignants, doctorants, financements, etc.

Sur le plan du curriculum, l'accès à cette recherche se fait prioritairement au niveau du doctorat, dont c'est l'objet. Mais le cycle master doit permettre également d'y entrer. Pour le premier cycle, ce document précise que c'est une initiation à des principes de recherche qui peut y être intégrée.

L'AEC conclut son document en recommandant que la mise en œuvre de la recherche artistique dans les Conservatoires répond bien à des nécessités artistiques et à une dynamique interne, et non à des opportunités ou nécessités stratégiques, politiques ou structurelles.

Analyse du document

Cette recherche artistique est définie avec des termes généraux, mais, visant les Conservatoires, s'applique ici au domaine spécifique de la musique. Elle pose les critères élevés qui correspondent à toute formation de chercheurs de haut niveau et répondent aux différents référentiels que sont les Descripteurs de Dublin et les référentiels EQF et Humart. On retrouve ici ce qui a été dit au premier chapitre sur la possibilité – la nécessité – que la méthodologie soit mise en œuvre en tenant compte des spécificités du champ de recherche concerné. La diversité qui est envisagée pour les types de recherches à mettre en œuvre correspond bien à cette diversité que j'ai mise en valeur précédemment : recherche *en art*, *par l'art*, *pour l'art*, *sur l'art* ; recherches homothétique, herméneutique ou nomothétique ; recherches fondamentale, appliquée, en développement ou pour le transfert. Et cette recherche peut s'adresser à toute discipline pertinente pour son objet. Le champ ouvert est donc vaste. Ce qui renforce cette exigence méthodologique est le respect des

²⁶² « *research where the artist makes the difference* », *AEC Key Concepts*, *op. cit.* p.2

critères pour la communication. Sur ce dernier point, la précision qui est faite entre production artistique qui inclut la recherche et recherche qui se matérialise dans une production artistique est fondamentale. On rejoint là d'une certaine façon la nuance qui était posée entre « recherche quotidienne » « et recherche scientifique » : l'artiste peut développer chaque jour sur sa pratique une recherche qu'il investit directement dans celle-ci, il est dans une recherche quotidienne ; ce que l'PAEC pose ici est de l'ordre de la recherche scientifique, c'est-à-dire une recherche qui porte réellement sur une question qui fasse avancer le savoir commun dans le domaine musical.

La différence qui est faite entre la « simple » interprétation d'une œuvre et la production d'un résultat de recherche est très importante : elle touche au rôle de la communication. Dans le premier cas, l'interprétation, sans aucune communication sur le processus d'obtention du résultat, ainsi jugée devoir se suffire à elle-même, laisse l'auditeur face à sa seule compréhension. Du point de vue de la recherche, c'est négliger l'importance de cette communication sur le processus par lequel le résultat artistique a été obtenu : ce n'est pas le critère de reproductibilité propre à la recherche scientifique qui en est l'objet, mais partager l'expérience en communiquant sur le processus permettra à d'autres, en connaissance de cause, soit de le reprendre pour chercher d'autres résultats possibles, soit de chercher d'autres voies, sachant à quoi celle-là aboutit. C'est donc d'un véritable partage de connaissance dont il s'agit. Et cette communication, pour être bien entendue, nécessite d'être explicite.

Pour ce qui concerne le curriculum, ce qui est envisagé est pour moi une formation à la recherche en master et *pour* la recherche en doctorat. Qu'en est-il pour le 1^{er} cycle ? C'est le principe d'une initiation qui est posé, c'est à dire une préparation à la formation à la recherche. Est-ce là la seule perspective pour ce premier cycle ? Un certain nombre d'établissements considèrent que mettre en œuvre la recherche en premier cycle n'a pas de rôle d'initiation, mais de mise en œuvre d'une véritable démarche de recherche qui vise à une production artistique originale, démarche qui est, dès la première année, totalement intégrée à la formation.

Mais, pour illustrer comment ce concept de recherche artistique peut donner vie à une institution, je citerai l'exemple de l'Orpheus Instituut, qui, bien avant que la Convention de Bologne ne soit signée, a fait le pari de consacrer l'ensemble de son objet et de ses moyens à cette recherche artistique.

L'Orpheus Instituut de Gand, premier laboratoire de recherche artistique

Fondé en 1996, l'Orpheus Instituut est un établissement de recherche « inter-institutionnel » indépendant qui a été créé en partenariat entre les universités de Flandres (Belgique). Il a développé un laboratoire de recherche artistique – ORCIM – et offre un programme doctorant – DocArtes²⁶³ – qui délivre aujourd'hui un doctorat de recherche artistique en partenariat avec les universités de Leyde et Amsterdam.

Ce centre expose ainsi sa définition de la recherche artistique :

*Les musiciens sont souvent confrontés à des questions qui découlent de leur propre pratique musicale. Alors que certaines questions peuvent être résolues dans la pratique elle-même, d'autres trouveront une réponse seulement après qu'une recherche approfondie aura été effectuée. Bien sûr, la recherche d'un musicien influence souvent sa pratique musicale, et l'approche de cette recherche et les méthodes mises en œuvre sont influencés par le travail du musicien, que ce soit en tant que compositeur ou interprète. En d'autres termes, il y a une interaction constante entre la pratique musicale et la réflexion. C'est ce que nous appelons la recherche dans et à travers la pratique musicale. Le chercheur est un musicien, et vice versa.*²⁶⁴

Son directeur va tout à fait dans le sens du document de l'AEC : pour lui, la recherche qui est développée dans le laboratoire et le cycle doctorant est une recherche qui se centre sur les besoins des artistes, elle est mise en œuvre par des musiciens au bénéfice de leur pratique artistique.

Des différents entretiens que j'ai pu avoir par ailleurs, un des dangers du développement de la recherche artistique aujourd'hui est qu'elle pourrait prendre le pas sur ces besoins des artistes. On retrouve là ce qui a été dit au chapitre premier de « l'art pour la recherche »²⁶⁵, risque que la recherche ne devienne « recherche pour la recherche » où l'art ne serait que prétexte. C'est aussi une préoccupation exprimée par l'AEC dans le document présenté plus haut, lorsqu'elle évoque les biais possibles qui peuvent conduire à mettre en place une recherche ou un cycle doctorant dans un Conservatoire. De différentes façons, ce risque m'a été exprimé par d'autres interlocuteurs, en arts visuels en France et en musique en Australie. Le statut de docteur devenant une des conditions d'accès aux positions dans l'enseignement de la musique, la nécessité d'obtenir ce grade peut provoquer cela. Crainte face à l'évolution en cours ? Crainte, je crois, que les artistes qui, pour quelque raison que ce soit, mais notamment en lien avec leur originalité d'artiste, ne sauraient se plier aux méthodes exigées pour la validation de ce diplôme de recherche, ne les écartent des postes de formation supérieure au profit d'autres qui, sachant s'y plier – mais à la faveur d'un certain « académisme » ? – obtiendraient ce diplôme et les postes correspondants. Ces remarques mettent en avant la nécessité de définir des méthodes de validation de la recherche qui non seulement préservent, mais favorisent l'originalité dont il est question.

²⁶³ <http://www.docartes.be/en/welcome>

²⁶⁴ « Musicians are often faced with questions resulting from their own musical practice. While some questions can be answered within the practice itself, others will find an answer only after thorough research has been done. Of course a musician's research often influences his or her musical practice, and the research approach and methods are influenced by the musician's work, either as a composer or as a performer. In other words, there is a constant interaction between musical practice and reflexion. This is what we call research in and through musical practice. The researcher is a musician, and vice versa. At the Orpheus Institute, musicians can explore research in and through musical practice ». Vidéo de présentation de l'Institut *Introvoice* diffusée en 2009

Source : https://www.youtube.com/watch?v=KmjN3Qtj_k

²⁶⁵ Cf. p.51

Ce que défend l'Orpheus Instituut est donc une nécessaire exigence dans l'originalité des sujets et la qualité des projets de recherche menés, principe qu'il met en œuvre pour l'accès à son doctorat. Le nombre important de candidats qui postulent chaque année à son programme Docartes²⁶⁶ montre l'attractivité pour eux de ce qui est offert par cet institut, caractérisé par un environnement international dédié à cette recherche artistique telle qu'elle est conçue dans ce lieu.

Montrer cet exemple n'est pas anecdotique pour mon travail : l'Orpheus Instituut n'a pas attendu de normes pour cette recherche artistique, ni d'autorisation préalable pour lancer son projet. Il a fait, exploré un terrain qui était à découvrir, il a façonné son exigence. Ayant été reconnu sur son action, il a ainsi posé un standard pour cette recherche artistique en Europe.

D'autres institutions ont également tenté cette aventure au bénéfice de la recherche : posant le principe que la recherche est le mode d'accès à la connaissance de tout humain, elles ont inscrit cette recherche dans le curriculum dès le premier cycle. Ce fut l'Université de Vincennes en 1968, ce fut le Cefedem Rhône-Alpes en 1990, avec son directeur Jean-Charles François, ancien directeur du département de recherche musicale de l'Université de Californie à San Diego, et c'est depuis quelques années le Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris Descartes dirigé par François Taddei qui applique cela à la formation scientifique que délivre cet institut. C'est, à leur façon, ce que reflèteront les exemples qui seront cités.

Quelle recherche ? Selon quels critères ? Et sur quoi porte-t-elle ou pourrait-elle porter ?

Avant d'aborder les questions touchant aux critères de validation de cette recherche en premier cycle, il me paraît intéressant de considérer les critères donnés par les textes européens pour les cycles d'études qui forment *à et pour* la recherche, c'est-à-dire les 2^e et 3^e cycles.

²⁶⁶ En 2014, plus de 50 candidats provenant de ... pays ont postulé, 16 ont été retenus.

La recherche artistique dans le curriculum des Conservatoires : former à et pour la recherche en 2^e et 3^e cycles

Introduction

Dans le cadre du système de Bologne en trois cycles, la recherche est principalement définie par les critères formulés pour le doctorat, ou 3^e cycle. Un certain nombre de référentiels ont été développés²⁶⁷ pour l'ensemble des trois cycles, mais je n'aborderai ici que ce qui se rapporte à ce 3^e cycle. J'exposerai ultérieurement ce qu'il est important de souligner dans la déclinaison de ces textes pour le 2^e cycle.

1 – Ce que disent les textes européens pour la formation en doctorat

Quatre documents vont être examinés : le premier référentiel édité est celui des Descripteurs de Dublin (2002), dont l'AEC a établi une version qui intègre les particularités de la musique ; le « Référentiel de certification pour la formation tout au long de la vie » (EQF) ; les « Objectifs pédagogiques » de l'AEC, fruit d'un long travail de concertation interne à l'association²⁶⁸ ; enfin, le référentiel Humart finalisé en 2011.

Les descripteurs de Dublin

Rédigés en 2002 à l'initiative d'universitaires européens de toutes disciplines réunis à Dublin, ce texte donne un cadre général à partir de cinq catégories, déclinées pour chaque cycle. Ces catégories portent sur :

| 1 ^{er} et 2 ^e cycles | 3 ^e cycle |
|--|---|
| Connaissances et compréhension | Connaissances et compréhension |
| Application des connaissances et de la compréhension | Conduite du projet de recherche |
| Capacité de former des jugements | Qualité des produits de cette recherche |
| Savoir-faire en termes de communication | Capacité de former des jugements |
| Capacités d'apprentissage en autonomie | Savoir-faire en termes de communication |
| | Autonomie et responsabilité |

On peut déjà remarquer que, dans ces catégories qui concernent également le 1^{er} et le 2^e cycles, figurent : la question de l'autonomie, qui a déjà été abordée avec Humboldt et Pestalozzi au début du premier chapitre ; la capacité de former des jugements, qui fait référence à la réflexion préalable nécessaire, et, lorsque celle-ci porte sur ses propres pratiques, à la notion de praticien

²⁶⁷ L'ensemble de ces documents figurent en annexe.

²⁶⁸ *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, édition française, 2010

réflexif de Schön ; enfin, le savoir-faire en communication, qui implique certes une habileté de communicant, mais pose surtout cette communication comme un principe qui doit être mis en œuvre. On voit là que trois sur cinq des compétences de ces descripteurs touchent, dès le départ de la formation, à certains des aspects qui caractérisent la recherche.

L'AEC a transposé dans le contexte de la musique ce texte à portée générale²⁶⁹. La déclinaison de ces catégories met naturellement en avant une exigence très forte pour les compétences qui s'y réfèrent : la maîtrise portera sur les « méthodes de recherche et d'investigation pertinentes » ; le projet de recherche devra être de « grande envergure » avec une « rigueur artistique et intellectuelle » qui caractérise la recherche universitaire ; la contribution devra être « originale » et repousser « les frontières de la connaissance et de la compréhension artistique » ; l'analyse critique devra porter sur des idées, concepts, et processus artistiques « nouveaux et complexes » ; la communication se fera avec « leurs pairs, la communauté artistique et universitaire au sens large et avec la société en général ; enfin ils devront « jouer un rôle créatif et dynamique dans l'avancement des conceptions artistiques », et il est précisé que cela devra se situer « au sein d'une société basée sur la connaissance ».

Ce qui est à remarquer dès à présent est l'aspect qui concerne la « pertinence » des recherches. Sans autre précision, ce terme peut aussi bien désigner une pertinence par rapport aux critères de validation de la recherche qu'une pertinence du point de vue de l'objet même de la recherche, qui est l'acte artistique. L'exigence de rigueur, qui fait référence à celle qui « caractérise » la recherche universitaire ne contredit pas cette position : dans le monde universitaire, les méthodes de recherche et les conditions de validation du projet de recherche doctorant sont tout à fait différentes selon que l'on se place dans le contexte d'une discipline scientifique – mathématiques ou biologie, par exemple – ou dans celui d'une discipline des sciences humaines. Ainsi, selon son sujet, la recherche artistique dispose là de modèles méthodologiques différents, mais qui permettront tous une rigueur procédurale, artistique et intellectuelle qui ne pourra être prise en défaut.

La référence enfin à une « société basée sur la connaissance » – toute société n'est-elle pas basée sur la connaissance ? – est conforme au discours qui encadre cette réforme de l'enseignement supérieur et de la recherche. Ce discours est porté notamment par la Stratégie de Lisbonne qui a produit le référentiel que je vais aborder maintenant.

Le cadre européen de formation tout au long de la vie (EQF)

Parallèlement, la Stratégie de Lisbonne établissait de son côté, indépendamment des *Descripteurs de Dublin*, une nomenclature des compétences pour la formation tout au long de la vie. Cette nomenclature décline par niveaux les savoirs, aptitudes et compétences attendues. Pour le niveau du Doctorat (niveau 8) ils sont les suivants :

²⁶⁹ Le texte en annexe présente les deux versions accolées, l'originale et celle mise au point par l'AEC.

| EQF | Savoirs | Aptitudes | Compétences |
|---|---|--|--|
| Acquis de l'éducation et de la formation pour le niveau 8 (doctorat) | Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines | Aptitudes et techniques les plus avancées et les plus spécialisées, y compris en matière de synthèse et d'évaluation, pour résoudre des problèmes critiques de recherche et/ou d'innovation et pour étendre et redéfinir des savoirs existants ou des pratiques professionnelles | Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche |

Plusieurs éléments sont à remarquer : l'aspect interdisciplinaire des savoirs ; les aptitudes les plus avancées et spécialisées du domaine et les aptitudes d'évaluation. Les compétences concernent des compétences scientifiques et professionnelles de très haut niveau, en marquant la distinction entre innovation et recherche.

Les objectifs d'apprentissage de l'AEC

Dans le cadre du projet Tuning-Polifonia déjà mentionné, l'AEC a finalisé un référentiel pour les objectifs d'apprentissage des trois cycles d'études supérieures qui a été publié dans le manuel *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*²⁷⁰.

Ces objectifs sont organisés en aptitudes, savoirs et compétences. Ils sont généralistes en ce qu'ils concernent d'une part aussi bien les interprètes que les compositeurs, théoriciens ou enseignants et qu'ils sont applicables quel que soit le genre musical qui constitue le domaine de pratiques. Ainsi chaque Conservatoire peut les appliquer à la situation qui le concerne. Ces objectifs ont été rédigés par l'AEC dans l'esprit de correspondre à la fois aux Descripteurs de Dublin et au cadre de l'EQF. Ils en déclinent de façon plus détaillée les traits généraux. Ce qui est d'emblée à noter est que : d'une part, il est indiqué pour chaque catégorie que ces objectifs s'appliquent quand c'est pertinent – tous les établissements n'ont pas de cycle doctorant – et « selon la nature individualisée des études de 3^e cycle »²⁷¹ ce qui ouvre la porte à une diversité de situations possibles ; d'autre part, une distinction est faite, pour ce qui concerne les aptitudes entre le domaine artistique et la recherche. Pour ce niveau du doctorat, ces objectifs sont les suivants :

²⁷⁰ Ce référentiel figure en annexe. Une version complète du document en anglais est téléchargeable à l'adresse URL suivante : <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/tuning.pdf>

²⁷¹ dans AEC, *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, Tuning education structures in Europe, édition française, 2010, p.64

| AEC | Objectifs d'apprentissage pour le 3 ^e cycle d'études (doctorat) |
|--------------------|--|
| Aptitudes | <p><u>Développement et aptitudes artistiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à assimiler et à faire la preuve de connaissances artistiques originales dans l'interprétation, la composition, la théorisation et l'enseignement • La capacité à étendre de façon significative sa compréhension artistique et à communiquer ces avancées d'une façon parfaitement accomplie • Le développement et l'accomplissement de l'autonomie artistique <p><u>Aptitudes en recherche :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à formuler des propositions de recherche se rapportant à des questions théoriques, pratiques ou créatives ou à une combinaison de celles-ci de façon rigoureuse, lucide et en termes de problématiques à résoudre, de connaissances à acquérir, et d'indicateurs de réussite à appliquer • La capacité à identifier et à replacer dans leur contexte des questions d'actualité dans son domaine de recherche, dans le sens de questions ouvertes, de nouveaux sujets de discussion et de nouvelles tendances • La capacité à atteindre les objectifs fixés pour son projet, en passant par des étapes intermédiaires et grâce à une méthodologie, un équipement et des collaborateurs appropriés, quand cela est pertinent • La capacité à identifier et utiliser la littérature et/ou autres sources se rapportant à son domaine de recherche • La capacité à faire une analyse et une évaluation critiques des résultats de sa propre recherche et des résultats d'autres chercheurs • La capacité à documenter, analyser et synthétiser les résultats intermédiaires et finaux de ses projets • La capacité à employer le financement de projet et les systèmes d'évaluation dans l'évolution de son propre travail. |
| Savoirs | <ul style="list-style-type: none"> • La connaissance et le respect des critères d'excellence de son propre domaine de recherche ; la capacité à faire la différence entre des enquêtes pertinentes ou non pertinentes, que ce soit dans la sphère théorique, pratique et/ou créative • La connaissance et la compréhension approfondies du contexte national et international d'activités et de données au sein duquel son propre travail sera diffusé • La connaissance des droits d'auteurs des personnes potentiellement affectées par son projet de recherche (par ex. le copyright, les droits de la propriété intellectuelle, l'information confidentielle, les questions éthiques, etc.) • La connaissance des implications pour le travail et la santé de ceux qui sont partie prenante dans ses activités de recherche ; la capacité à conduire une recherche avec un solide sens des responsabilités et une grande vigilance • La connaissance du potentiel économique et de l'utilisation des résultats de sa recherche • La connaissance des méthodes et des techniques de recherche appropriées, et la capacité à les appliquer à son propre domaine de recherche. |
| Compétences | <p><u>Indépendance</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à suivre ses propres questions et idées • La capacité à appréhender la transférabilité de ses compétences de recherche à d'autres domaines et à reconnaître toute opportunité de carrière qui en découle • La capacité à soutenir et approfondir sa recherche, sa démarche de recherche tout au long de sa carrière et, quand cela est pertinent, à travers tous les aspects de son travail et de son entreprise. <p><u>Connaissance critique</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à remettre en question la légitimité des idées, des conventions, des modes, etc., préconçues ou banales • La capacité à discerner ses propres défauts et son potentiel inexploité, et à mettre au point des stratégies d'optimisation de ses performances • La capacité à reconnaître et à défier les critères de sa propre communauté de chercheurs, de praticiens et de créateurs • La capacité à répondre avec intelligence et responsabilité aux considérations critiques de sa propre communauté de chercheurs, de praticiens et de créateurs. <p><u>Compétences en communication</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La capacité à établir et à maintenir des relations de collaboration avec des collègues au sein de son propre établissement et parmi la vaste communauté universitaire et artistique • La capacité à écrire, présenter, interpréter de façon claire et appropriée pour différents publics ciblés (par ex. rapports de recherche, articles de journaux, présentations, interprétations ou autres événements artistiques destinés à produire des résultats de recherche) • La capacité à améliorer la compréhension du public et/ou son intelligence artistique dans son domaine d'étude • La capacité à évaluer l'effet de sa propre attitude sur les autres membres de son équipe, ses collaborateurs artistiques, etc. |

Dans les aptitudes de recherche, plusieurs points renvoient à ce qui a été exprimé dans le premier chapitre : la nécessité d'une exploration préalable du champ de recherche pour en déterminer la question à explorer, le travail en équipe, la capacité réflexive. S'ajoutent de façon originale : la mention par le doctorant des critères qui permettront de dire si la recherche a abouti, et le rapport aux financements, qui est une compétence incontournable aujourd'hui.

Pour les savoirs, l'ensemble des objectifs déclinés marque une spécificité propre au domaine, à l'exception des savoirs méthodologiques à connaître pour conduire la recherche et du niveau d'excellence dans le domaine artistique, critère clairement posé. La mention du contexte international pour la communauté de recherche à laquelle doit se référer le projet, la question des droits de propriété intellectuelle, la connaissance des conditions sociales et sanitaires de travail pour ceux que l'on engage dans son projet, la conscience du potentiel du produit de sa recherche, sont des éléments qui complètent ce référentiel que je n'ai pas abordé dans mon travail.

Pour ce qui touche aux compétences, elles concernent l'autonomie, la conscience critique, la communication.

Pour l'autonomie, un point intéressant est la mention de la compétence à pouvoir envisager le transfert de ses capacités de recherche à d'autres domaines et de pouvoir déceler toute opportunité de carrière dans un champ voisin : c'est là inscrire le souci d'une employabilité à l'issue du diplôme.

Pour la conscience critique, l'ensemble des objectifs mentionnés est à remarquer. La capacité à remettre en question la légitimité des idées, des modes, des conventions, et l'objectif de savoir déceler ses défauts et capacités inexploitées sont fort intéressants en ce qu'ils illustrent, chacun pour leur part, ce qui a été exposé au précédent chapitre de la psychanalyse de la connaissance et de l'obstacle épistémologique de Bachelard, et des habitudes de la pensée de Bergson. Enfin, savoir interagir avec la communauté dans laquelle s'inscrit la recherche est souligné : savoir identifier et se confronter aux critères de cette communauté, mais aussi savoir répondre aux points de vue critiques qui proviennent de ses membres.

Pour la communication, les objectifs touchent au travail en équipe, à la transmission du savoir, et à une capacité d'évaluer son propre comportement et celui de ses collaborateurs montre un souci que l'étudiant chercheur prenne conscience de sa responsabilité sociale. À ce niveau, cette exigence apparaît seulement ici.

Ces compétences mettent fort en avant cette capacité réflexive, qui porte sur de nombreux points et touche au propre comportement et façon d'agir de l'étudiant. On est là dans des savoirs-être fondamentaux pour une interaction avec le milieu professionnel, sous toutes ses formes possibles. Inscrire ces compétences est un marqueur important qui peut donner un certain nombre de pistes pour ce qui doit se passer dans les niveaux inférieurs de la formation.

Le référentiel établi par le projet Humart

Dans le cadre du projet HUMART (2010-2011), les disciplines des arts et de la scène ont proposé un nouveau format pour la nomenclature du référentiel de l'EQF²⁷² : posant que la création et la créativité étaient le principe fondateur commun qui liait leurs disciplines, ces disciplines ont décliné ce principe en sept dimensions à partir desquelles préciser les savoirs, aptitudes et compétences attendues. Ces dimensions sont organisées selon trois thèmes :

²⁷² Pour ce projet, voir le site : <http://www.unideusto.org/tuningeu/sqf-humanities-and-arts.html>

Le référentiel peut être téléchargé à partir d'ici :

http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQFs_for_the_Creative_and_Performing_Disciplines_and_the_Humanities.pdf

| | |
|--|---|
| 1) Ce que signifie créer ou réaliser sur scène | - <i>Fabriquer, Réaliser sur scène, Dessiner, Conceptualiser</i> - <i>Penser, Reconsidérer et Interpréter l'Humain</i> - <i>Expérimenter, Innover et Rechercher</i> |
| 2) Les savoirs nécessaires à la création | - <i>Théories, Histoires et Cultures</i> - <i>Aspects techniques, environnementaux et contextuels</i> |
| 3) - Les compétences liées | - <i>Communication, Collaboration et Interdisciplinarité</i> - <i>Esprit d'initiative et d'entreprise</i> |

Ce cadre a été développé pour les niveaux 4 (accès à l'enseignement supérieur), 6 (Licence), 7 (Master) et 8 (Doctorat). Pour celui-ci, un terme générique précise que

En raison de son caractère individualisé, l'étude des disciplines de la création et du spectacle au niveau 8 peuvent prendre tout ou partie des 7 dimensions de ces disciplines. Cependant, dans la plupart des cas, la réussite des élèves devra porter sur des aspects tels que les suivants : ... »²⁷³

Pour la dimension *Fabriquer, Réaliser sur scène, Dessiner, Conceptualiser* : connaître toutes les méthodes de recherche pertinentes à son domaine d'étude ; être capable de discerner les idées originales par rapport à l'expérience précédente qui est intégrée et de fonctionner en totale autonomie ; savoir transférer ses compétences et faire preuve d'une intégrité sur les plans professionnel, créatif et académique.

Pour la dimension, *Penser, Reconsidérer et Interpréter l'Humain* : connaître les normes sociales et sanitaires pour les conditions de travail de ses collaborateurs ; être capable d'étendre et de redéfinir son savoir ou sa relation avec la discipline ; être en mesure de discerner ses faiblesses et ses potentiels encore en latence, et développer des stratégies pour augmenter ses performances.

Pour la dimension *Expérimenter, Innover et Rechercher* : savoir discerner entre une enquête pertinente et non valable ; être capable de formuler avec rigueur et discernement une question de recherche ; faire preuve d'un engagement soutenu pour le développement de nouvelles idées ou pratiques, à la pointe de son domaine.

Pour la dimension *Savoirs nécessaires à la création*, seuls les savoirs sont concernés : pour les *Théories, Histoires et Cultures*, cela concernera la connaissance des normes d'excellence dans leur propre domaine ; pour les *Aspects Techniques, Environnementaux et Contextuels*, il s'agira de connaître le contexte national et international dans lequel sera diffusé sa recherche.

Pour la dimension de *Communication, Collaboration et Interdisciplinarité* l'étudiant devra faire preuve d'une grande autorité dans sa capacité rédactionnelle, pouvoir disséminer son savoir de façon à ce qu'il soit compris par l'auditeur auquel il s'adresse, quel qu'il soit, pouvoir coopérer avec la communauté académique et créative dans laquelle il se trouve, et pouvoir répondre avec intelligence et responsabilité aux remarques critiques qui lui seraient adressées.

Enfin pour la dimension de *l'Esprit d'Initiative et d'Entreprise*, l'étudiant devra connaître ce qui concerne les droits de propriété intellectuelle de ceux qui peuvent être touchés par le projet, savoir estimer le potentiel économique des résultats de sa recherche, et être capable de réaliser les objectifs prévus tout en sachant les ajuster en fonction de l'avancée de leurs recherches.

²⁷³ « Because of its individual nature, study in the Creative & Performing Disciplines at Level 8 may address any or all of the 7 dimensions of the Creative & Performing Disciplines. However, in most cases, students' achievement will be expected to embrace aspects such as the following: »

2 – La recherche dans la formation en 2^e cycle.

La formation en 2^e cycle est un croisement. De la même façon que pour les formations universitaires on distingue master « professionnel » et master « recherche », en musique ce cycle peut à la fois se consacrer à l'aspect artistique professionnel de la formation, ou envisager un développement d'une entrée en recherche. Nombre d'établissements développent aujourd'hui l'obligation de réaliser un projet de recherche en master pour valider ce diplôme. Le Conservatoire de La Haye offre un exemple de ce qui peut être demandé dans ce cycle. Avant de présenter ce cas, j'évoquerai les éléments qui, dans les référentiels déjà évoqués, touchent à cette compétence de recherche.

La place de la recherche dans les référentiels européens

Descripteurs de Dublin

Les éléments qui touchent à des compétences de recherche sont les suivants :

- Pour les Connaissances et compréhension, ce sera la capacité à « développer, mettre en œuvre des idées de manière originale » dans la sphère d'études, « le plus souvent avec une dimension de recherche ».
- Pour la Capacité de former des jugements, sera mentionnée la capacité à « maîtriser la complexité » et d'une « réflexion sur les responsabilités artistiques, et quand cela est pertinent, sociales et éthiques ».
- Pour les Savoir-faire en termes de communication, sera évoquée la « capacité à communiquer ses choix artistiques ainsi que les choix qui les sous-tendent »
- Enfin la *Capacités d'apprentissage en autonomie* est bien entendue mise en avant.

Ces critères répondent bien à cette « entrée en recherche » en 2^e cycle que l'AEC a définie comme souhaitable.

Le Cadre européen des certifications professionnelles tout au long de la vie (EQF)

Le niveau 7 de ce référentiel est ainsi établi :

| EQF | Savoirs | Aptitudes | Compétences |
|---|--|--|--|
| Acquis de l'éducation et de la formation pour le niveau 7 (master) | <ul style="list-style-type: none">• savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche• conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines | aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines | <ul style="list-style-type: none">• gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles• prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnels et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes |

Ce que l'on peut remarquer c'est : un savoir comme base d'une pensée originale et/ou de recherche, la capacité à résoudre des problèmes en matière d'innovation, et les approches stratégiques nouvelles qu'il faut pouvoir mettre en œuvre dans le contexte professionnel.

Objectifs pédagogiques de l'AEC

Je ne cite que les objectifs qui, pour moi, ont un lien avec le développement de la recherche.

En ce qui concerne les *Objectifs pratiques* (aptitudes), les objectifs visés précisent, pour l'*expression artistique*, que les étudiants devront atteindre une personnalité harmonieusement développée et une aptitude à créer et à réaliser leurs propres concepts artistiques. Pour ce qui concerne le *travail autonome*, il s'agira que l'étudiant sache donner libre cours à ses facultés de création. N'est-on pas là tout à fait dans ce qui était posé par Wilhelm von Humboldt : le développement de soi, dans une autonomie d'apprentissage ? Et il s'agit là d'un « créateur », d'un « artiste » dirait Bergson, qui doit pouvoir réaliser, donc savoir concevoir et exprimer, ses propres concepts artistiques, et à donner libre cours à sa faculté de création. De création de soi ? Ce serait la *Bildung*...

En ce qui concerne les *Objectifs théoriques*, l'étudiant devra avoir une connaissance exhaustive du répertoire de sa discipline principale acquise par des recherches personnelles, ainsi qu'une compréhension entre ses études théoriques et ses études pratiques. On retrouve là l'autonomie de la recherche et le lien théorie-pratique qui caractérise le travail artistique.

Pour les *Objectifs généraux*, il est précisé pour chacun que l'apprentissage à réaliser dans ce 2^e cycle se fonde sur ce qui a été acquis en 1^{er} cycle. Il sera précisé pour l'étudiant, de développer une autonomie qui lui permette de réaliser des tâches complexes avec des informations incomplètes, de disposer d'une confiance en lui-même et de savoir recourir à son intelligence psychologique, enfin de développer une conscience critique. Ces compétences insistent, chacune à sa façon, sur la capacité réflexive de l'étudiant.

Référentiel du projet Humart

Ce référentiel concernant la formation d'un « créateur », c'est évidemment là que les références à la recherche et à la création seront les plus importantes. Je cite les compétences qui me paraissent particulièrement pertinentes sur cet aspect.²⁷⁴

Ainsi, l'étudiant devra « *connaître toutes les méthodes de recherche pertinentes à son domaine d'étude* », et « *être capable de discerner les idées originales par rapport à l'expérience précédente qui aura été intégrée* ». Il devra « *être capable d'étendre et de redéfinir son savoir [...]* » : cette extension du savoir, nous l'avons vu avec Bachelard, provient notamment d'une recherche issue d'une question de recherche, ce que confirme cette compétence-ci : l'étudiant devra « *être capable de formuler avec rigueur et discernement une question de recherche* », et ensuite, faire preuve d'un « *engagement soutenu pour le développement de nouvelles idées ou pratiques, à la pointe de son domaine* ». La pointe du domaine est cette frontière du savoir qu'interroge la recherche. Cette recherche produira des résultats dont l'étudiant devra « *savoir estimer le potentiel économique* ». Il devra surtout « *pouvoir disséminer son savoir de façon à ce qu'il soit compris par l'auditeur auquel il s'adresse* ». On est là dans l'exigence de communication pour la diffusion du savoir, activité qui est intégrée au processus de recherche.

Parallèlement à cet esprit de recherche, c'est également la nécessité d'esprit critique qui est soulignée : l'étudiant devra pouvoir « *répondre avec intelligence et responsabilité aux remarques critiques qui lui seraient adressées* », et « *savoir discerner entre une enquête pertinente et non valable* » qui va jusqu'à cette capacité réflexive qui permettra à l'étudiant d'être « *en mesure de discerner ses faiblesses et ses potentiels encore en latence* ».

²⁷⁴ Le tableau complet est en annexe.

Quels types de recherche mener en 2^e cycle ? Un cas d'école

Le Conservatoire de La Haye délivre un master en deux ans, conformément au système de Bologne. Il a mis en place récemment l'obligation pour les étudiants instrumentistes de présenter un projet de recherche. Il n'est pas le seul Conservatoire à développer ce type de dispositif. Mais ayant été invité à évaluer pendant toute une semaine ces projets de master qui étaient d'une grande diversité de sujets et de formes, j'ai pu me rendre compte du travail réalisé par les étudiants. Il m'a donc semblé pertinent de prendre l'exemple de ce Conservatoire pour illustrer mon propos.

Les projets peuvent être de trois types :

« *Research paper* » : Article de recherche, ce document doit compter environ 25 pages. Certains travaux ont pu totaliser une soixantaine de pages, mais sans pour autant en devenir une thèse de master (voir ci-dessous). 79% des travaux présentés par les étudiants sont de ce type.

Exemple : La réalisation d'une version pour violon à partir d'un concerto pour clavecin de Jean-Sébastien Bach. Une version pour violon de ce concerto qui n'existait pas, alors que JS Bach a réalisé de telles versions pour d'autres concertos pour clavecin. L'article a démontré tout le travail de recherche nécessaire : étude des versions violon et clavecin existantes pour les autres concertos, recherche dans le répertoire pour violon pour les passages qui posaient question, difficultés non encore résolues.

« *Research report* » : Ce « rapport de recherche » doit rendre compte d'une recherche artistique menée. Bien documenté, à partir de sources identifiées, il est plus court que le précédent et ne comporte pas nécessairement de chapitres. C'est un compte-rendu de recherche.

Exemple : « Un concert pour piano revisité ». Pièces pour piano seul, piano à quatre mains, pièces chantées, mêlant répertoires classique et autres styles (music-hall !). Le rapport montrait la démarche entreprise, l'argumentation du choix des œuvres. La présentation orale du rapport était suivie par un large extrait du concert.

« *Thesis* » : Cette « thèse de master » a été ajoutée à la demande des étudiants comme préparation au doctorat. Il s'agit donc d'un véritable mémoire de recherche. Sans que cela soit précisé, il doit compter une centaine de pages et porter sur une étude approfondie d'un sujet. Le jury qui l'évalue doit comprendre un enseignant docteur (PhD). Les étudiants qui choisissent cette option ont déjà de fortes compétences à l'écrit.

Exemple : Une thèse sur le théâtre musical, travail très complet de réflexion conceptuelle sur cette forme de spectacle. Le document était remarquablement écrit, le propos apportait des perspectives très intéressantes et originales, et la présentation était tout à fait dans la lignée de qualité du mémoire.

La mise en œuvre de ces projets est accompagnée en première année de master par une procédure collective qui commence par une présentation de ce qu'est une recherche artistique et des types de projets que les étudiants peuvent présenter. Puis les étudiants suivent une série de trois cours espacés sur l'année, qui aborde différents aspects de la recherche – choix du sujet, méthodologie, questions particulières – et un dispositif par lequel des étudiants de 2^e année viennent, avec leur directeur de mémoire, présenter leur travail en cours aux étudiants de 1^e année et en discuter avec eux. Enfin, à leur tour, ce sont les étudiants de 1^e année qui reviennent ainsi sur leur propre recherche.

La 2^e année est consacrée à la réalisation du projet, avec le suivi d'un tuteur. Les projets sont présentés en soutenance publique et évalués par un jury comprenant au moins deux enseignants du Conservatoire, dont le tuteur du mémoire, et un jury externe²⁷⁵. Seule la « thèse » nécessite qu'un enseignant titulaire d'un doctorat fasse partie du jury.

²⁷⁵ Ayant été invité en mars 2014 pendant une semaine pour évaluer ces projets, j'ai pu constater la diversité des projets et la validité des critères. Mais certainement le fort engagement du Conservatoire sur le sérieux de ce travail.

De ce que j'ai pu observer, les difficultés rencontrées par les étudiants ne portent pas sur les compétences à l'écriture mais, quand il y en avait, sur l'étendue des savoirs mis en œuvre dans ce travail. Cela pose donc une question d'évaluation : où sont les limites au champ de recherche dans le sujet choisi à partir desquelles il est possible de dire que la recherche a été suffisante ou non ? Cette question a été soulevée une fois durant cette semaine d'évaluation : un évaluateur, spécialiste du sujet qui avait été choisi par l'étudiant, avait trouvé que des analyses manquaient, que des éléments n'avaient pas été soulignés, en raison d'une méconnaissance d'un aspect du sujet abordé. Il s'est agi alors d'évaluer si ces manques étaient acceptables à ce niveau ou si, au contraire, ils n'étaient pas admissibles. C'était ainsi la question des limites qui était posée : limite pour le champ de recherche et limite pour la profondeur d'exploration de ce champ : s'il est clair qu'en master, l'exigence ne peut être la même que pour un doctorat, mais où est cette limite ? Cela touche donc aux critères à partir desquels cette recherche est évaluée, mais cela interroge aussi l'équilibre entre l'évaluation du processus par lequel la recherche a été menée et l'évaluation du résultat. La réponse ayant estimé que le projet en question avait été très bien mené, mais qu'effectivement, pour être totalement aboutie, même à ce niveau, certains éléments auraient pu être mis en évidence, le projet a été validé, mais avec une note qui a tenu compte de cet avis.

Conclusion

Le 3^e cycle est le lieu privilégié de la recherche, ce qu'expriment bien les référentiels présentés. Pour le 2^e cycle, le cas étudié donne l'exemple d'une entrée en recherche selon deux ambitions différentes : formation *à* la recherche – projets de « *Research paper* » et « *Research report* » – et formation *pour* la recherche – projet « *Thesis* ». Cette recherche est présente dans les référentiels pour ce 2^e cycle, avec des objectifs parfois ambitieux. Pour Richard Etienne²⁷⁶, toute formation *pour* la recherche comprend une formation *à* la recherche, mais aussi *par* la recherche. Dans le cas étudié, un seul projet forme pour la recherche, et il est assez rarement choisi. Les autres projets forment surtout *à* la recherche, en permettant aux étudiants d'en aborder les outils. Il s'agit donc majoritairement, dans ce cycle, d'une formation *par* la recherche, qui envisage une formation *à* ou *pour* la recherche.

Mais ne pourrait-on envisager, prioritairement, une formation *par* la recherche, qui implique obligatoirement de former *par* des outils de recherche, mais qui ne se pose aucunement comme objectif de former *à* ou *pour* la recherche ?

*Il est essentiel de considérer la recherche non comme le sommet – réputé inaccessible ou réservé à une élite – d'une pyramide de l'enseignement musical spécialisé, de l'enseignement initial à l'enseignement supérieur, mais comme une activité, certes complexe et exigeante en compétences et en maîtrise des savoirs, susceptible de précisément nourrir toute la chaîne de l'apprentissage musical et même au-delà.*²⁷⁷

Le premier cycle d'enseignement supérieur ne peut être le lieu d'une formation *à* ou pour la recherche. Mais est-il le lieu possible d'une formation *par* la recherche ?

²⁷⁶ Cf. chap.1 p.59

²⁷⁷ Alain Poirier, *La recherche artistique dans le domaine de l'enseignement supérieur*, op. cit. p.5

Le 1^{er} cycle de la formation supérieure du musicien : le lieu d'une recherche possible ?

Introduction

Le psychologue américain Jérôme Bruner a posé le principe d'une construction spiralaire du savoir. Il précise ainsi²⁷⁸ trois modes d'acquisition des savoirs : les modes éactif, iconique et symbolique²⁷⁹. Dans cette progression qui va d'un mode procédural pur, à une symbolisation en passant par une représentation imagée, il montre comment se construisent en chacun les représentations progressives sur le monde. La formation supérieure se développe donc sur des représentations et des symboles ainsi construits. Or nous avons vu avec Bachelard cette nécessité, pour la recherche, de développer une épistémologie de la connaissance qui seule, permettra de cheminer vers de nouvelles connaissances, de nouvelles idées, en dépassant les obstacles épistémologiques des représentations antérieures. La démarche de recherche permet cette mise à jour des connaissances. Bachelard précise par ailleurs que « *Toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas de question, il ne peut y avoir de connaissance. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit* »²⁸⁰. Ainsi, faire naître ces questions, faire apparaître les énigmes qu'elles posent et qu'il appartiendra à l'étudiant de résoudre, démarche qui lui permettra de construire son savoir, est une démarche de recherche qui se poursuit, se mûrit, gravit cette spirale de la connaissance décrite par Jérôme Bruner.

L'entrée dans l'enseignement supérieur n'est-il pas le moment symbolique idéal, début d'un nouveau processus de plusieurs années, pour marquer cette différence possible avec un enseignement scolaire dont on connaît les qualités et les défauts ? Un certain nombre d'institutions tentent d'apporter une réponse positive à cette question en développant dans leur curriculum des dispositifs très variés qui mettent en œuvre une recherche. Après avoir présenté puis analysé les dispositifs qui me semblent les plus pertinents pour cette étude, je reviendrai sur les référentiels qui ont été déjà étudiés pour le master et le doctorat, en m'intéressant à ce qu'ils peuvent contenir comme objectifs ou critères qui peuvent toucher au développement d'une recherche dans ce premier cycle. Enfin, je poserai une définition de ce qui pourrait caractériser la recherche mise en œuvre dans ce cycle.

²⁷⁸ dans Philippe Lestage, *Jérôme Bruner*, IUFM du Limousin 2008-2009, p.8

<http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acteurs-ecoles.fr%2Fapp%2Fdownload%2F2890523111%2FBRUNER.pdf%3Ft%3D1273760058&ei=ieDHU4WPMuiQ0AWW2oHgBQ&usq=AFQjCNFR6w8LLzTju4gca1NXN8hidSrijpw&sig2=bU5MPxCdVMIHN1jOjft4w&bvvm=bv.71198958.d.d2k>

²⁷⁹ Le mode éactif concerne seulement un stade procédural, propre à l'enfant, le mode iconique où l'information est représentée en termes d'images par lesquelles le sujet construit des représentations du monde réel qui sont indépendantes des actions qu'on peut y exercer. Par cette démarche, l'enfant se construit une sorte de structure préconceptuelle du monde grâce à laquelle il pourra agir. Enfin, le mode symbolique, par lequel l'information est représentée sous forme d'une schématisation arbitraire et abstraite. A ce stade, intervient non seulement le rôle du langage, mais il n'est plus possible d'envisager l'évolution individuelle indépendamment des modalités qu'exerce sur elle le milieu culturel.

²⁸⁰ Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique, op.cit.* p.17

1 - Études de cas

Il s'agit plus ici de présenter un aperçu de différents dispositifs existants que d'en analyser quelques-uns en profondeur. Si je connaissais certains cas par mes activités professionnelles, la plupart ont été portés à ma connaissance dans le cadre de l'enquête pour ce mémoire, au moyen d'entretiens directs ou à distance avec un responsable de l'établissement concerné. Je présenterai d'abord les exemples qui concernent la musique, en France tout d'abord puis à l'étranger, par ordre d'éloignement, puis ceux de disciplines artistiques autres que la musique²⁸¹, et enfin un cas d'une discipline scientifique. Par ailleurs, il s'agit bien de mentionner pour les établissements cités, seulement ce qui concerne le premier cycle, c'est-à-dire le niveau licence ou Bachelor.

Musique

Conservatoire national supérieur musique et danse de Lyon

Le Conservatoire de Lyon a été créé en 1979 comme une alternative au Conservatoire de Paris, jusque là le seul établissement supérieur de ce domaine depuis sa création en 1795. Pour une présentation de cet établissement, je renvoie notamment à son site internet²⁸². Dans le cadre de cette présentation, je citerai tout d'abord deux exemples qui ont cours actuellement. La particularité de ces travaux est qu'ils réunissent ensembles étudiants de 1^{er} et de 2^e cycles.

Laboratoire Scène/recherche : Le Cnsmd de Lyon a lancé récemment un laboratoire de recherche pour faire évoluer les pratiques de scène²⁸³. Il est ouvert à tout étudiant qui s'intéresse à conduire une réflexion sur ces pratiques : ainsi des étudiants de licence peuvent conduire une recherche collective avec des pairs d'un autre cycle.

Projets artistiques, un modèle de classe : La classe de percussions a initié différentes approches pédagogiques qui la rendent singulière. D'une part, une très forte autonomisation des étudiants, qui s'inscrivent d'eux-mêmes dans le planning des cours en fonction de l'avancée de leur travail : le principe ainsi posé est qu'ils prennent cours lorsqu'ils ont des questions à résoudre pour lesquelles la rencontre de l'enseignant est nécessaire. D'autre part, une pratique du projet qui permet aux étudiants par groupes inter-années de conduire eux-mêmes l'ensemble du travail nécessaire à sa réalisation. Les étudiants de 1^e année prennent ainsi part au projet dans lequel ils sont inscrits au même titre qu'un étudiant de master. L'exemple de projet qui m'a été donné était un projet de spectacle pour enfant, supervisé par un metteur en scène et qui réunissait des étudiants de M2, de M1, de L2 et de L1. Les étudiants avaient à concevoir le projet, le soumettre aux enseignants, le faire évoluer en fonction des remarques reçues. Puis le présenter au metteur en scène et par un travail avec lui, l'ajuster aux conditions du spectacle pour enfant. Le bilan qui suit est oral et informel.

²⁸¹ sauf si l'établissement offre à la fois musique et autres arts, il sera présenté avec la musique

²⁸² <http://www.cnsmd-lyon.fr/>. Sur l'histoire du CNSMD de Lyon : François Sabatier (coord.), *25 ans CNSMD Lyon*, 2005, Symétrie éditeur, Lyon. www.symetrie.com

²⁸³ « C'est le concept même du concert qui tend à se renouveler ainsi que la place de l'interprète. Depuis quelques années, on assiste à une contamination positive très porteuse et riche de conséquences, des différentes sphères de compétences. Les techniciens sont de plus en plus et avant tout des musiciens, s'intéressant non seulement aux aspects techniques mais également musicaux, scéniques du concert, les musiciens eux mêmes prennent part à la scénographie, prennent en compte l'espace de la salle de concert, manipulent différents outils permettant cette démarche, cela allant dans le sens et le souci d'une démarche *vers* et *pour* le public. Celui-ci assistant à un moment musical qui se donne à entendre mais aussi à voir grâce à l'utilisation de l'image, et de tous les traitements que l'on peut y apporter. Certes, tout ceci n'est pas nouveau mais, pour une part du répertoire contemporain, ce qui était il n'y a pas encore si longtemps « anecdotique » prend actuellement la forme d'une sorte de « renouveau » de la proposition pour les publics (jeunes ou moins jeunes), propositions artistiques qui sont souvent très appréciées par de nombreuses institutions culturelles en Europe. » <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/la-recherche/laboratoire-scenerecherche>

Dans ce dernier exemple, on se rapproche beaucoup du projet de Licence *Frontières du vivant* du CRI qui sera présentée plus loin : autonomie des apprenants, participation à des travaux de création qui nécessitent une recherche, dès la 1^e année de Licence.

Des exemples existent de travaux de recherche dans des domaines voisins de leur pratique artistique. J'ai eu personnellement à évaluer deux projets technologiques, l'un concernait la fabrication d'un basson français, que l'étudiant souhaitait améliorer, et un autre de la mise au point d'un dispositif d'analyse numérique pour évaluer la qualité des archets. À cette époque le CNSMD n'était pas encore sous le régime du LMD. Mais ces travaux étaient menés sur deux ans et étaient validés en 3^e année, ce qui correspond donc aujourd'hui aux années de L2 et L3. Mais ces travaux correspondent plutôt aujourd'hui à des travaux de recherche qui seraient développés en Master.

Construction d'un basson. Un étudiant bassoniste, passionné de facture instrumentale, avait choisi d'inscrire dans une UV optionnelle, le travail qu'il mettait en œuvre pour s'attaquer aux différents problèmes que posait le basson français. Il cherchait notamment à en améliorer la sonorité. Son travail de recherche a commencé dès sa seconde année d'étude. Elle était accompagnée par un facteur professionnel, mais plus dans le sens d'un partenaire que d'un apprentissage. L'étudiant réalisait lui-même l'intégralité des études et des pièces. A la validation de l'UV, il avait terminé le premier élément de l'instrument. L'instrument n'était pas complètement achevé au moment de la fin de ses études.

Construction d'un dispositif d'analyse des qualités d'archets. Deux étudiants contrebassistes avaient posé comme hypothèse qu'il devait être possible d'analyser objectivement les qualités des archets pour leur instrument. Ils ont donc mis au point des outils d'analyse numérique, ont procédé à des essais, ont rendu compte de leur recherche pour valider leur UV. Mais leur conclusion a été de se rendre compte que les outils d'analyse soulignaient des différences, mais que ces analyses comportaient des biais qui rendaient les résultats peu probants.

Cefedem Rhône-Alpes

Cet établissement délivre une formation à l'enseignement pour des musiciens de tous les genres musicaux, qui dure deux ans²⁸⁴. Son cursus est fondé sur une formation par la recherche et par projets. J'en citerai quelques-uns :

Le projet « création ». En première année de cursus, les étudiants ont à réaliser une création qui explore un des éléments qui constitue le langage musical de leur pratique. Après avoir tiré d'une recherche analytique du style musical qu'il veut approfondir un élément à partir duquel il veut travailler, l'étudiant formalise son intention puis crée une pièce pour un ensemble instrumental dont il détermine la composition en fonction des étudiants de la promotion. La pièce créée est restituée devant toute la promotion, un exposé oral présente le processus engagé, attentes et difficultés rencontrées, et un débat entre les étudiants clôt cette présentation.

Les projets artistiques (projets ABC) : ces projets concernent différents aspects ou genres musicaux. Par leur objet - explorer un domaine inconnu ou un aspect inconnu de son domaine - et leur méthodologie, ces projets mettent en œuvre des pratiques de recherche artistique et une méthodologie correspondante. Le contrat de projet présente tout d'abord l'objet du projet, qui doit préciser la question posée avec une argumentation qui la présente, puis il définit un certain nombre de points liés à la mise en œuvre, à la restitution publique et à l'évaluation terminale, notamment les critères selon lesquels l'étudiant souhaiterait que son projet soit évalué. Au nombre de trois, ces projets sont menés sur les 2 ans du cursus.

Les semaines de musique d'ensemble (SME). Deux fois par an, une semaine entièrement libérée permet aux étudiants, par groupes qui réunissent les deux années, de réaliser des projets de différents types. Parmi ceux-ci,

²⁸⁴ Cette formation de deux ans est l'équivalent d'un cycle court, correspondant à l'ancien DEUG en France et au niveau 5 du cadre européen de certification professionnelle. Une réflexion ministérielle en cours à la date de rédaction de ce mémoire envisage de reconnaître ce diplôme au niveau 6, soit l'équivalent d'une Licence.

peuvent se trouver de véritables petits projets de recherche artistique, expérimentations qui pourront par la suite nourrir un projet artistique plus vaste et à plus longue échéance. La restitution est artistique, publique. Elle est suivie par une présentation orale d'un bilan par les étudiants lors d'une rencontre avec le formateur qui les a suivis.

Séminaire et dossier documentaire. Sur un sujet lié à la pédagogie, qu'ils choisissent, les étudiants par groupes de deux ou trois, ont une recherche documentaire à faire, qui aboutit à la constitution d'un dossier et à une présentation problématisée lors d'un séminaire devant la promotion.

Mémoire de fin d'études. Un mémoire de fin d'études d'une trentaine de page leur demande de traiter un sujet qui pose question pour eux, de déterminer une problématique, et de mener une recherche bibliographique. Le mémoire est présenté publiquement devant une personnalité extérieure à l'institution qui peut intervenir à tout moment après la présentation par l'étudiant de son travail. La soutenance publique donne lieu à un débat entre le public et l'étudiant. Il est évalué par un jury réunissant des formateurs, le tuteur du mémoire et la personnalité extérieure.

Exemple d'un projet particulier de recherche technologique : création d'un violon numérique. Comme projet artistique, une étudiante avait conçu un violon numérique et l'avait réalisé à l'aide d'un chercheur, ce qui avait amené l'étudiante à utiliser une technologie laser que ce chercheur maîtrisait. Le principe du violon était simple : les cordes étaient virtuellement remplacées par un rayon laser, et l'archet était une pièce métallique profilée et perforée qui, maniée de la même façon qu'un archet classique, venait couper ou non le rayon. Ainsi pouvait-on commander directement le son numérique produit. L'étudiante avait manufacturé elle-même la totalité de l'instrument.

Haute-École de Musique de Fribourg

L'Université de Fribourg est une antenne de l'Université de Lausanne. L'atelier décrit concerne une cohorte de 15 étudiants. Il était mené par trois enseignants qui travaillaient en équipe, chacun représentant une discipline différente : culture musicale, pratique artistique instrumentale et pédagogie. Cet atelier était doté d'une heure par semaine, mais était dispensé à raison d'une séance mensuelle de quatre heures. Il était intégré au cursus pour les trois années de licence. Suite à des modifications du cursus, cet atelier n'existe plus aujourd'hui.

Atelier d'initiation à la recherche. L'objectif de l'atelier était de permettre aux étudiants de réaliser des travaux de recherche en sciences humaines à partir des œuvres musicales qu'ils étudiaient par ailleurs. Pour initier ces travaux, un travail de réflexion était mené à partir d'écrits sur les jeux instrumentaux et l'interprétation. Cette réflexion portait sur le sens que prenait pour eux « faire de la musique », sur la pratique du musicien. À partir de quelques idées qui se dégageaient, les étudiants avaient à mener des recherches bibliographiques, à rédiger des notes sur des ouvrages, des résumés d'articles. Un travail en sous-groupe contribuait à approfondir leur réflexion, dont les restitutions orales à la classe étaient aussitôt transcrites sur ordinateur et visualisées. Le travail de rédaction donnait lieu à un apprentissage méthodologique, des séances avaient lieu en bibliothèque. Ce travail était mené durant deux ans et aboutissait en troisième année, année de licence, à la rédaction d'un mémoire.

Koninklijk Conservatoire, La Haye

En complément de ce qui a été vu précédemment pour la recherche en master dans ce Conservatoire²⁸⁵, je citerai un dispositif qui y est développé dans le département de « Musique ancienne ». Au sein du cours de culture musicale, les étudiants ont notamment deux types de travaux à faire qui nécessitent une démarche particulière.

Présentation critique orale d'une œuvre musicale de leur choix. L'étudiant doit présenter une œuvre qu'il a choisie et, à partir de ressources sonores ou visuelles recherchées, analyser l'interprétation de cette œuvre en posant un regard critique sur le jeu des musiciens.

²⁸⁵ Cf. *supra* p.91

Ce dispositif n'est pas en lui-même une spécificité de cet établissement : il reprend le principe de l'exposé, que mettent en place nombre de cours par ailleurs. Celui-ci fait particulièrement appel à une réflexion critique et à une analyse comparative, outils méthodologiques qui trouveront leur place dans une recherche ultérieure.

Séminaire. Les étudiants doivent donner une communication de vingt minutes lors de séminaires auxquels participent trois ou quatre étudiants, dirigés par un invité qui joue le rôle de *témoin*. Les étudiants choisissent un sujet dans une liste et doivent conduire une recherche bibliographique, et préparer leur présentation avec le suivi d'un étudiant de master.

Mon interlocutrice expliquait que le développement de cette démarche dans ce seul département pourrait être dû à deux raisons : la nature des études en musique ancienne, qui fait que les étudiants qui intègrent ce département ont déjà fait face à de nombreuses questions concernant leur pratique et que poursuivre cette démarche est dans la nature de leur pratique ; la nature des études consacrées aux instruments de l'orchestre et aux instruments solistes, qui place une attention forte et prioritaire aux compétences pratiques professionnelles de haut niveau qui sont requises.

Prins Claus Conservatorium, Hanzehogeschool, Groningen

Le Conservatoire de Groningen n'a pas de 3^e cycle pour le moment. Il a récemment mis en place des travaux de recherche en 2^e cycle, tout à fait similaires à ceux du Conservatoire de La Haye. Mais les enseignants de ce Conservatoire développent une recherche tout à fait active. Leur intention est de mettre en place une politique de recherche en 1^{er} cycle qui corresponde tout à fait à ce qui est avancé dans ce mémoire. Déjà, le cours de culture musicale présente un aspect intéressant de ce point de vue.

Cours de culture musicale. Inscrit dans le cursus de 1^{er} cycle, ce cours est un cours global par lequel l'enseignant, partant de ce que l'étudiant lui apporte de son travail artistique en cours, le dirige alors vers un travail exploratoire qui peut mettre en œuvre des démarches de recherche qui touchent à l'analyse musicale, l'histoire de la musique, ou qui abordent une compréhension pratique par des travaux d'écriture en lien avec l'œuvre proposée.

Cet exemple illustre une démarche qui n'est pas unique à ce Conservatoire. Elle illustre une des façons possibles de mettre un étudiant en recherche à partir d'une œuvre en cours de travail, considérée alors comme le « problème » initiateur de la démarche de recherche, démarche qui rappelle le *problem-based learning*.²⁸⁶

The Royal Conservatoire of Scotland - Glasgow

La réforme du curriculum récemment mise en œuvre par ce Conservatoire a modifié de façon importante le cursus du premier cycle²⁸⁷. L'objectif déclaré de cette réforme est de pouvoir mieux correspondre aux compétences nécessaires aujourd'hui pour intégrer le milieu professionnel, notamment une interdisciplinarité et l'*entrepreneurship*. Si une évolution progressive a mis en place certains dispositifs, c'est à l'issue d'une réflexion de trois ans avec l'ensemble de l'équipe administrative et pédagogique sur le cursus du 1^{er} cycle, que le « *New Curriculum* » a été mis en place il y a deux ans. Je présenterai ici quelques-uns des dispositifs marquants de ce nouveau cursus.

²⁸⁶ Cf. chap. 1, p.58

²⁸⁷ voir le site http://www.rcs.ac.uk/about_us/newcurriculum/

Le module de pratique collaborative interdisciplinaire. Tous les étudiants de première année sont concernés par ce module, quel que soit le cursus ou la discipline pour lequel ils sont inscrits. Ils ont à former des sous-groupes, obligatoirement interdisciplinaires, et à concevoir un projet de création scénique. Le processus de mise en œuvre comprend plusieurs phases :

- 1 - Une présentation du module, suivi par la constitution des sous-groupes
- 2 - Une présentation des projets de recherche
- 3 - Une semaine intensive de répétition et de présentation, les autres cours étant suspendus
- 4 - Un retour sur l'expérience

Durant ce processus, un suivi est fait et des rencontres avec des artistes actifs dans ce type d'activités ont lieu. Une bibliographie est communiquée aux étudiants et sont autorisés et facilités tous les moyens numériques disponibles : Moodle, You tube, travail collaboratif Online.

Les objectifs pédagogiques visés précisent notamment une capacité à « *contribuer à la création collective d'une courte pièce originale de création scénique interdisciplinaire* » et à « *réfléchir sur le sens de ce type d'activité pour votre pratique personnelle* ».

Projet de recherche. En dernière année du cycle Bachelor (4^e année), les étudiants doivent mener un projet autonome sur un domaine de leur choix en lien avec leur pratique artistique. Ce projet est centré sur la spécialité de l'étudiant, sur son savoir de musicien. C'est un module obligatoire qui vaut un peu plus de 8% des crédits alloués pour une année d'étude²⁸⁸. Durant l'année, lors de séminaires, ont lieu des discussions sur des idées clés ou des zones qui n'entrent pas dans le champ habituel du travail de l'étudiant, qui permettent d'ouvrir le champ de perspectives pour ce travail. Le sujet peut concerner une étude particulière sur une pièce du répertoire, en lien avec le programme de récital terminal. L'étudiant doit préparer un article centré sur l'interprétation. Il doit présenter l'intention de son projet en février, pour un premier retour : courte présentation d'extraits, d'une interview, d'un écrit selon la forme finale choisie par l'étudiant. La forme finale est, à partir d'un écrit, soit un récital avec un entretien qui suit, soit un récital-conférence avec présentation orale conjointe à l'interprétation de l'œuvre choisie. L'évaluation prend en compte à égalité l'écrit, l'interprétation scénique et la présentation orale.

Les semaines libérées. Chaque année, une semaine par trimestre est libérée (hors vacances). Si chacune de ces semaines peut être consacrée par l'étudiant à sa pratique autonome, la seconde ajoute la possibilité de suivre un module optionnel intensif, transversal, et la troisième - « Bridge week » - permet à l'étudiant qui le désire de mener un projet personnel en collectif. Les salles du conservatoire sont toutes libres et accessibles, ils peuvent avoir un financement de l'institution après soumission de leur projet, qui peut être réalisé en interne ou en dehors de l'institution. Ce projet n'est pas « évalué », ne fait pas partie du curriculum, donc n'offre pas de crédits, ce qui autorise l'étudiant à prendre des risques en lui offrant la possibilité de se tromper (*chance to go wrong*). Ce projet leur permet ainsi d'explorer toute forme de spectacle, lieu différent, de rencontrer un public différent, à leur seule initiative, avec le soutien de l'institution.

Princess Galyani Vadhana Institute of Music, Bangkok

Cet institut de musique a été tout nouvellement créé et se consacre à l'enseignement de la musique classique occidentale. Il développe trois objectifs : la formation supérieure de musiciens interprètes ; un aspect d'actions de démocratisation de la musique et d'ouverture au public le plus vaste, se rapprochant du *community musician* pour lequel plaide Peter Renshaw²⁸⁹. Et la mise en œuvre d'une recherche interrogeant la rencontre entre musique classique occidentale et musiques du sud-est asiatique. Le cursus a commencé courant 2014 avec un petit effectif pour cette année inaugurale. Dans ses intentions et ses premières réalisations, il présente des dispositifs de formation par la recherche.

²⁸⁸ soit 10 crédits sur 120 pour le système anglais, qui correspondent à 5 crédits sur 60.

²⁸⁹ Peter Renshaw, *Being in Tune*, *op. cit.*

Dispositifs de création (*recital project*). À partir des œuvres qu'ils travaillent, les étudiants ont à les explorer de différentes façons : création personnelle d'exercices à partir des difficultés qu'ils rencontrent dans l'œuvre, exercice dont la pratique doit leur permettre de résoudre ces difficultés ; arrangement de l'œuvre travaillée pour un autre ensemble : ainsi une œuvre pour piano seul pourra être retranscrite soit pour piano quatre mains, pour un ensemble à cordes ou pour voix avec accompagnement. Dans le contexte des cours de théorie par la pratique, création de courtes pièces de musique à partir d'éléments théoriques abordés. Enfin, atelier d'écriture avec un écrivain professeur de littérature, pour lequel ils doivent écrire des nouvelles.

Des semaines expérimentales. Une fois par semestre, les étudiants sont libérés de leurs cours et consacrent la semaine entière à des ateliers artistiques expérimentaux : pratique nouvelle, improvisation, etc. Cet atelier peut initier un travail artistique plus approfondi par la suite.

Une quatrième année dédiée aux travaux de recherche. En quatrième année, les étudiants auront à présenter deux travaux de recherche, l'un dans le domaine de la musique, l'autre dans le domaine des sciences humaines, domaine qui est, par la loi, obligatoire dans le cursus. Enfin, le récital de fin de cursus n'est plus conçu sous la responsabilité du professeur d'instrument, mais par l'étudiant lui-même accompagné par un autre enseignant ; ce récital devra refléter la dynamique de recherche artistique que l'étudiant aura conduite pendant tout son cursus, notamment celle issue des différents projets expérimentaux auxquels il aura participé.

Favoriser le regard critique (*practice lab*). Dès le début de leurs études, les étudiants ont chaque semaine un « practice lab », atelier conduit par un enseignant dont l'objectif, en cette première année, a été concentré sur l'exercice d'un regard critique portant à la fois sur comment orienter sa pratique à l'issue des cours d'instrument, et quel retour ils font de la pratique réalisée. Ils tiennent un journal de leurs réflexions. Cet atelier portera par la suite sur le travail de recherche, notamment en 3^e et 4^e années. Ce travail se fait avec l'ensemble des étudiants, ce qui favorise les analyses croisées et nourrit leur réflexion. Il est conduit par un enseignant qui n'est pas leur professeur d'instrument.

Jeune institution, ce programme est en lui-même une expérience car ce cursus est tout à fait innovant pour le pays. Ces dispositifs rejoignent certains autres ici exposés : l'arrangement, qui correspond à la copie des artistes plasticiens, copie par laquelle l'étudiant peut exprimer son originalité, et qui lui permet d'approfondir sa connaissance de l'œuvre ainsi étudiée. La création, beaucoup développée dans nombre d'institutions, et pour certaines pratiques, dans l'enseignement pré-universitaire. Mais ce qui est particulier ici est, au contraire de certains autres pays asiatiques dont l'objectif de formation est la performance instrumentale, la démarche qui cherche à éveiller le sens critique des étudiants, démarche qui est totalement absente de l'éducation générale, et ainsi leur permettre de « s'approprier » cette musique, thème qui fut un des sujets développés lors de la première conférence de recherche que l'Institut a organisée (septembre 2014). Sur les dispositions visant à développer le regard critique sur sa propre façon de travailler, je ne connais pas de Conservatoire ayant institutionnalisé cette pratique : dans ce contexte, c'est une nécessité, les étudiants n'ayant jamais été initiés à l'autonomie au cours de leurs études scolaires.

Enfin, une particularité réelle de ce cursus, est que l'enseignant de la discipline instrumentale n'est pas au centre du dispositif. Il est ainsi symbolique que la conception du récital terminal en 4^e année sera accompagné par l'enseignant du « *recital project* », qui aura suivi l'étudiant durant tout son cursus pour les expérimentations musicales et recherches artistiques qu'il aura menées.

Autres arts

Licence Cinéma, Université Paris 8

Créée en 1969, l'Université de Paris 8 Vincennes a mis en place une forme d'enseignement qui privilégie « *la démocratisation de l'accès au savoir et de production de connaissances ancrés dans les enjeux du monde contemporain* ». Le cursus cinéma de l'Université Paris 8 a été créé en 1984. Ce qui caractérise cette université, de façon commune à toutes leurs disciplines « *de la licence au doctorat, est d'articuler étroitement création, formation et recherche*²⁹⁰ ».

Cette formation dispense un enseignement articulant à la fois théorie et pratique des arts et, au sein de la théorie, à la fois approche esthétique et approche historique. Elle permet l'acquisition d'une culture générale, théorique et pratique, du cinéma et de l'audiovisuel (initiation à la recherche universitaire et à ses méthodes / connaissance générale, théorique et pratique, des processus de production, d'analyse, de création, de réalisation et de diffusion / expériences préprofessionnelles sous forme de stages).

Durant les trois années du cursus Licence (750 étudiants sur l'ensemble du cursus licence), les étudiants suivent un cours de méthodologie de la recherche. Ce cours aborde tout d'abord la question de ce qu'est la recherche, avec une approche des lieux de recherche comme la bibliothèque, puis concerne ensuite un parcours dans les archives cinématographiques, une connaissance de différents lieux de partenariats, etc. Des travaux permettent aux étudiants de mettre en œuvre les éléments de ce cours durant ce cursus.

Ateliers d'écriture de scénarii : Après une analyse de projets, un travail de réflexion sur ce qu'est un scénario, les étudiants ont à écrire un projet de scénario original.

Projet d'exposition : En Licence 1 – auparavant en Licence 2 – les étudiants ont à préparer un projet d'exposition sur le cinéaste à l'étude. L'exemple cité concernait Pialat. Le projet nécessite que les étudiants effectuent une recherche documentaire, bibliographique et filmographique, à partir de laquelle ils construisent le projet d'exposition en effectuant leurs choix et en les argumentant.

Film autobiographique. En Licence 3, les étudiants ont un cours sur le film autobiographique. Ce cours est validé par la réalisation artistique d'un film autobiographique que chaque étudiant doit présenter : il est libre d'en choisir la forme, le mode d'expression, etc.

Dossier documentaire. Plusieurs travaux ont été mentionnés, mais l'exemple que je présente concerne le cours de culture en histoire du cinéma. Les étudiants ont un dossier d'une dizaine de pages à réaliser, travail élaboré qui comporte, en étape préalable, la rédaction d'une note d'intention qui présente méthode, problématisation et théorisation.

Mémoire de licence 3 : Ce mémoire de fin d'étude compte un minimum de 30 pages. Il permet la validation de la licence, mais est pris en compte pour l'accès au master. Il est accompagné par un docteur, enseignant sans poste, mais est validé par un enseignant titulaire.

École d'art de Rennes

La formation dans les écoles d'art est très spécifique en ce que, dès la première année il n'y a que des travaux personnels. Ce qui est demandé aux étudiants est une originalité, un regard personnel sur les éléments que sont les volumes, la couleur, etc. Et cela, pour l'école de Rennes, est présent dès le concours d'entrée, où le jury recherche quelle est la part personnelle de l'étudiant dans les

²⁹⁰ www.univ-paris8.fr/Licence-cinema

travaux demandés. Ainsi, tout travail de dessin est évalué selon le critère de l'originalité, et non seulement de la qualité de reproductibilité du modèle. Si c'est un travail de copie, ce qui sera intéressant sera l'originalité qui s'en dégage, ce que l'étudiant a retiré de son observation attentive du tableau copié, son regard personnel. Il s'agira donc d'une création originale. Les étudiants sont ainsi considérés « en recherche » dès la première année : éducation par l'expérience artistique, éducation au regard. Les travaux « techniques » n'existent pas en tant que cours, mais en tant que ressources pour la réalisation des projets, les ateliers fournissant ainsi des apports techniques ou technologiques qui sont aussitôt contextualisés dans des projets.

Les cours qui concernent l'histoire de l'art, l'histoire des civilisations, ceux qui jettent un regard sur l'art du passé, donnent eux-mêmes lieu à des travaux de recherche.

Les étudiants ont des « exposés » à faire, présentations d'œuvres ou de questions artistiques qui les intéressent. Ils décident de leur sujet, à partir d'une liste proposée par l'enseignant ou à leur propre choix. Ils doivent mener une recherche, une enquête par des lectures ou des rencontres, et présenter ce travail, l'expliquer. Ce qui compte là aussi c'est leur regard original et leur réflexion critique : qu'est-ce qui les a intéressés, ou si cela ne les a pas intéressés, ils doivent dire pourquoi, faire des commentaires d'œuvres certes très personnels, mais par un regard critique fondé.

Faculté des Arts, Université de Melbourne

La Faculté des arts de l'Université de Melbourne comprend deux institutions : le Conservatoire de musique de Melbourne et le *Victorian College of Arts (VCA)*, institut qui réunit théâtre, danse, musique contemporaine, film d'animation, film et télévision, comédie musicale, production, écriture de scénarios (*Screenwriting*), arts visuels. Cette Faculté des Arts fait partie de l'Université de Melbourne, réputée être la première université d'Australie²⁹¹. Le dispositif qui a particulièrement retenu mon attention est mis en œuvre par le *Victorian College of Arts*. Il est développé au premier semestre des études, et concerne tous les étudiants de première année, à l'exception des étudiants en arts visuels. Cela représentait en 2013-2014 un ensemble de 105 étudiants.

« **Concept and creativity** » : L'objectif principal du cours est d'amener les étudiants, dès le premier semestre de leurs études, à conduire une réflexion sur la nature de ce que signifie pour eux ce que c'est qu'une pratique artistique, en soi mais surtout pour ce qui les concerne directement. Ainsi sont interrogées les représentations qu'ils en ont en ce tout début de leur cursus. Le cours comprend une alternance de séances pour toute la promotion et d'ateliers en sous-groupes interdisciplinaires d'une vingtaine d'étudiants. Les séances permettent à des intervenants de présenter un sujet ou de soulever des aspects de cette question de la nature de la pratique artistique. Les ateliers sont conduits par les tuteurs. Ils permettent d'une part aux étudiants d'approfondir ce qui leur a été communiqué lors des séances en grand groupe ; d'autre part, les ateliers sont le lieu pour les tuteurs de lancer les deux projets que les étudiants ont à réaliser en parallèle (voir ci-dessous). A la fin du cours, l'étudiant doit écrire un memento par lequel il exprime quelles sont ses intentions sur son chemin artistique personnel, quels types de travaux il voudrait mener, enfin estimer ce qui le pousse à avancer, c'est-à-dire exprimer comment il se voit en tant qu'artiste. Pour les tuteurs, ce memento n'a aucun caractère programmatique, encore moins performatif : c'est une photo de l'instant, que l'étudiant conserve, et qui pourra, à l'occasion, lui permettre de faire un retour réflexif sur son parcours. L'objectif de ce dernier travail est que l'étudiant se sente libre d'aller vers ce qui lui tient à cœur : « *there is no wrong artist* »²⁹² ! Ce dernier travail doit être réalisé, mais il n'est pas évalué.

²⁹¹ Selon le classement de Shanghai 2014

²⁹² La transcription littérale est impossible. Le sens est qu'il n'y a pas de voie ou d'expression artistique choisie par un artiste qui soit d'emblée discréditante.

Les deux projets sont :

1/ La création d'un *Pecha Kucha*²⁹³. Cette forme minimaliste nécessite un travail de recherche sur le sujet choisi et la façon dont on veut le communiquer par ces vingt images et le discours qui peut les accompagner. La forme artistique est libre, la seule contrainte est le nombre d'images et la durée de la présentation. Par groupes interdisciplinaires de 4 étudiants environ, ils ont à déterminer un sujet, concevoir leur projet, le soumettre, et le réaliser. La présentation se fait devant toute la promotion, et un bilan réflexif est fait dans l'atelier suivant.

2/ Une étude individuelle sur un artiste qui intéresse l'étudiant ou sur une œuvre d'art qui le touche, qu'il aura découvert dans un des lieux d'exposition de la ville ou ailleurs. L'étudiant est encouragé à aller développer son analyse en profondeur et il est accompagné dans ce sens. Un écrit de 1.000 mots est à remettre.

Outre l'intérêt que présente l'objectif premier de ce cours, d'autres intérêts en découlent : travail collectif, interdisciplinaire, mise en réflexion dès ce stade d'études, et création de liens entre tous les étudiants de la promotion. On retrouve là ce qui était une des caractéristiques du projet du Royal Conservatoire of Scotland. Une des « difficultés » de ce cours est la diversité des publics qui va de très jeunes danseurs (généralement moins de 18 ans au départ de leurs études) et d'autres étudiants beaucoup plus avancés en maturité comme ceux en théâtre. Mais le travail en sous-groupes et la conduite du projet collectif permettent une circulation productive de la parole et que la diversité des points de vue ainsi s'exprime, faisant de cette difficulté initiale une richesse.

Enfin il est important de bien comprendre qu'aucun des étudiants concernés par ce cours n'appartient à ce domaine des arts visuels. Il s'agit donc là d'une décentration importante par rapport à leur discipline. C'est cette décentration qui permettra à l'étudiant, en fin du cours de jeter un regard nouveau sur sa propre conception de l'artiste, c'est du moins ce qui en est attendu.

Disciplines scientifiques

Centre de Recherche Interdisciplinaire – Université Paris Descartes

Institut autonome au sein de l'Université Paris Descartes consacré à la recherche interdisciplinaire²⁹⁴, ce centre propose un projet de formation qui a été labellisé Initiative d'excellence en formations innovantes (IIFR) dans le cadre des Investissements d'avenir. Ayant pour objectif une formation par la recherche dans le domaine des STS (Sciences, Technologies, Santé), il offre une Licence « Frontières du Vivant » et un master « Approche du Vivant ». Soulignant l'importance des relations étudiant/chercheur/société, il développe de « nouvelles manières d'apprendre qui permettent d'acquérir et de co-construire des connaissances scientifiques, notamment : apprendre en « jouant », apprendre en faisant, apprendre en questionnant »²⁹⁵. Ainsi, les étudiants en licence sont d'emblée mis dans des dispositifs d'enseignement par la recherche et par projets : « Dès la première année [de licence], les étudiants sont formés par la recherche en étant mis en contact avec différents labos dans différents centres de recherche. [...] Un *open lab* [propose] de co-construire des dispositifs expérimentaux avec des associations, des enfants, des parents, des enseignants, des chercheurs ». Il s'agit là d'une

²⁹³ Le *Pecha Kucha* est une forme d'expression visuelle par laquelle un sujet est traité en 20 images, chacune projeté pendant 20 secondes, ce qui donne un projection de 6mn 40 secondes au total. C'est un nom déposé par deux architectes qui ont fixé cette forme pour permettre des séances de présentations multiples de projets d'architectes et de designers.

²⁹⁴ Pour de plus amples informations : www.licence.fdv-paris.org

²⁹⁵ Source : http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/6/5/137965-idefi-institut-innovant-de-formation-par-la-recherche-original.pdf.

conception globale Pour une connaissance précise, c'est l'ensemble de la formation qu'il faudrait pouvoir examiner²⁹⁶. Voici cependant deux situations, consultables sur leur site²⁹⁷.

Enseignement inversé. Il n'y a pas de cours magistraux ou de TD traditionnels: 1) les étudiants travaillent de manière indépendante sur des livres de référence, des ressources alternatives en ligne ; 2) des exercices sont proposés sur la plate-forme en ligne [Mastering Biology](#) ; 3) des séances d'analyses de cas pratiques sont proposées en groupe; 4) des séances de discussion sont proposées pour lever les points incertains. Des rappels de cours sont organisés et évalués avec une grille d'évaluation. L'ensemble des cours est ainsi conçu comme un écosystème en perpétuelle évolution, que chacun, par ses interventions, peut contribuer à améliorer.

« **Laboratoire de peinture moléculaire** »²⁹⁸. Dans le cours de chimie les étudiants doivent s'investir dans des projets de recherche sous de nombreux aspects : conception expérimentale, analyse de données, travail collectif, bibliographie. En 1^e année, les étudiants sont amenés à définir les principaux concepts de la peinture moléculaire en formulant des hypothèses pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. À l'issue d'un travail bibliographique, ils présentent leurs résultats qui sont évalués par les étudiants de 2^e année. Pendant ce temps, ils participent aux travaux de recherche conduits par les étudiants de 2^e année et sous leur direction. À l'issue de ces travaux, les étudiants de L2 doivent analyser leur travail et en présenter les résultats aux étudiants de L1 qui les évaluent. Enfin, les étudiants de L1 proposent des projets qu'ils auront à mener à l'année suivante. Les projets qu'ils ont sélectionnés sont soumis pour avis aux étudiants de L2. Les étudiants de L1 rédigent alors leur projet sous forme d'une proposition de recherche.

Analyse des cas d'études

Ces différents exemples concernent plusieurs types de travaux, principalement de deux types : des travaux de types académiques, dont la restitution est écrite et n'implique pas de restitution artistique ; des travaux artistiques, projets de recherche création, y compris ceux qui pourraient être accompagnés d'une restitution écrite. Des travaux de réalisations technologiques ont été cités. J'isolerais dans une catégorie à part trois travaux qui mêlent particulièrement des réalisations artistiques avec des travaux réflexifs, réflexion conceptuelle tout à fait particulière. Ce qui caractérise tous ces travaux est qu'ils mettent en œuvre un travail de recherche de l'étudiant, encadré par une méthodologie explicite.

Des travaux de type « académique ».

Nombre d'institutions comptent ce type de travaux. Ils sont tout à fait conformes à ce que l'on entend par recherche académique : des travaux de réflexion à partir de sources diverses, artistiques ou bibliographiques, mais sont restitués sous une forme écrite ou présentés oralement par l'étudiant.

Nombre de travaux ont lieu en cours de cycle. Ce sont principalement des travaux de recherche sur des œuvres, des figures ou des sujets artistiques, des problématiques pédagogiques qui aboutissent à des écrits, des présentations ou des projets publics. Ce sont des séminaires présentés par des étudiants (Cefedem Rhône-Alpes, La Haye), des travaux écrits (Rennes, Paris 8, Fribourg, Melbourne), un projet d'exposition (Paris 8). Ce dernier travail étant particulièrement riche : choisir un cinéaste, définir ce que l'on veut montrer de lui, rechercher et choisir la

²⁹⁶ <http://cri-paris.org/bachelor/>

²⁹⁷ *Ibid.*

²⁹⁸ source : <http://cri-paris.org/bachelor/chemistryl-fdv/> Ce travail est décrit intégralement en annexe.

documentation que l'on veut exposer, concevoir l'exposition. J'ajoute deux dispositifs en valeur. Le premier est l'atelier d'initiation à la recherche qui était dans le cursus de la HEM de Fribourg, qui voit une équipe de professeurs de plusieurs disciplines accompagner les étudiants pendant conduire pendant tout leur cursus de 1^{er} cycle pour leur permettre de développer leur réflexion à partir de travaux divers. Le second est le *Practice Lab* de l'institution de Bangkok, dispositif d'accompagnement qui vise à développer un praticien réflexif portant son regard sur sa pratique quotidienne et qui, là aussi, les accompagnera durant tout leur cursus en développant ce travail à d'autres aspects de leur cursus, notamment un accompagnement méthodologique pour leurs travaux en sciences humaines et en culture musicale.

En dernière année du cursus, ce sont des travaux rédactionnels plus conséquents : mémoires pour la licence cinéma de Paris 8 et pour l'atelier méthodologique de Fribourg, les formations pédagogiques en France (exemple du Cefedem Rhône-Alpes) ; ce sont aussi les deux écrits de 4^e année du Conservatoire de Melbourne ou les deux travaux de recherche inscrits en 4^e année du cursus de l'institut de Bangkok.

Des travaux artistiques, projets de recherche-crédation

Je regrouperai ces travaux selon la période du cursus durant laquelle ils sont réalisés : les travaux de dernière année du cursus, les travaux en cours de cursus et ceux de première année.

Travaux de fin d'études

Ces travaux peuvent être développés dans la seule dernière année ou avoir été initiés avant celle-ci. Ce sont des projets artistiques indépendants ou liés au récital terminal qui valident la pratique artistique de l'étudiant (Cefedem Rhône-Alpes, Institut de Bangkok), ou un dans un autre contexte (projet de recherche du RCS de Glasgow). Ce qui particularise ces dispositifs est qu'ils sont conçus comme des recherches artistiques, et donnent lieu à une démarche méthodologique qui s'y réfère, notamment la formulation d'un projet et un écrit qui accompagne et explicite ce projet.

À ces travaux, j'ajouterai les projets de réalisations technologiques qui sont cités, qui ont permis la validation finale de l'unité d'enseignement dans laquelle ils étaient inscrits : ce sont les deux établissements de Lyon.

Travaux en cours de cycle

Ces travaux peuvent commencer en 1^e année, mais ils n'y sont pas réservés. Ils prennent des formes très différentes : semaines expérimentales (Cefedem Rhône-Alpes, RCS de Glasgow, Institut de Bangkok) ; des travaux qui lient pratique et théorie au départ des réalisations artistiques de l'étudiant (ici pour le Conservatoire de Groningen) ; des travaux de création (projets de scénario et film autobiographique à Paris 8). À cela s'ajoutent les travaux de création des écoles d'art (ici Rennes) qui, comme pour ceux des compositeurs, sont l'objet même de leur pratique. Et enfin cela concerne aussi le *laboratoire de peinture moléculaire* du CRI de Paris 7, projet de recherche interdisciplinaire qui se déroule durant les deux premières années du cursus.

Travaux de première année

Avec cet atelier du CRI de Paris 7, ce sont certainement les travaux parmi les plus innovants, dans leur forme mais aussi pour ce niveau d'études. Ce sont le *module de pratique collaborative interdisciplinaire* du RCS de Glasgow et le projet *Concept and creativity* du VCA de Melbourne. Ces deux derniers exemples placent d'emblée les étudiants en travail disciplinaire qui mêle des disciplines fort éloignées (présence d'étudiants en production dans les deux cas) et d'âges différents pour cette réalisation artistique. On retrouve là exactement ce qui a été dit sur le caractère collectif et interdisciplinaire de la recherche scénique en art dramatique. Ce qui distingue le *Projet « création »* du Cefedem Rhône-Alpes n'est pas son objet – un travail d'écriture musicale qui pourrait n'être qu'un exercice – mais sa forme et sa méthodologie qui, comme les autres exemples cités ici, en fait un vrai dispositif de recherche artistique : exploration préalable, formulation d'un projet, développement de la recherche (conception du spectacle ou écriture de la pièce), production et bilan.

Étudiants de premier cycle et deuxième cycle

Des projets mêlent des étudiants des deux cycles d'études. Il ne s'agit pas de projets de 1^e année pour lesquels les étudiants qui en sont responsables s'assurent de la participation de collègues du 2^e cycle. ce sont des projets qui s'adressent aux étudiants des deux cycles. Ce sont ici les exemples des projets artistiques développés par la classe de percussion du CNSMD de Lyon et du Laboratoire Scène/recherchE qui y a été créé récemment.

Des pratiques innovantes à mettre en valeur

Dans les exemples cités, deux types de pratiques sont à mettre en valeur : celle de *l'enseignement inversé* du CRI de Paris 7 et du Cefedem Rhône-Alpes, où c'est l'étudiant qui, depuis la première année, construit réellement son savoir à partir de questions qu'il a identifiées et sur lesquelles il mène une enquête, et, dans une autre mesure, celle de l'étudiant autonome de la classe de percussion du CNSMD de Lyon qui planifie son cours en fonction des questions qu'il a à y explorer avec son enseignant. Le partage des réflexions qui sont issues de ces démarches, avec la collaboration de l'enseignant, construit cette connaissance de l'étudiant.

Un autre élément qui m'intéresse est le fait que ces démarches interrogent des concepts : concept scientifique pour le CRI de Paris 7 ; concept de l'artiste interdisciplinaire pour le VCA de Melbourne et le RCS de Glasgow dans leur dispositif de 1^e année, qui aboutit à ce que l'étudiant s'interroge sur sa propre conception de l'artiste qu'il est, de façon implicite à Glasgow et explicite à Melbourne ; concept du musicien en scène qui est interrogé par le Laboratoire Scène/recherchE ; concept de l'artiste dans ses rôles de praticien et transmetteur par l'enseignement et l'accompagnement des pratiques des autres qui est « mis à l'épreuve » dans la formation du Cefedem Rhône-Alpes.

Ces projets illustrent tous la forme ternaire de l'enquête définie par Dewey : une question, une recherche, une restitution de la recherche. Mais ils ne le font pas tous de la même façon, et pas tous explicitement. La phase du bilan de l'expérience ou de la restitution de la démarche expérimentale qui a permis la production finale n'est pas nécessairement inscrite dans ces

dispositifs. Notamment pour les travaux artistiques, cette démarche de restitution de la démarche entreprise permet deux choses : la réflexivité de l'étudiant sur son travail et un partage de connaissance sur la manière d'obtenir el résultat. Il est donc important de définir des critères qui permettent de valider les travaux de recherche pour cette formation par la recherche.

2 - La nature du lien entre formation et recherche dans le 1^{er} cycle

Une place pour la recherche en 1^{er} cycle dans les référentiels européens ?

Il me semble intéressant de citer, à la lumière des exemples aperçus, ce qui est dit dans les référentiels que j'ai déjà présentés pour les cycles master et doctorat.

Les descripteurs de Dublin

La version originale des Descripteurs de Dublin pour le premier cycle ne mentionne rien pour ce qui concerne la recherche. Il y est juste évoqué le fait que le domaine d'études repose sur « certains savoirs issus de la recherche ». Cette attitude confirme ce que certains universitaires m'ont exprimé quand j'ai parlé avec eux de mon travail. Mais ces descripteurs évoqueront d'autres aspects comme la nécessité d'une capacité « à élaborer et à développer [...] des arguments et des solutions à des problématiques », de « formuler des opinions fondées sur des réflexions » et de pouvoir « communiquer tant à des spécialistes qu'à des profanes des informations, des idées, des problématiques et des solutions ».

La version adaptée par l'AEC suivra naturellement cette évolution mais y ajoutera une dimension « créative » : c'est ainsi un domaine d'études qui « inclut une interaction créative avec l'expérience et les savoir-faire de musiciens à la pointe de leur domaine », ce sont des « compétences prouvées pour des réalisations pratiques ou créatives », c'est une capacité à « formuler des opinions dans leur activité pratique et/ou créatrice », à « communiquer des conceptions artistiques », ce sont enfin des « compétences pratiques et/ou créatives nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie ».

La notion de « création », de « créativité », qui est mise en avant dans le texte de l'AEC préfigure ce qui sera largement développé ultérieurement dans le référentiel produit par le projet Humart²⁹⁹. Mais déjà en soi, cette notion suppose une démarche qui, prenant en compte l'état d'un savoir, artistique en l'occurrence, tente de formuler des idées ou d'en proposer une interprétation renouvelée. On est déjà, il me semble, dans une démarche de recherche et non de simple acquisition d'un savoir dont on doit reproduire la démonstration. Cela est particulièrement à l'œuvre dans la formation délivrée par les écoles d'arts, comme cela a été vu.

Avec le cadre européen des certifications professionnelles tout au long de la vie, cette question de l'implication implicite d'une démarche de recherche me semble plus évidente.

Le Cadre européen des certifications professionnelles tout au long de la vie EQF

Pour le niveau 6 (licence/Bachelor), ce cadre européen précise :

- 1) Savoirs : « savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes »
- 2) Aptitudes : « aptitudes avancées, faisant preuve de maîtrise et de sens de l'innovation, pour résoudre des problèmes complexes et imprévisibles dans un domaine spécialisé de travail ou d'études »

²⁹⁹ Cf. page suivante

- 3) Compétences : « gérer des activités ou des projets techniques ou professionnels complexes, incluant des responsabilités au niveau de la prise de décisions dans des contextes professionnels ou d'études imprévisibles » et « prendre des responsabilités en matière de développement professionnel individuel et collectif »

Dans ces définitions, plusieurs éléments sont pour moi fondamentaux. Ce qui est dit ici d'une compréhension critique des théories me semble devoir être situé, particulièrement dans le contexte des disciplines artistiques, dans le lien entre théorie et pratique, question qui a été abordée au premier chapitre. Le sens de l'innovation exprime à l'évidence une capacité à rechercher des solutions originales aux problèmes qui se posent. Enfin les compétences ainsi décrites, autant dans la capacité à gérer des éléments professionnels complexes que dans les responsabilités décisionnelles évoquées, ne sont pour moi envisageables que si une véritable compétence à la solution de problèmes est atteinte. Cette compétence à résoudre un problème ou une question est en droite ligne avec ce que nous avons approché dans le premier chapitre de la pensée de Bachelard³⁰⁰ ou de la méthodologie de l'enquête de Dewey.

Les objectifs pédagogiques de l'AEC

Nombre des objectifs exprimés dans ce référentiel ont trait aux savoir-faire indispensables à une pratique professionnelle artistique, interprétation ou composition, de haut niveau. Nous ne mentionnerons ici que les compétences du 1^{er} cycle qui font référence à une activité de recherche.

Référentiel du projet Humart

Pour le niveau 6, parmi les critères inclus dans le référentiel³⁰¹, je citerai ceux qui évoquent une capacité de recherche ou la nomment explicitement, et ceux qui touchent à une compréhension du monde.

Pour l'aspect de recherche, les étudiants devront « *disposer des savoir-faire avancés nécessaires pour créer, réaliser et exprimer leur propres concepts de création* » et « *pouvoir agir et répondre de façon créative en différentes situations* ». Il ne s'agit pas explicitement de rechercher, mais l'acte de création, dans la formation, peut impliquer une phase de recherche qu'il conviendrait alors de souligner. C'est ce que font les critères suivants : les étudiants devront « *être conscients de la dimension de recherche inhérente à la pratique artistique et/ou la création correspondant à leur discipline* », « *expérimenter dans leur pratique créative* », « *répondre avec curiosité et un esprit de recherche au monde qui les entoure* ». L'expérimentation n'est pas une recherche en elle-même, mais elle y est intégrée. L'esprit critique y est également souligné : les étudiants devront « *être capable d'agir avec une conscience critique* », « *avoir une connaissance avancée et une compréhension critique des principales théories, principes, modèles et œuvres majeures de leur discipline* » et « *pouvoir tirer de leur expérience acquise au sein de leurs études la capacité d'accéder à un savoir en dehors de leur discipline et d'y exercer leur esprit critique* ». L'esprit critique n'est pas la recherche, mais il y contribue.

La particularité de ce référentiel par rapport aux précédents est cette « compréhension du monde » évoquée par deux fois : les étudiants devront « *appréhender comment la pratique et/ou la création générées au sein de leur discipline à la fois provient de l'humanité et la façonne* » et ils devront « *Faire preuve d'une capacité d'interprétation et de réflexion de la dimension humaine dans leur pratique créative* ».

³⁰⁰ « toute connaissance est une réponse à une question »

³⁰¹ Voir tableau complet en annexe.

Cette insistance sur la relation de l'étudiant au monde touche à la compréhension qu'il a de la place de l'artiste et de sa création dans cette relation au monde. Une telle conception nécessite d'engager l'étudiant dans une prise de conscience et la construction d'une réflexion, démarche qui peut favoriser la mise en œuvre de travaux de recherche.

Ce référentiel va donc bien au-delà des précédents sur l'aspect créatif et sur la nécessaire recherche qui accompagne cette création. Cette évolution du référentiel s'explique par l'interdisciplinarité artistique du groupe de travail qui l'a formalisé, notamment par la présence des architectes et des plasticiens : on a vu avec l'école des Beaux-Arts de Rennes, combien la formation à ces disciplines est fondée, dès le début des études supérieures, sur une mise en recherche et en création des étudiants ; les architectes avaient quant à eux, insisté fortement non seulement sur cet aspect mais surtout sur le lien entre la création et l'environnement humain. Le rapprochement dans ce groupe et par ce référentiel, des arts de la scène, des arts figuratifs et de l'architecture, donne à la formation des interprètes en musique une dimension supplémentaire : celle qui, au moins à l'instar de la formation des plasticiens, doit considérer l'étudiant qui commence ses études supérieures comme un artiste, non pas en formation, mais déjà en révélation de sa nature d'artiste. Une étudiante de la Julliard School de New-York, école d'élite qui forme des interprètes en musique, danse et théâtre, témoigne dans un documentaire qu'un des éléments qui l'a le plus marquée dans cette école était le fait d'avoir été, dès le début de ses études dans cette école, considérée par ses enseignants non comme une étudiante mais comme une artiste. Donc comme une artiste en recherche, en construction d'elle-même. Un autre témoignage dans ce documentaire confirme cette « recherche de soi » mise en avant par l'institution : le professeur de théâtre y évoque l'école comme un espace qui doit permettre toute expérimentation, permettre à l'interprète d'explorer ce qui pour lui est inconnu, et surtout d'aller au-delà de ses peurs. Ces peurs ne se découvrent qu'en explorant l'inconnu dans sa discipline elle-même mais aussi dans son interaction avec d'autres disciplines, et surtout l'inconnu dans sa propre relation avec le monde. De ces explorations naissent la découverte de l'inconnu en soi. C'est par cette démarche que l'artiste interprète développera sa perception de l'espace et du temps, sa capacité à donner forme à cet espace et à ce temps, ce qui est sa réelle spécificité d'artiste interprète.

Former dès le premier cycle, un artiste *par* la recherche ?

On voit, par les exemples donnés et par le lien croissant que les différents référentiels établissent entre formation et recherche pour le premier cycle de formation supérieure, qu'une mise en recherche des étudiants est possible dès la première année de ce cycle, et cela, quelle que soit la discipline artistique ou scientifique.

Mais la question peut se poser : s'agit-il d'une recherche au sens que donne à ce terme tout chercheur habilité au départ à l'issue de sa formation doctorale par son diplôme de troisième cycle, cette « recherche scientifique » que Michel Develay opposait à la « recherche quotidienne » ? Ou s'agit-il d'une pré-initiation à cette recherche, le deuxième cycle se préoccupant alors de la véritable entrée en recherche ? Compte tenu de la nature particulière du travail artistique, et de la diversité de forme que prend la méthodologie employée, il n'est pas si simple de positionner le curseur entre ces deux propositions. Bien sûr, du point de vue d'une certaine méthodologie, l'étudiant musicien qui entre en enseignement supérieur manque de maîtrise d'une forme de rigueur pour un certain nombre d'aspects qui touchent à l'organisation de sa réflexion, de sa pensée discursive, et d'une méthodologie pour la part « académique » des recherches qu'il doit mener, dont la formalisation écrite. Mais l'artiste qu'il est déjà, qui a déjà passé un nombre d'années parfois très important à se former à la maîtrise de son instrument, est-

il en initiation à son art ? Je ne le crois pas : même si encore avec maladresse, ou manque de conscience de ce qu'il maîtrise et de l'action qu'il met en œuvre, ces musiciens créent déjà le temps et l'espace pour réactualiser les œuvres qu'ils interprètent. Ils sont déjà des artistes. Ils sont donc des chercheurs.

Car cet artiste, comme tout artiste, cherchera toujours à enrichir son expérience, ses capacités d'expression, ses domaines de pratique. Mais il aura surtout besoin d'affiner toujours sa sensibilité à cet espace et à ce temps, et ce faisant, affiner sa perception du monde, des autres et de lui-même. Donc s'ouvrir au monde, aux autres et à lui-même. Et c'est là le rôle que la recherche doit pouvoir jouer en premier cycle : non pas une recherche qui s'intéresse à la production artistique qui en naîtra, mais une recherche qui a pour produit la croissance de l'artiste lui-même, la « création de soi artiste » pourraient dire conjointement Wilhelm von Humboldt et Henri Bergson. La recherche s'intéresse à la qualité du processus et à la valeur du résultat, et pose que la nature du chercheur doit permettre cette qualité, mais son objectif premier est bien que la recherche produise un résultat objectivable, vérifiable, critiquable. La recherche dont il s'agit dans une formation *par* la recherche, placera comme objectif premier la nature du chercheur lui-même, en plaçant le processus et le résultat uniquement comme moyens. L'on est donc dans une démarche tout à fait différente, un paradigme contraire. C'est ce paradigme-là que j'appelle ici, pour ce niveau licence/bachelor, formation *par* la recherche.

Car c'est à cet « artiste-chercheur-étudiant » de déterminer lui-même comment il veut évoluer et c'est à lui de nourrir sa propre nature d'artiste. C'est ce qu'il fait en dehors de l'institution. Donc que lui apporterait alors l'institution ? Cet éclairage sur des pistes non explorées, avertissement que seul l'enseignant chercheur peut lui fournir : « et là, as-tu pensé à regarder ? » ou l'aider à se sortir d'une impasse. Donc, l'aider à construire son rapport au savoir...

Cela a pour conséquence qu'il importe peu que, dans ce premier cycle, cette mise en recherche porte sur une recherche créative, académique, musicologique, ou autre : elle doit pouvoir porter sur plusieurs de ces types, pour permettre à cet artiste étudiant une ouverture maximum en intégrant la diversité de ces cas de figure. Mais il devra se placer dans un processus de recherche authentique, donc se familiariser avec une méthodologie adaptée – là est l'aspect « initiation à la recherche » – pour mieux exprimer la nature de l'artiste qu'il est déjà – et là est donc déjà le chercheur. La mission de l'enseignant est donc également de lui permettre cette rigueur qui caractérise l'authenticité d'une telle démarche.

Travail complexe pour les formateurs, qui doivent ainsi, sur les mêmes objets, mêler étroitement approche individuelle et approche collective, travail d'apprentissage et réflexion avancée. Mais selon quels critères déterminer que le processus de recherche mené relève bien d'une recherche authentique, dans le contexte de ce niveau d'études ? C'est la question que je vais maintenant aborder.

3 – Évaluer la recherche artistique en premier cycle

Partir des critères existants pour la recherche artistique

Dans son ouvrage *The Conflict of the Faculties*, Henk Borgdorff précise sept critères qui permettent d'évaluer la recherche artistique³⁰² :

- 1) S'agit-il bien d'une *recherche* ?
- 2) La recherche produit-elle, ou promet-elle de produire, des idées, formes, techniques ou expériences nouvelles ?
- 3) Quel savoir, quelle compréhension, et quelle expérience sont creusés, évoqués, ou transmis par la recherche ?
- 4) La description ou l'exposition du sujet, du problème ou de la question est-elle suffisamment lucide pour faire comprendre clairement à la communauté sur quoi porte la recherche ?
- 5) Quelle relation la recherche établit-elle avec le monde artistique ou social, le discours théorique, et les contributions que d'autres font ou ont fait sur le sujet ?
- 6) Est-ce que cette expérimentation, participation, interprétation ou analyse fournissent des réponses à la question posée et, ce faisant, est-ce que cela contribue à ce que nous savons, comprenons et expérimentons ?
- 7) Est-ce que le type et la conception de la documentation permettent la dissémination de la recherche au sein et en-dehors du monde académique ?

Peut-on évaluer l'authenticité de la recherche par laquelle se forme l'artiste en 1^{er} cycle selon ces mêmes critères ? Cela mérite d'être examiné.

Analyse

1 - S'agit-il bien d'une « recherche » ?

Cette question est la question fondamentale. L'étude menée au premier chapitre a abordé ce qui caractérise ce qu'est la recherche : l'exploration d'un champ qui permet de déceler quel problème peut se poser, par nature imprévisible pour Henri Bergson, l'importance de la question sans laquelle, pour Gaston Bachelard, il n'y a pas de connaissance possible, la conduite de l'enquête, expérience fondamentale pour John Dewey, et, pour nombre d'auteurs mentionnés ensuite, la restitution de la recherche par une communication aux pairs et au public.

³⁰² Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties*, *op. cit.* p.212

1- « It is indeed *research* ? »

2- « Does the research deliver or promise to deliver new insights, forms, techniques, or experiences? »

3- « What knowledge, what understanding, and what experience is being tapped, evoked, or conveyed by the research? »

4- « Is the description or exposition or the topic, issue, or question sufficiently lucid to make clear to the forum what the research is about? »

5- « What relationship does the research have to the artistic or the social world, to theoretical discourse, and to the contributions that others are making or have made on this subject »

6- « Does this experiment, participation, interpretation, or analysis provide answers to the question posed and, by so doing, does it contribute to what we know, understand, and experience? »

7- « Does the type and design of the documentation support the dissemination of the research in and outside academia? »

Dans le cas de la formation par la recherche dans un premier cycle, de quelle nature peut être ce champ à explorer ? Pour l'exemple du VCA de Melbourne, c'est le champ vaste de l'art visuel physiquement accessible par l'étudiant (Concept and creativity) sous deux formes : l'étude d'un artiste et une création artistique en art visuel ; pour le CRI de Paris 7, c'est le champ moléculaire (Laboratoire de peinture moléculaire) ; pour le RCS de Glasgow, c'est le champ tout à fait improbable de la rencontre artistique interdisciplinaire ; pour le Cefedem Rhône-Alpes, c'est notamment le champ du domaine, sur lequel il faut que l'étudiant jette un regard nouveau (projet « création ») ; pour l'exemple de Fribourg, c'est le champ de la discussion à partir duquel l'étudiant choisit une question à traiter ; pour le PGVIM de Bangkok, ce sera notamment la méthodologie du travail qui, en première année, est placée sous le regard réflexif de l'étudiant (*Practice lab.* de Bangkok) ; dans le cas de formations à l'enseignement, ce sera le champ de la pratique pédagogique duquel l'étudiant fera émerger la ou les questions qu'il doit approfondir. Ce qu'il est important de noter, c'est que la façon dont ce champ est déterminé n'a pas d'importance : il peut être donné par l'enseignant ou laissé au choix de l'étudiant, être inhérent au cours ou choisi dans un autre domaine voisin (ce qui est le cas pour le VCA de Melbourne). Ce qui compte réellement est l'exploration *par* l'étudiant du champ qui sera ainsi déterminé, afin que ce soit lui qui en dégage la question à explorer.

Cette question doit être formulée. Comme on l'a vu dans les exemples, elle peut être de plusieurs nature : question qui émerge d'une discussion, artiste à explorer dans sa personnalité et son œuvre, sujet choisi pour une création, question sur une difficulté particulière rencontrée, etc. Il est important que cette question soit argumentée, pour être problématisée, c'est-à-dire rendue opératoire pour la recherche à mener.

Le travail de recherche sera mené par l'étudiant ou le groupe d'étudiants, l'enseignant jouant alors, comme le directeur de mémoire ou de thèse³⁰³, un rôle multiple important : inciter l'étudiant à dépasser les frontières de son regard immédiat, indiquer des pistes d'enquêtes possibles, proposer des ressources, aider à l'organisation de la pensée et à la construction de la formulation/restitution ; surtout être un accompagnateur qui répond aux sollicitations de l'étudiant, et le garant d'une rigueur méthodologique.

Une autre question est tout aussi fondamentale : à qui s'adresse la connaissance qui sera construite *par* l'étudiant *par* cette recherche ? J'ai posé que cette formation par la recherche en premier cycle visait à construire avant tout le sujet qui mène la recherche. Mais n'y a-t-il pas pour autant une communauté que cette connaissance peut concerner ? Dans cette question, le point de vue que j'ai abordé plus haut sur la particularité de l'artiste-étudiant intervient à nouveau. Cette connaissance reconstruite concerne donc l'étudiant en premier lieu, mais, la recherche menée étant le plus souvent collective, cela intéresse aussi le groupe qui mène la recherche : on passe déjà de un à plusieurs. Mais, et c'est là où le rôle de l'enseignant est très important, la question doit pouvoir concerner au moins l'ensemble de la classe de l'étudiant, ce qui est tout à fait possible si la formulation est ainsi faite qu'elle aborde un aspect problématisant pour l'ensemble de la classe : c'était le cas pour l'exemple de Fribourg, c'est le cas pour la classe-promotion du CRI de Paris 7. Mais cette recherche peut concerner l'ensemble d'une promotion : on l'a vu notamment pour les exemples de Glasgow et de Melbourne où c'est une centaine d'étudiants qui a à connaître le problème traité par chaque groupe et qui reçoit le résultat de la recherche qu'il aura menée. Mais, et c'est à ce niveau que la nature particulière de l'artiste-étudiant intervient, la

³⁰³ Voir l'article de Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard, *accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire*, dans la Revue *Recherche et Formation* n°59, *op. cit.* p. 43-58

particularité de la création artistique fait qu'un produit de cette recherche peut concerner une communauté beaucoup plus vaste : un exemple m'a été donné³⁰⁴ d'une étudiante en film d'animation dans une école d'arts en Belgique qui, lors de ses travaux, avait créé un personnage. Celui-ci a donné lieu par la suite à deux films qui ont connu une exploitation commerciale auprès du « grand public ». Il est tout à fait imaginable qu'un des *Pecha Kucha* réalisé par des étudiants de première année dans le cas de Melbourne puisse être ensuite développé en un produit artistique communicable au public au-delà de l'institution. Je peux citer dans cette perspective l'exemple de plusieurs étudiants du Cefedem Rhône-Alpes – formation de premier cycle – qui, se rencontrant par la formation, y avaient mené une recherche artistique à partir d'un dispositif qui faisait partie de la formation, portant sur le croisement des musiques électroniques et cornemuse du Centre France à partir de la question : comment conserver le caractère de musique à danser quand on mêle ces deux univers si différents ? À partir de cette recherche, ils ont créé un groupe qui a développé par la suite une activité artistique professionnelle. Ce dernier cas doit pouvoir se retrouver dans nombre d'institutions supérieures d'enseignement artistique, et également pour ce niveau de premier cycle. Dans l'exemple cité, ce qui a permis que les étudiants aillent loin dans leur démarche a été l'exigence de l'équipe des enseignants par rapport à la question initiale posée.

Sur cette question *S'agit-il bien d'une recherche ?* Je peux donc répondre que, dans le cadre de ce premier cycle et à la condition que toutes les étapes ici décrites soient respectées, il s'agit bien d'une recherche, dont les résultats – c'est un des objectifs sur lesquels il est possible de veiller – peuvent concerner au moins l'ensemble de la classe de l'étudiant, ses *pairs*.

2 - La recherche produit-elle, ou promet-elle de produire, des idées, formes, techniques ou expériences nouvelles ?

On a vu que « sans question, pas de connaissance ». Mais avec une question, en effet, pas forcément d'idée, forme, technique ou expérience nouvelle, même pour l'étudiant. Ce sera une part essentielle du travail de l'enseignant que d'accompagner l'étudiant jusqu'au point où se produira cette nouveauté. À défaut, le rendre capable d'identifier ce qui n'a pas permis cette création de nouveauté. Mais n'est-on pas alors dans le cas de cette expérience accomplie qui peut nourrir l'expérience suivante dont parle Dewey, qui elle pourra produire ce résultat attendu ? Ce sera à nouveau la responsabilité de l'enseignant que de faire en sorte qu'il puisse en être ainsi : conduire l'étudiant à formuler ce bilan de l'expérience par lequel aucune construction de l'expérience suivante n'est possible. Répondre à ce critère permet de mettre en œuvre la rigueur nécessaire pour que l'expérience soit productrice de savoir nouveau, en ayant bien à l'esprit la question de la communauté à laquelle s'adresse cette nouveauté.

3 - Quel savoir, quelle compréhension, et quelle expérience sont creusées, évoqués, ou transmis par la recherche ?

Cela se rapproche de la question précédente. Ce critère fournit notamment les questions à partir desquelles construire le bilan réflexif indispensable à produire à la fin du processus de recherche. Il est donc tout à fait applicable en l'état à la recherche qui est concernée dans cette étude.

³⁰⁴ entretien avec Jean-Yves Haymoz, entretien cité.

4 - La description ou l'exposition du sujet, du problème ou de la question est suffisamment lucide pour faire comprendre clairement à la communauté sur quoi porte la recherche ?

Ce critère rejoint ce qui est dit, notamment à l'occasion du critère 1 et 5. La communauté de référence est en premier lieu la classe ou la promotion de l'étudiant mais peut aussi concerner un public plus vaste. On retrouve ici les compétences d'expression et de communication qui sont expressément inscrites dans les référentiels présentés. Ce critère est donc tout à fait nécessaire à quelque « niveau » de recherche que ce soit, et évidemment pour cette formation par la recherche : la clarté de communication impose une organisation de ses idées qui permet à celui qui communique de mettre à l'épreuve la structure de sa pensée.

5 - Quelle relation la recherche établit-elle avec le monde artistique ou social, le discours théorique, et les contributions que d'autres font ou ont fait sur le sujet ?

Ce critère porte sur trois questions différentes : l'intérêt de la recherche pour le monde artistique ou social, le lien entre pratique et théorie, la connaissance de l'état de l'art.

L'intérêt de la recherche pour le monde artistique et social, en lien avec ce que j'ai dit plus haut, est nécessairement limité à ce stade s'il s'agit d'étudier des questions proches d'un type académique : ainsi le travail conceptuel que les étudiants du CRI de l'Université Paris 7 font sur la chimie moléculaire n'intéresse évidemment personne en dehors de la communauté immédiate de leurs pairs. Mais le résultat de leurs expérimentations, par leur caractère artistique notamment – il s'agit dans l'exemple de « peinture » moléculaire – présente un caractère intéressant qui se rapproche de certains produits issus du *design* qui sont proposés au grand public. Mais des idées artistiques originales, comme cela a été dit, peuvent intéresser un monde artistique qui va bien au-delà du monde du Conservatoire : cette recherche est ainsi menée par l'étudiant en connaissance de cause de ce qui se passe dans le monde artistique. C'est là un des rôles de l'enseignant que de veiller à ce que cette relation soit la plus forte possible.

Le lien entre pratique et théorie est évidemment fondamental. Permettre à l'étudiant de créer ce lien et de le développer est évidemment un des rôles de la formation. Mais cela ne peut être fait raisonnablement que par un travail collaboratif de l'équipe enseignante. Il a été dit, dans le *Green Paper* de l'AEC, que la recherche artistique est plutôt de nature collaborative, entre un artiste et un chercheur. De même, ce lien entre pratique et théorie nécessite une étroite collaboration, au sein de l'équipe enseignante du Conservatoire, entre ceux qui enseignent une discipline plutôt « académique » et ceux qui sont les praticiens. Dans la présentation de l'Orpheus Instituut, il a été exprimé que cette recherche artistique, par nature, porte sur la pratique de l'artiste : une recherche où le fait d'être artiste fait la différence. Peter Dejans, directeur de cet institut, insiste donc sur le fait que, si recherche en premier cycle il y a, et pour lui c'est une nécessité qu'elle y soit, elle porte sur ce qui concerne quotidiennement l'étudiant, c'est-à-dire ce qu'il pratique tous les jours. Donc cette recherche doit concerner son travail. C'est ce que fait par exemple le Conservatoire de Groningen quand le professeur de culture part des œuvres travaillées par l'étudiant pour approfondir nombre de questions qui relèvent de sa compétence. Il m'apparaît par ailleurs des plus évident que, dans le contexte où cette formation par la recherche concerne le développement par l'étudiant lui-même de sa nature d'artiste, qu'un travail commun de l'équipe enseignante soit effectif pour deux raisons : d'une part suivre l'état du développement de cet étudiant pour d'autre part soit le conduire vers des expériences indispensables qu'il n'aurait, ni ici ni là, abordée, soit revenir vers un travail ou une expérience qu'il aurait besoin de pousser plus loin. Il s'agit donc d'une formation centrée sur l'étudiant au sens d'une vigilance sur le développement de sa nature « organique » d'artiste. Et cela nécessite que soit sans cesse établi ce

lien entre théorie et pratique. C'est donc là une responsabilité de l'équipe enseignante dans son ensemble.

La question des *contributions que d'autres font ou ont faites sur le sujet* a déjà approchée dans l'analyse que j'ai réalisée sur les projets de master du Conservatoire de La Haye avec cette question que j'avais formulée : quelle est la limite du savoir auquel doit faire référence l'étudiant dans ses projets ? Il ne pouvait déjà s'agir de l'exhaustivité demandée à un doctorant. Cela est donc encore plus vrai pour un étudiant en premier cycle : s'il peut avoir des intuitions créatrices qui le situent déjà à un niveau artistique élevé, il n'a pour le moins pas encore connaissance du vaste champ du domaine musical et de l'ensemble de ce que d'autres auront pu produire sur sa question. Ce n'est ni le lieu de disposer d'un tel savoir, ni l'objectif de cette formation par la recherche. Mais pour autant, il m'apparaît tout à fait nécessaire qu'il ait une connaissance des éléments pertinents qui nourrissent le sujet – ou les différents « traitements » artistiques caractéristiques, ou les éléments essentiels de la controverse s'il en existe une – sur le sujet. Là encore, le rôle d'accompagnateur joué par l'enseignant est cette vigilance à ce qu'existe cette relation entre l'étudiant et ces productions autres.

Ces éléments doivent être abordés dans la présentation de la question initiale – véritable présentation de la recherche – et doivent être déclinés dans le bilan final. Ce critère de la relation que la recherche « *établit-elle avec le monde artistique ou social, le discours théorique, et les contributions que d'autres font ou ont fait sur le sujet* » est donc tout à fait applicable à cette recherche par laquelle on forme l'étudiant en premier cycle, mais avec cette restriction qu'il s'agira d'avoir établi cette relation avec tout élément du critère qui soit pertinent et nécessaire pour permettre que cette recherche soit productrice de connaissance pour la communauté de référence, conformément au critère précédent. Mais cela n'est-il pas, *de facto*, déjà admis pour la recherche menée en master ?

6 - Est-ce que cette expérimentation, participation, interprétation ou analyse fournissent des réponses à la question posée et, ce faisant, est-ce que cela contribue à ce que nous savons, comprenons et expérimentons ?

Ce critère est facilement vérifiable pour une recherche à ce niveau, compte tenu de tout ce qui a déjà été dit et surtout si l'on donne à ce « nous » le sens de la communauté des pairs au sein de laquelle se situe l'étudiant, telle que définie pour le 1^{er} critère.

7 - Est-ce que le type et la conception de la documentation permettent la dissémination de la recherche au sein et en dehors du monde académique ?

Il me paraît évident que ce critère ne peut s'appliquer tel qu'il est exprimé : on ne peut garantir, ni exiger à ce niveau que cette recherche soit nécessairement disséminée « au sein et en dehors du monde académique ». L'exigence que pose ce critère marque bien la différence fondamentale entre « recherche » et « formation à, pour ou par la recherche ». J'ai abordé avec le premier critère, la question de la communauté dans laquelle s'inscrit cette recherche de premier cycle. C'est donc en premier lieu à l'adresse de cette communauté que le type et la conception de la documentation devront permettre la dissémination, car c'est cette communauté qui sera directement intéressée par les résultats de cette recherche. Il y aura donc bien lieu de vérifier ce critère, mais dans la restriction ainsi posée.

On voit bien, dans cette analyse que permettre à un étudiant d'agir de façon autonome, ne signifie absolument pas diminuer le rôle de l'enseignant. Les critères ainsi posés, au contraire, impliquent sa présence active pour garantir la qualité du processus et de l'expérience, condition pour que cette recherche produise le savoir qui en est attendu pour l'étudiant en premier lieu et pour ses pairs qui partageront cette connaissance nouvelle aussi pour eux.

Hypothèse de définition des critères d'évaluation pour une recherche en premier cycle.

Si l'on admet bien que la formation *par* la recherche a pour seul objectif de permettre à l'artiste étudiant de se former lui-même, on admettra les quelques restrictions avec lesquelles appliquer ces critères. Celles-ci sont au nombre de deux. La première concerne la restriction du champ et de la documentation que l'étudiant est en mesure d'explorer : limite de compétence mais aussi réelle limite de temps par rapport à un étudiant de master qui réalise un projet de recherche – cet étudiant bénéficiant alors d'une charge de cours moindre qu'en 1^{er} cycle, mais à l'évidence moindre qu'un doctorant dont la thèse représente l'intégralité du parcours d'études. La seconde concerne la communauté à laquelle se réfère la recherche menée par l'étudiant qui, dans la plupart des cas, ne pourra prétendre pouvoir être diffusée dans le monde académique.

Dans ce contexte ainsi défini, alors ces critères s'appliquent. Je les résume dans le tableau suivant :

| Critères (Henk Borgdorff) | <i>Adaptation pour le premier cycle</i> |
|---|--|
| 1 - S'agit-il bien d'une <i>recherche</i> ? | <i>Aucune. Bien vérifier que l'étudiant a bien conduit lui-même toutes les étapes qui caractérisent une recherche.</i> |
| 2 - La recherche produit-elle, ou promet de produire, des idées, formes, techniques ou expériences nouvelles ? | <i>Le caractère de nouveauté concerne : 1/ l'étudiant, 2/ ses pairs³⁰⁵</i> |
| 3 - Quel savoir, quelle compréhension, et quelle expérience sont creusés, évoqués, ou transmis par la recherche ? | <i>Aucune. L'étudiant devra les formuler quand il exposera son projet et les analyser dans son bilan réflexif.</i> |
| 4 - La description ou l'exposition du sujet, du problème ou de la question est-elle suffisamment lucide pour faire comprendre clairement à la communauté sur quoi porte la recherche ? | <i>La communauté dont il s'agit est celle des ses pairs.</i> |
| 5 - Quelle relation la recherche établit-elle avec le monde artistique ou social, le discours théorique, et les contributions que d'autres font ou ont fait sur le sujet ? | <i>La portée de cette relation, nécessairement plus modeste en ampleur dans ce niveau, mais pas en qualité.</i> |
| 6 - Est-ce que cette expérimentation, participation, interprétation ou analyse fournissent des réponses à la question posée et, ce faisant, est-ce que cela contribue à ce que nous savons, comprenons, expérimentons ? | <i>Le « nous » sera référencé en premier lieu aux pairs de l'étudiant.</i> |
| 7 - Est-ce que le type et la conception de la documentation permettent la dissémination de la recherche au sein et en-dehors du monde académique ? | <i>La référence au monde académique n'est pas pertinent : la dissémination concernera avant tout ses pairs.</i> |

³⁰⁵ Ses pairs sont en général les étudiants de l'institution, mais, pour les questions qui concernent cette formation par la recherche, on peut distinguer selon les cas : les étudiants de sa classe, de sa promo, de son cycle d'études, tous les étudiants.

Conclusion du chapitre 2

La formation *par* la recherche n'est pas la recherche. Celle-ci se concentre sur son objet, la création de savoir nouveaux pour une vaste communauté, et doit garantir la distance entre le sujet, le chercheur, et son objet de recherche. L'objet de la formation par la recherche est le sujet lui-même, son accès à la connaissance et, pour ce qui concerne cette formation artistique, l'affirmation de sa nature d'artiste. Mais ce processus nécessite que soient appliqués nombre des procédures et des critères définis pour la recherche : c'est cette rencontre avec ces procédures et ces critères qui permettra à l'étudiant de développer sa pratique d'artiste. Il ne s'agit donc de les appliquer dans le seul objectif de répondre aux exigences de la recherche.

La finalité ainsi posée pour cette formation par la recherche nécessite, bien sûr pour les étudiants mais surtout pour l'équipe pédagogique, que soient précisés les objectifs d'apprentissage attendus pour chaque mise en recherche dans le cours de cette formation en 1^{er} cycle. Dans l'exemple du *Pecha Kucha* (Melbourne), si l'objectif apparent est la création du produit artistique, les objectifs pédagogiques, comme on l'a vu, sont tout autres : travail en équipe interdisciplinaire, processus de création collective, etc. Mais la finalité du cours lui-même est encore autre : permettre à l'étudiant de porter un nouveau regard sur l'artiste qu'il est lui-même, ce qui est formalisé par ce *Memento* final. On est tout à fait là dans l'éducation de l'artiste par lui-même qui était bien le propos au départ de ce mémoire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce travail est le fruit de circonstances qui se sont enchaînées d'elles-mêmes avec une logique implacable.

Dans l'institution que je dirige, un plan de développement des compétences du personnel a été mis en œuvre. Le directeur que je suis, en principe au-dessus de la mêlée, n'est, toujours en principe, bien sûr pas concerné. Mais il y a ce master ADMIRE aux perspectives intéressantes, qui me permettrait de comprendre par cette approche ce qu'est ce monde de la recherche scientifique et académique, pouvoir en parler et agir alors en meilleure connaissance de cause au moment où le monde musical et artistique fait face au développement de cette recherche artistique que la mise en place de la Convention de Bologne a largement favorisée. Mais ce master-pro donnant des compétences d'administration de la recherche, ne serait-il pas légitime alors de créer une unité dans l'institution que je dirige, qui soit consacrée à une recherche sur les pratiques et la pédagogie de la musique, recherche dont le milieu professionnel a toujours besoin ? C'est en tout cas l'idée qui a semblé évidente à l'un des mes collaborateurs. Ce fut alors l'objet de mon stage « en interne » que de créer ce nouveau développement au sein de l'institution. Cela a été fait, comme en témoigne ce préambule qui, en tant que « rapport de stage », décrit la création de ce centre d'études du Cefedem Rhône-Alpes.

Mais cette institution étant identifiée comme intégrée dans un cycle court³⁰⁶ d'enseignement supérieur, quel lien établir entre recherche et premier cycle ? C'est là tout l'objet de ce mémoire.

Partant de l'idéal de Wilhelm von Humboldt qui développe les idées de Pestalozzi, j'ai vu avec Gaston Bachelard et John Dewey cette question de la recherche, sa méthodologie et notamment cette question initiale sans laquelle aucune connaissance n'est produite. J'ai ensuite présenté les concepts de Kuhn en ce qu'ils me semblaient correspondre à ce qui pouvait se produire en musique, où des révolutions ont initié des nouveaux courants musicaux, à l'exemple de l'invention de la polyphonie qui allait distinguer les musiques « occidentales » des autres musiques. Avec Henri Bergson ce sera tout d'abord le lien entre art, philosophie et science qui sera développé : de la même façon qu'il démontre que la philosophie est une chose sérieuse, comme la science, et répond aux mêmes exigences, par le lien qu'il fait entre philosophie et science, peut-on poser que la recherche en musique est aussi une chose sérieuse qui répond également à des exigences précises ? Pour Henri Bergson, l'artiste est ce visionnaire capable de faire partager sa vision du monde et l'expérience qu'il en a. Cela concerne le créateur, mais également interprète, celui-ci ayant à créer temps et espace pour réactualiser et décontextualiser les œuvres qu'il interprète. C'est cette expérience de l'art que John Dewey a largement développée et par laquelle il considère que l'artiste matérialise sa pensée.

Des regards croisés d'artistes chercheurs ont permis de poser une approche interdisciplinaire de ce qu'implique, pour eux, une recherche artistique : contextualisation d'une pensée qui s'inscrit dans une forme sensible et plastique, en lien avec une interdisciplinarité nécessaire ou un travail collectif le plus souvent, un lien à l'histoire qui permet un regard épistémologique, une recherche qui se situe dans des lieux bien définis – laboratoire, salle de répétition, etc. – et avec une méthodologie qui, si elle peut adopter une diversité de formes en lien avec l'art concerné, n'en respecte pas moins la logique formelle d'une situation de départ identifiée – la « question » – à

³⁰⁶ Le niveau 5 de l'échelle de qualification européenne, soit l'ancien DEUG de nos universités françaises, un Bac+2.

partir de laquelle est générée la recherche, celle-ci aboutissant à son exposition sous des formes appropriées.

Mais cette recherche peut prendre des formes tout à fait différentes. Pour certains auteurs, ce sont des recherches *sur, par, pour* l'art et *en art* dont il pourra s'agir. Pour les sciences de l'éducation, ce seront des recherches nomothétique, herméneutique, pragmatique ; et cette recherche quotidienne qui se différencie de la recherche scientifique par le statut de la preuve. Enfin, toutes les recherches impliquent un lien entre théorie et pratique, dont on a vu qu'il pouvait être développé dans des perspectives instrumentale, interprétative, performative ou immanente.

Mais cette recherche, quelle qu'en soit la nature, s'apprend et ce lien entre formation et recherche peut être abordé sous différents aspects. Si les formations *à* ou *pour* la recherche montrent bien l'objet qu'elles ont de former de potentiels futurs chercheurs par l'apprentissage des rigueurs méthodologiques et de l'importance de la qualité du résultat, il en va autrement de la formation *par* la recherche, dont l'objectif est la formation de l'étudiant par ces outils du chercheur. Mais pour autant, les travaux menés se doivent de répondre aux exigences précitées. Formation du musicien praticien, il était aisé d'évoquer alors la figure du praticien réflexif, qui est mise en avant aujourd'hui dans la formation des artistes musiciens. Ce premier chapitre concluait donc que la recherche en 1^{er} cycle est à l'évidence cette recherche par laquelle on forme l'artiste.

Par le second chapitre, c'est ce que cela implique dans le monde musical qui est abordé. Une description historique m'a permis d'approcher ce que sont cette discipline de la musique et les différentes formes de recherche qui y sont développées. Dans cette approche, j'ai montré comment les concepts de Kuhn pouvaient s'appliquer aux différents sauts conceptuels qui ont marqué l'évolution de la musique durant tout le dernier millénaire. Cette recherche artistique est aujourd'hui inscrite dans le curriculum des conservatoires. L'Association Européenne des Conservatoires s'est attachée à préciser ce que ses membres entendaient par ce concept. Des référentiels européens viennent clairement exprimer les objectifs d'apprentissage par cycle, desquels il ressort bien que les travaux de recherche mis en œuvre en 3^e cycle mais également en 2^e cycle relèvent d'une formation *à* et *pour* la recherche. Mais le dernier référentiel cité – issu du projet européen Humart – insiste sur la création qui est le propre de l'artiste et des institutions qui les forment. Cette création et la dimension de recherche qui, en arts, y est attachée, est donc à l'œuvre dès le début du 1^{er} cycle.

Après une présentation d'un certain nombre de cas qui illustrent comment des dispositifs intégrés au premier cycle relèvent de cette recherche, c'est par une analyse des critères de validation de cette recherche que je termine mon exposé. Cette analyse laisse voir que, quelle que soit la forme de recherche mise en œuvre, cette recherche en premier cycle répond aux mêmes catégories de critères que la recherche du doctorat et, pour tous, aux mêmes déclinaisons de ces critères. Mais deux paramètres, liés l'un à l'autre font la différence : celui de la nouveauté du résultat de cette recherche et celui du public auquel s'adresse cette recherche. Dans le cadre de la formation *par* la recherche, il est évident que le premier intéressé est l'étudiant artiste lui-même : il faut que le résultat de sa recherche lui apporte des points de vue nouveau et une connaissance dont il ne disposait pas avant. Mais que la communauté dans laquelle il est inscrit – sa classe, sa promotion – doit également pouvoir bénéficier de cette connaissance. Je pose donc le principe que, dans cette formation par la recherche qui doit répondre à tous les critères méthodologiques, ce qui peut qualifier ces travaux de « recherche » est le fait que c'est d'une part l'étudiant qui identifie un problème, une question, qui l'intéresse en premier chef, mais que cette question doit présenter un intérêt pour l'ensemble de sa classe, et mieux, de sa promotion, celles-ci constituant alors la

« communauté de recherche » dans laquelle il inscrit sa recherche.

La vigilance de l'équipe enseignante – car une telle conception de la formation ne peut être conduite que par une équipe qui partage son regard sur l'étudiant – sera donc de veiller à ce que l'ensemble des critères soient respectés et à ce que l'étudiant, pour élargir sa perspective, aborde des formes de recherche aussi diversifiées que possibles. La mission de l'équipe pédagogique sera également de déterminer, pour chaque travail mené, quels sont les objectifs d'apprentissage pour l'étudiant.

On est bien là, dans ce premier cycle, dans une formation qui vise avant tout à ce que l'étudiant se forme lui-même, accède lui-même au savoir dont il a besoin pour développer l'artiste qu'il est déjà. C'est là l'objectif fondamental de cette formation, celui qui en fait une lointaine descendante de celle que, dans son projet d'Université de Berlin, Wilhelm von Humboldt définissait en lien avec l'idéal de Friedrich Schiller.

Dans notre époque où la recherche d'une liste la plus longue possible de compétences est posée comme un des objectifs des formations, ne serait-il pas important de considérer que le 1^{er} cycle d'enseignement supérieur se doive également de préparer à cette « formation tout au long de la vie » par laquelle tout individu réactualisera ses compétences ou acquerra voire en inventera de nouvelles ? La formation de l'artiste se doit donc de résoudre la difficile équation entre deux conceptions toutes deux aussi nécessaires pour lui : celle de Durkheim qui touche à la spécialisation – aujourd'hui à une excellence dans cette spécialisation – et celle de Kant qui cherche à éduquer un être harmonieux en lui-même. C'est par cette harmonie que l'artiste musicien peut être ce visionnaire bergsonien de l'espace et du temps dans lequel s'inscrit l'acte musical, et c'est grâce à cette spécialisation qu'il peut en rendre compte par son acte artistique. C'est à l'artiste de se créer lui-même entre ces deux pôles. C'est là l'objectif d'une formation par la recherche qui l'implique dès son entrée dans l'enseignement supérieur. C'est là ce que j'ai voulu défendre.

Bibliographie

- AEC, *La formation des professeurs d'instrument et de chant: perspectives européennes*, Publications de l'AEC, 2010
- AEC, *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, Tuning Education Structures in Europe, édition française, Publications Tuning 2010. Téléchargeable sur <http://www.aec-music.eu/userfiles/File/tuning.pdf>
- AEC, *Guide des études de 3^e cycle dans l'enseignement musical supérieur*, Publications de l'AEC, 2007
- AEC, *Recherche en Conservatoire, Conservatoire en Recherche*, Publications de l'AEC, 2010
- Frédéric Attal, Jean Guarrigues, Thierry Kouamé, Jean-Pierre Vittu, *Histoire des universités en Europe du XII^e siècle à nos jours*, Publications de la Sorbonne, 2005
- Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, J.Vrin éditeur, 5^e édition, 1967
- Jean-Marie Barbier, *Entretien*, dans *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche*, INRP 2008, p.133
- Howard Becker, *Les mondes de l'art*, 1982, Flammarion collection Champs arts, 2010
- Luc Bergeron, *Recherche théorique et prestation de service*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.295
- Henri Bergson, *Discours aux étudiants de Madrid*, 1^{er} mai 1916, dans *Écrits philosophiques*, 2011, Quadrige PUF, édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.483
- Henri Bergson, *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*, 2 mai 1916 publié dans *Mélanges*, P.U.F. éd., réédité dans *Écrits philosophiques*, 2011, Quadrige PUF, édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.488
- Henri Bergson, *L'évolution créatrice*, 1907, PUF 1941, 12^e édition « Quadrige » 2013, p.339-340
- Cyril Béros, *La recherche à l'Ircam, un modèle collaboratif?* dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.135
- Henk Borgdorff, *The Conflict of the Faculties, Perspectives on Artistic Research and Academia*, Leide University Press, 2012
- Ferdinand Buisson, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911, IFÉ, version électronique : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2630>
- Cefedem Rhône-Alpes, *23 ans d'expérience au service des musiciens*, Publications du Cefedem Rhône-Alpes, 2013
- Christophe Charles et Jacques Verger, *Histoire des universités*, PUF Collection *Que sais-je*, 1994
- Thomas Christensen, *Monumentale Texte, Verborgene Theorie*, conférence donnée à Bern le 2 décembre 2011 lors du 11^e congrès de la Gesellschaft für Musiktheorie (texte non publié)
- Françoise Clerc, *Éditorial*, dans *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche*, INRP 2008 p.5
- Michèle Coquet, *Arts de l'enfance, enfance de l'art*, article dans *Gradhiva*, septembre 2009, revue d'anthropologie et d'histoire des arts du musée du quai Branly à Paris. <http://gradhiva.revues.org/1393>
- Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010
- Michel Develay, *Conférence sur la méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation*, donnée début 2014 à Lisbonne, présentation PowerPoint transmise par l'auteur le 2 juin 2014
- Jehanne Dautrey, *Argument*, dans *Présentation du Colloque Art et Recherche, 8, 9 et 10 février 2012*, École nationale supérieure d'architecture de Paris Belleville
- Aurore Desprès, Philippe Le Moal, *Recherche en danse/danse en recherche*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.83
- Michel Develay, *Conférence sur la méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation*, donnée début 2014 à Lisbonne, présentation PowerPoint transmise par l'auteur le 2 juin 2014
- John Dewey, *L'art comme expérience*, 1934, Gallimard, Folio essais, 2010
- John Dewey, *Logic The Theory of Inquiry*, New-York, Henry Holt and Company, Inc. 1938, édition électronique : <https://archive.org/details/JohnDeweyLogicTheTheoryOfInquiry>
- John Dewey, *Expérience et éducation*, 1938, Librairie Armand Collin, Paris, 1968, p.141 dans *Quinze pédagogues, textes*

- choisis, sous la direction de Jean Houssaye, Bordas pédagogie, février 2006
- Norbert Dufourcq, Marcelle Benoît et Bernard Gagnepain, *Les grandes dates de l'histoire de la musique*, 1969 PUF éditeur
- Émile Durkheim, *De la division du travail social*, 1893, Ed. PUF 2004, d'après un commentaire sur l'ouvrage dans : http://www.alternatives-economiques.fr/de-la-division-du-travail-social-emile-durkheim_fr_art_222_25318.html
- Encyclopaedia Universalis, article « Bachelard », édition 1990
- Richard Etienne, *Autour des mots*, dans *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche*, INRP 2008 pp.123
- Michel Fabre, *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, Hachette éducation 2001
- Raoul-Augé Feuillet, *Chorégraphie, ou l'art de décrire la danse par caractères, figures et signes démonstratifs*, Paris, 1700, consultable sur : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b86232407.langFR>
- Pierre Gaucher, *L'enseignement musical universitaire et son prolongement en IUFM*, Tréma [En ligne], 25/2005, mis en ligne le 18 novembre 2009, consulté le 18 août 2014. URL : <http://trema.revues.org/368>
- Marie-José Gremmo et Laetitia Gérard, *accompagner les apprentis-chercheurs : jeux et enjeux de la direction de mémoire*, dans la Revue *Recherche et Formation n°59*, INRP 2008
- Grove Dictionary, édition 1879 accessible en ligne, article « Conservatorio »
- Gerd Hohendorf, *Wilhelm von Humboldt*, dans *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 685-696. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000
- Wilhelm von Humboldt, *De l'esprit de l'humanité*, textes choisis et présentés par Yves Wattenberg, traduits de l'allemand par Olivier Mannoni, Éditions Premières Pierres, 2004
- Bill Hutchings, site de l'Université de Manchester, <http://www.ceeb.l.manchester.ac.uk/eb/>
- Jennifer Kerzil, *Retour réflexif*, dans Jean-Pierre Boutinet (dir.) *L'ABC de la VAE*, 2009, éditions ERES
- Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1962, 1970, éd. Flammarion coll. Champs Sciences, 2008
- Jaap Kunst, *Musicologica : a study of the nature of ethno-musicology, its problems, methods and representative personalities*, Amsterdam Uitgave van het Indisch Instituut, 1950
- Benoît Lambert, *Le champ du théâtre français*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.191
- Éric Lengereau (entretien avec), *Hybridation des compétences en architecture*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.225
- Philippe Lestage, *Jérôme Bruner*, IUFM du Limousin 2008-209, p.8
<http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCkQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.acteurs-ecoles.fr%2Fapp%2Fdownload%2F2890523111%2FBRUNER.pdf%3Ft%3D1273760058&ei=ieDHU4WPMuiQ0AWW2oHgBQ&usq=AFQjCNFR6w8LLzTju4gca1NXN8hidSrijw&sig2=bU5MPxCdVMiHN1jOjft4w&cbvm=bv.71198958.d.d2k>
- Jean-Marc Lévy-Leblond, *De la science à l'art et retour*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.41
- Marte Mangset, *The discipline of historians, A comparative study of historians' constructions of the discipline of history in English, French and Norwegian universities* Thèse de doctorat en sociologie, en co-tutelle entre l'Université de Bergen (Norvège) et Sciences Po Paris (France), déposée en Août 2009. Résumé en français.
- Henri de Monvallier, *Le musée imaginaire de Malraux et Hegel: Essai de lecture croisée*, lu sur Google Books, le 26 Août 2014 à 0h55 UTC
- Didier Moreau, *Que signifie la référence à l'humanisme dans la pensée éducative contemporaine ?* Article publié dans la revue portugaise *Itinerarios de Filosofia da Educação* (Porto), 2010.
- Léopold Paquay, *Éditorial*, dans *Recherche et Formation n° 36, Le praticien réflexif*, INRP 2001
- Charles Pépin, *Quand la beauté nous sauve*, Robert Laffont, Poche Marabout, Paris 2013
- Alain Poirier, *La recherche artistique dans le domaine de l'enseignement musical supérieur*, Paris 2010, Rapport pour le ministère de la culture et de la communication. <http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/la-recherche/documentation-2>
- Peter Renshaw, *Being in Tune, A Provocation Paper*, Septembre 2013, Publication Guildhall School for Music & Drama

Constance Rubini, *Design et recherche dans un post-diplôme*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.289

François Sabattier, *25 ans du CNSMD de Lyon*, Lyon, Symétrie éditeur, 2005

Michel Serres dans *Le voyage encyclopédique de Michel Serres*, Film documentaire de 2007 réalisé par Catherine Bernstein, diffusé en janvier 2008 sur La - https://www.youtube.com/watch?v=iMWljs7qF_0

Donald Schön, *The Reflective Practitioner : How Professional Think in Action*, 1983, New-York, Temple-Smith Books

Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi*, p.4, extrait de *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 307-320.

Marco Stroppa, (entretien avec) *Pensée conceptuelle, pensée sensible en musique*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.165

Constantin Stanislavski, *La formation de l'acteur*, 1936 traduction Élisabeth Janvier, Éditions Payot, Essai Poche, 2001

Yann Toma, *Les arts plastiques à l'université*, dans Jehanne Dautrey (dir.), *La recherche en arts*, éditions MF, 2010, p.49

Tuning Project : *European Qualification Framework*

Tuning Project, *Sectoral Qualification Framework for the Humanities and the Arts* :

Robert B. Westbrook, *John Dewey*, dans *Perspectives*, revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 277-93

Frédéric Worms, *Le vocabulaire de Bergson*, 2013, Ellipses Éditions

Sites internet

Association Européenne des Conservatoires : <http://www.aec-music.eu/> ou le site <http://www.polifonia-tn.org/>

Centre d'études du Cefedem Rhône-Alpes, Blog : Amuser.hypotheses.org/

Conservatoires en Italie : [http://www.domenicoscarlatti.it/files/attach/4 CONSERVATORI.pdf](http://www.domenicoscarlatti.it/files/attach/4%20CONSERVATORI.pdf)

Institut National de l'Audiovisuel : <http://www.inagrm.com/historique>

Percy Grainger : http://en.wikipedia.org/wiki/Percy_Grainger

Humart, projet : <http://www.unideusto.org/tuningeu/sqf-humanities-and-arts.html>. Le référentiel peut être téléchargé sur le site :

[http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQFs_for_the Creative and Performing Disciplines and the Humanities.pdf](http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/SQFs_for_the_Creative_and_Performing_Disciplines_and_the_Humanities.pdf)

Harry Partch : http://en.wikipedia.org/wiki/Harry_Partch

Problem Based Learning : <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189/>

Aurélien de Réomé - http://www.musicologie.org/Biographies/a/aurelien_de_reome.html

Société Internationale de Musique : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb328637180/date>

Société Internationale de Musicologie : <http://www.ims-online.ch/>

François Taddei, interview réalisée par Emmanuel Vaillant, publiée le 18-11-2013

<http://www.letudiant.fr/educpros/entretiens/francois-taddei-il-faudrait-creer-des-qualifications-blanches-pour-les-enseignants-chercheurs-au-croisement-de-plusieurs-disciplines.html> - Dernière consultation le 20 juillet 2014 19h30

Unesco - <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf>

Villa Médicis, la polémique - <http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2010/06/10/97001-20100610FILWWW00689-musique-polemique-a-la-villa-medicis.php>

ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES

- ANNEXE 1 CENTRE D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LES PRATIQUES MUSICALES – CEFEDM RHÔNE-ALPES** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE 1.1 - TEXTE PRÉSENTANT LE CENTRE AU CA DU 19 JUIN 2013 **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE 1.2 - DOCUMENT FORMALISANT LES INTENTIONS DU CENTRE D'ÉTUDES DU CEFEDM RHÔNE-ALPES **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE 1.3 – TRAVAUX EN COURS EN MAI 2014 **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE II - COLLOQUE ART ET RECHERCHE – 8 FÉVRIER 2012 – ÉCOLE NATIONALE D'ARCHITECTURE DE PARIS-BELLEVILLE** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE III - LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR – ALAIN POIRIER** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE IV – AEC KEY CONCEPTS – ARTISTIC RESEARCH** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE V – ANNEXES AUX CAS D'ÉTUDES** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE 5.1 - LABORATOIRE SCÈNE/RECHERCHE - CNSMD DE LYON **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE 5.2 - « LABORATOIRE DE PEINTURE MOLÉCULAIRE » - CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE – LICENCE « FRONTIÈRE DU VIVANT » – UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 7) **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE VI - RÉFÉRENTIELS** ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
- ANNEXE 6.1 – DESCRIPTEURS DE DUBLIN ET VERSION POLIFONIA (AEC) **ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.**
- ANNEXE 6.2 - RÉFÉRENTIEL HUMART POUR LES DISCIPLINES DES ARTS ET DE LA SCÈNE **ERREUR ! SIGNET**

ANNEXE 1 Centre d'études sur l'enseignement et les pratiques musicales – Cefedem Rhône-Alpes

Annexe 1.1 - Texte présentant le Centre au CA du 19 juin 2013

Depuis sa création, le Cefedem Rhône-Alpes poursuit les missions de formation, de recherche et de mise à disposition de ressources sur les enseignements et les pratiques de la musique.

Formation et Recherche. La recherche multidisciplinaire fait partie de la charte des études et marque la spécificité de la formation au Cefedem Rhône-Alpes.

Organisée en parcours individualisé, jalonnée de travaux collectifs, la formation demande aux étudiants de développer des compétences en termes de constructions de problématiques, formulations d'hypothèses, collecte d'informations, expérience de terrain, constructions d'enquête, expérimentations, travaux de synthèses et partage des idées ; toutes activités caractéristiques de la recherche.

Recherche sur l'enseignement et les pratiques. L'activité de recherche menée par le Cefedem, en relation avec d'autres lieux de formation supérieure et en dialogue permanent avec la recherche universitaire en sciences sociales et musicologie, existe au moyen de colloques, séminaires, cycles de conférence.

A l'initiative du Cefedem, ces rencontres soumettent d'emblée la recherche au débat public et spécialisé. Elles constituent le socle d'une publication qui associe travaux de recherche et témoignages de professionnels en France et en Europe, dont la tenue intellectuelle n'est plus à prouver : les *Cahiers de recherches Enseigner la musique*.

Tout en faisant régulièrement appel à diverses disciplines - musicologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, anthropologie, science politique, psychologie, etc. - ainsi qu'aux expériences de praticiens - enseignants, compositeurs interprètes - Ces *Cahiers de recherches* contribuent à ce que l'enseignement et les pratiques musicales s'affirment comme un champ de recherche spécifique.

Ressources documentaires et outils de connaissance Le développement de ce champ de recherche implique l'existence d'un lieu de ressources documentaires que le Cefedem propose aux musiciens et chercheurs et enrichit régulièrement. La mise à disposition d'ouvrages généraux et spécialisés, de mémoires, rapport et thèses universitaires est complétée par le développement de l'accès aux sources numériques ou numérisées. Les mémoires consultables sur papier et en ligne constituent la base d'un fonds documentaire singulier de recherche sur l'enseignement et les pratiques musicales.

La démarche de recherche intervient donc au Cefedem dans tous les aspects de son activité, bien

que la recherche n'y soit pas instituée. Or cette recherche qui concerne la spécificité de l'apprentissage de la musique et de l'action culturelle et artistique dans ce domaine, n'est pas, en France, développée dans les structures académiques.

Afin de valoriser l'activité de recherche du Cefedem, nous proposons donc la création d'un Centre de recherche sur l'enseignement et les pratiques musicales.

- L'identification de l'activité de recherche à ce centre permettra de rendre plus efficiente une activité déjà lancée et riche d'expériences, mais freinée par un manque de visibilité et de projections à moyen et long terme.
- Ce centre permettra d'affirmer plus avant la fécondité d'une approche comparée des enseignements et pratiques musicales, en permettant la poursuite de recherches et l'accès à des moyens nouveaux pour les développer.
- Il sera possible d'envisager des coopérations avec d'autres laboratoires de recherche, en France ou à l'étranger.
- Ce centre pourra mener ses propres travaux, solliciter des études, répondre à des appels d'offres portant sur des objets relevant de sa compétence.
- Il constituera, pour les jeunes chercheurs, un contexte favorable au développement de leurs projets.

Orientations de recherche.

Les orientations de recherche que souhaite poursuivre le Cefedem Rhône-Alpes à travers ce dispositif n'ont pas pour but la valorisation des travaux des étudiants existants, mais la poursuite et l'élargissement *des voies de recherche* dans lesquelles ces travaux s'inscrivent.

Voici quelques exemples d'orientations possibles :

Didactiques artistiques.

- **L'implication des processus didactiques dans la construction et le renouvellement des langages et pratiques artistiques,**
- **L'implication des pratiques, manières de faire et savoir-faire, dans la construction de didactiques et processus d'apprentissage,**

Les outils d'analyse privilégiés sont alors ceux des sciences de l'éducation et d'enquête sociologique. La collecte et l'étude des matériaux didactiques et ressources pédagogiques accompagnent cette thématique de recherche inter-esthétiques et interdisciplinaire.

Pratiques et territoire

- **L'approche de l'art musical en termes de pratique sociale, avec la prise en compte d'un territoire musical,**

Les méthodologies privilégiées, mais non exclusives, seront l'approche socio-historique et l'enquête de terrain suivant les règles de l'observation participante.

- **Écoles de musique et enjeux de formation :** au plan national, européen, une logique commune à l'ensemble des formations artistiques, incite au développement de pratiques

et de recherches partagées et aux échanges d'idées entre artistes enseignants, dans des domaines historiquement constitués en secteurs professionnels.

- **La compréhension des mécanismes institutionnels :** travail de réflexion sur les conditions mêmes de l'émergence et du développement des dynamiques artistiques, qui suppose le développement d'études comparées de contextes institutionnels.

Colloque sur l'Éducation artistique et culturelle

Ce sujet recouvre plusieurs des thématiques données en exemple ci-dessus ainsi qu'un certain nombre des dynamiques de formation du Cefedem. L'organisation d'un prochain colloque en Région est un projet à l'étude actuellement, sur lequel le centre de recherche aurait à travailler.

Annexe 1.2 - Document formalisant les intentions du Centre d'études du Cefedem Rhône-Alpes

Noémie Lefebvre – Automne 2013

LE CEFEDEM, LIEU DE FORMATION ET DE PRODUCTION DE CONNAISSANCES

Depuis sa création, le Cefedem Rhône-Alpes poursuit les missions de formation, de production de connaissance et de mise à disposition de ressources sur les enseignements et les pratiques de la musique.

Organisée en parcours individualisé, jalonnée de travaux collectifs, la formation demande aux étudiants de développer des compétences en termes de constructions de problématiques, formulations d'hypothèses, collecte d'informations, expérience de terrain, constructions d'enquête, expérimentations, travaux de synthèses et partage des idées.

L'inscription du Cefedem dans une démarche de développement des savoirs implique une ouverture aux développements de la recherche concernant l'enseignement et les pratiques musicales et une mise en relation des approches pratiques et théoriques qui s'est concrétisée par l'organisation de colloques, séminaires, cycles de conférence.

Ces rencontres soumettent la recherche au débat public et spécialisé et constituent le socle d'une publication qui associe travaux de chercheurs et témoignages de professionnels : les *Cahiers de recherches Enseigner la musique*.

Tout en faisant régulièrement appel à diverses disciplines - musicologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, anthropologie, science politique, psychologie, etc. - ainsi qu'aux expériences de praticiens - enseignants, compositeurs, interprètes - Les *Cahiers de recherches* contribuent à ce que l'enseignement et les pratiques musicales soient appréhendés comme un champ social et comme un domaine d'étude spécifique.

A partir de cette expérience le Cefedem souhaite aujourd'hui développer un cadre spécifiquement dédié à l'étude de l'enseignement et des pratiques musicales.

Celui-ci permettra d'abord de rendre plus efficiente une activité déjà lancée et riche d'expériences, mais freinée par un manque de visibilité et de projets à moyen et long terme.

Les travaux menés permettront d'affirmer plus avant la fécondité d'une approche qui ne dissocie pas l'enseignement musical des pratiques et des contextes.

DEVELOPPER LA CONNAISSANCE SUR LES PRATIQUES ET DIDACTIQUES DE LA MUSIQUE

La création d'un espace dédié à l'étude de l'enseignement et des pratiques de la musique au sein du Cefedem veut répondre à plusieurs objectifs :

- *Contribuer à l'appréhension de l'enseignement et des pratiques musicales dans leur interaction sur le territoire.*
- *Développer les études concernant ce champ spécifique des pratiques culturelles, à destination du public, des artistes enseignants, des responsables culturels et en dialogue avec la recherche universitaire.*
- *Favoriser la réflexion collective sur l'enseignement et les pratiques musicales dans un cadre dégagé du temps de la formation, afin d'en restituer et en recomposer les enjeux dans un dialogue avec d'autres lieux de pensée et de connaissance sur les pratiques musicales et culturelles – laboratoires universitaires, observatoires des politiques et des pratiques, centres de ressources et d'enquête, et d'autres lieux de formation artistique et de formation à l'enseignement.*
- *Ouvrir, au sein de l'enseignement supérieur artistique, une voie de recherche sur l'enseignement et les pratiques musicales qui puisse accompagner la formation supérieure à l'enseignement musical par la dynamique d'une réflexion concernant les différents aspects des métiers d'artiste musicien et formateur.*
- *Contribuer au développement des connaissances dans le mouvement engagé de construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche, et l'organisation du cursus LMD de l'enseignement spécialisé, et plus spécifiquement de formation à l'enseignement musical.*

Pour cela :

- *Prolonger et renforcer une pratique de recherche engageant les musiciens, artistes et formateurs.*
- *Produire, avec les ressources et les compétences disponibles, des travaux formalisés suivant les critères d'une diffusion écrite solide et référencée, condition nécessaire d'une connaissance partagée.*

UNE PERSPECTIVE A LA FOIS MODESTE ET AMBITIEUSE.

La vocation du centre d'études sur l'enseignement et les pratiques musicales correspond à la fonction des Cefedem en ce domaine, telle que décrite par Alain Poirier :

« Les formations diplômantes en CEFEDEM constituent le lieu idéal pour initier la recherche, ce qui existe déjà sous des formes diverses, préparant à des parallèles ou prolongements dans les pôles d'enseignement supérieur, a fortiori dans les CNSMD. »³⁰⁷

Il s'agit bien d'initier la recherche et de développer des travaux dans un domaine de la formation et des pratiques musicales à partir des ressources musicales, pédagogiques que le Cefedem mobilise dès le début de la formation.

La logique de la formation au Cefedem articule création, pratique, formation et recherche et crée un contexte favorable à une mobilisation des compétences dans ce cadre dévolu à la production de connaissances.

Le centre d'études sur l'enseignement et les pratiques musicales se situe clairement dans la logique d'une valorisation de l'activité de recherche dévolue au Cefedem, et en rapport avec les spécificités de ce lieu de formation.

Le haut niveau d'exigence quant à l'intérêt des projets et la qualité de ses résultats, le soin porté à l'élaboration et au suivi des travaux, sont les conditions d'un dialogue ouvert avec la recherche universitaire.

UN CONSEIL SCIENTIFIQUE DIVERSIFIÉ

Pour cela, un conseil scientifique solide sera constitué, garant de la qualité des travaux menés.

Ce conseil scientifique sera composé de professionnels de l'enseignement musical et de responsables culturels qui pourront veiller à la pertinence des études engagées du point de vue des enjeux musicaux-sociaux contemporains, et de chercheurs et enseignants chercheurs universitaires, lesquels pourront à la fois soutenir l'exigence de formalisation et de qualité et apporter un regard extérieur de conseil et d'expertise.

Ce conseil scientifique est d'autant plus important pour un tel projet, qu'il participe d'une conception de la recherche s'inspirant à la fois de certains outils de la *recherche-action* et de la philosophie des *théories ordinaires*, et impliquant prioritairement des personnes pour la plupart non formées ou peu formées aux méthodes des sciences sociales, et désireuses de pouvoir présenter des travaux solides et novateurs.

³⁰⁷ Rapport sur la recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur Ministère de la culture et de la communication, Direction générale de la création artistique, Alain Poirier, Août 2010, p.85

Afin que les études puissent se situer dans le contexte culturel européen contemporain, il est indispensable de communiquer avec des spécialistes de la formation et des pratiques musicales, artistes, enseignants et chercheurs dans d'autres pays d'Europe, susceptibles de développer la réflexion comparative et l'analyse de modèles.

Cette relation avec d'autres institutions européennes est un moyen précieux de mise en réseau des idées et de retour critique.

ORIENTATION DES TRAVAUX

Les pratiques musicales sont principalement appréhendées, soit dans le cadre d'enquêtes nationales sur les pratiques culturelles³⁰⁸, parfois déclinées au plan local ou développées sur un sujet spécifique³⁰⁹, soit dans une optique anthropologique, laquelle s'est développée à la fois par une démarche d'ouverture de la musicologie à l'interdisciplinarité³¹⁰ et par un mouvement de l'ethnomusicologie vers une archéologie du présent musical.

L'enseignement musical est principalement étudié du point de vue de son histoire et de sa construction institutionnelle, de la sociologie des pratiques, de la pédagogie et des sciences de l'éducation;

Tenant compte de ces approches, et en rapport avec celles-ci, le Centre d'études sur l'enseignement et les pratiques musicales s'intéresse à l'enseignement musical comme art de faire, à la musique comme pratique sociale. Les pratiques de la musique et d'enseignement musical y sont appréhendées comme un champ social et un domaine d'étude spécifique, lequel se définit par des territoires³¹¹, des langages³¹², des institutions,³¹³ des cultures.³¹⁴

Dans un premier temps, et sous réserve de validation par le conseil scientifique, le Cefedem propose les thématiques de séminaires suivants :

³⁰⁸ Au plan national, les enquêtes du DEPS menées par Olivier Donnat, sur Les pratiques culturelles des Français consacrent une place importante aux pratiques musicales.

<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>

³⁰⁹ On pourra citer parmi les études récentes, Les pratiques artistiques et culturelles des habitants de la métropole Lilloise, les territoires de la culture de Lille Métropole, ou encore Les mondes de l'harmonie, Enquête sur une pratique musicale amateur, deux études pilotées par l'Observatoire des politiques culturelles.

<http://www.observatoire-culture.net/rep-thematiques/theme-11/.html>

³¹⁰ C'est le programme de l'axe « musique et sons » du CRAL, à l'EHESS, qui rétablit à l'approche musicologique une dimension sociale. <http://cral.ehess.fr/index.php?907>, du LABORDE PEDLER

³¹¹ L'association de la musique au territoire peut heureusement se nourrir de l'approche socio-historique, de l'ethnomusicologie, de l'anthropologie de la musique et des développements récents de la géographie, et se déployer cependant encore autrement ; en faisant l'hypothèse d'une construction musicale des territoires sociaux.

³¹² Nous faisons nôtre « ce travail, toujours à poursuivre, de réfléchir à la question de savoir ce que la musique veut dire pour les sociétés humaines » évoqué par Esteban Buch, in : Emmanuel Pedler, Jacques Cheyronnaud (dir.), *Théories ordinaires*, Paris, EHESS, coll. « Enquête », 2013, 208 p.

³¹³ Au sens qu'ont donné Paul Fauconnet et Marcel Mauss à ce terme, désignant « aussi bien les usages et les modes, les préjugés et les superstitions que les constitutions politiques et les organisations juridiques essentielles » (Mauss & Fauconnet, Grande encyclopédie, 1901, art. Sociologie :1901, pp. 150-151 et 162.)

³¹⁴ que l'on peut Jakob Burckhardt, d'ensemble des « créations de l'esprit, nées spontanément et qui ne prétendent pas à une valeur universelle ni à un caractère obligatoire. »Burckhardt, Considérations sur l'histoire universelle, 1905.

1. Territoires musicaux

L'approche de l'art musical en termes de pratique sociale implique la prise en compte d'un territoire musical, non seulement comme espace politique où se déploie une activité musicale, ou comme territoire de la culture imparti à la musique, mais comme territoire constitué par la musique.

Les esthétiques et les pratiques produisent de la culture au sens anthropologique du terme, et les modes d'enseignement, de transmission, de médiation sont eux-mêmes créateurs de territoires musicaux. Évitant les pièges d'une fonctionnalisation musicale suivant les stéréotypes sociogéographiques, les études comparatives des contextes culturels des apprentissages musicaux permettent de penser la musique comme espace constitutif du territoire.

2. Didactiques, langages et pratiques musicales

L'implication des processus didactiques dans la construction et le renouvellement des langages et pratiques musicales est sans cesse expérimentée par les artistes, musiciens, enseignants, toutes qualifications qui délimitent moins des postures ou inscriptions professionnelles que des actes et modes d'action socialement signifiants.

L'implication des pratiques, manières de faire et savoir-faire, dans la construction de didactiques et processus d'apprentissage, participe de la réflexion sur l'enseignement et les dispositifs pédagogiques. Par l'analyse de contextes d'apprentissages et l'étude de la singularité des matériaux à la fois conceptuels et pratiques engagés par les musiciens enseignants, il s'agit de considérer a priori la possibilité d'un inventivité à la fois artistique et pédagogique.

3. Modèles et enjeux de formation artistique

L'enseignement de la musique et la formation à l'enseignement ne sauraient poursuivre leurs objectifs sans questionner leur propre objet et ses délimitations.

L'affirmation, au plan national, puis européen, d'une logique commune à l'ensemble des formations artistiques, incite au développement de recherches partagées et aux échanges d'idées entre artistes enseignants, dans des domaines historiquement constitués en secteurs professionnels.

L'analyse des modèles et enjeux de formation artistique interroge les conditions mêmes de l'émergence et du développement des dynamiques artistiques et suppose le développement d'études comparées de contextes d'apprentissage et de pratiques.

Annexe 1.3 – Travaux en cours en Mai 2014

Cette liste des travaux en cours est celle qui a été communiquée au Conseil d'Administration le 19 juin 2014.

Jean Blanchard (musicien traditionnel, enseignant Cefedem) : « Construction des représentations variables sur les répertoires de musiques traditionnelles »

Philippe Roche (musicien Jazz, enseignant Cefedem) : « L'école de l'oralité ». Enquête sur une école en émergence à Saint-Etienne

Sandrine Desmurs (enseignante musiques amplifiées, administration Cefedem) : « La question du e-learning pour la formation des musiciens et des enseignants »

François Journet (secrétaire général Cefedem) : « Évaluation des politiques publiques dans le domaine de l'enseignement musical »

Nicolas Sidoroff (musicien, musiques amplifiées, collaborateur Cefedem) : « Résurgence des problématiques de l'éducation populaire et ses implications pour l'enseignement artistique notamment pour la question de l'Éducation artistique et culturelle (EAC) »

Claire Harangé-Ségui (enseignante Formation Musicale, collaboratrice externe du Cefedem) : « Repenser les examens de fin de cycle » ou « Comment conduire une transformation des pratiques au sein d'une école de musique », formalisation d'un projet d'établissement et ses implications sur le cursus.

Cécile Guillet (enseignant musiques classiques, collaboratrice externe du Cefedem) : « Les jeux qui transforment l'apprentissage », comment, pour chaque jeu mis en œuvre et décrit en détail, raconter ce que cela rend possible dans les processus et pour les finalités de la formation.

En projet :

Travail sur l'École par l'Orchestre : dispositif développé par le Conservatoire de Villeurbanne.

Le CRA'P, association de formation aux musiques urbaines : Chercher à comprendre ce qu'a changé l'installation du CRA'P et l'arrivée de l'antenne du Conservatoire régionale à la Guillotinerai. Comment le territoire est revivifié, la musique classique revalorisée. Pour ce travail, il est envisagé d'associer des étudiants du Cefedem, notamment pour l'enquête.

Communication régulière et approfondie sur des travaux de thèse en cours :

- Samuel Chagnard (musiques amplifiées, enseignant Cefedem) - directeur de thèse Bernard Lahire (ENS de Lyon)
- Karine Hahn (musiques classiques, enseignante Cefedem puis CNSMD de Lyon au 1^{er} septembre 2014) - directeur de thèse Emmanuel Pedler (EHESS Marseille)
- Jaime Salazar, ancien étudiant du Cefedem - directeur de thèse Denis Laborde (EHESS Paris)

Blog : amuser.hypotheses.org/

ANNEXE II - Colloque Art et Recherche – 8 Février 2012 – École Nationale d'Architecture de Paris-Belleville

Argument

Les réformes de l'enseignement supérieur, les évolutions que connaît le milieu de l'art et la perspective du développement d'une recherche en art conduisent les acteurs de l'art contemporain – écoles, artistes, centres d'art – à s'inscrire dans des activités autres que la production et la diffusion, en dialogue avec les champs déjà constitués du savoir. Au rebours de ce que l'on pouvait craindre, cette évolution n'a pas réduit les ambitions de l'art d'incarner une dimension de résistance à l'univocité du sens.

Tandis que la recherche accompagnait à l'université une spécialisation des disciplines, la recherche en art intervient quant à elle à un moment où la notion de discipline, en tant que champ de pensée et de pratiques homogènes développées entre des spécialistes, entre en crise : leurs spécificités et leurs territoires ne disparaissent pas mais se trouvent soumis à des pratiques d'hybridation, d'ouverture, de débordement critique. Comment se situer dans ce territoire en mutation ? Par la manière dont elle n'exclut aucune question, aucun objet, aucun matériau, on peut imaginer que l'indiscipline intrinsèque à la logique artistique soit à même d'accompagner la réflexion critique que les disciplines scientifiques conduisent sur elles-mêmes. Autrement dit, la recherche en art ne serait pas tant recherche de l'art sur lui-même qu'une exploration et une traversée des autres savoirs, de leurs objets, leurs objectifs et leurs méthodes.

D'où un certain nombre de questions. Dans quelle mesure et de quelle manière les expérimentations élaborées à cette occasion permettent-elles de déployer de nouveaux liens entre discours et images, pensée et sensation, expérimentation et réalisation ? Dans quelle mesure la recherche en art, en valorisant la possibilité d'une connaissance sensible et non verbale, proche en certains points d'une anthropologie visuelle mais ne se confondant pas avec elle, peut-elle devenir un terrain dans lequel développer une nouvelle forme de savoir ? Dans quelle mesure la recherche en art renouvelle ou revisite-t-elle les outils de la recherche – matériaux, méthodes, archives, documents ? Comment affirmer une modernité de la recherche en art qui ne fasse pas fi de la forte histoire de cette ambition dans les arts du passé, mais la ressaisisse au contraire dans le mouvement même où elle revendique son originalité et sa spécificité actuelles ? Quels sont, au plan national et international, les cadres et les structures institutionnels les mieux à même de former les leviers de cette recherche en art ?

L'ambition de ce colloque qui, sous des formes multiples, sollicitera les arts visuels et les autres arts, est donc de faire le point, au sens optique et intellectuel du terme, sur le nouveau paysage de la recherche artistique tel qu'il se dessine en France et à l'étranger. Loin de chercher à imposer une vision normative ou un modèle à suivre, il s'agit de donner une visibilité à une multitude de pratiques, de collaborations, d'initiatives portées par les acteurs autant que par les structures, selon des dispositifs à chaque fois différents.

On souhaiterait que l'aperçu diversifié ainsi déployé permette à chacun de se doter d'outils et d'idées nouvelles pour dessiner les contours singuliers de ce champ de la recherche en art.

Plus qu'un champ, peut-être s'agira-t-il au final de faire apparaître l'image d'une recherche en archipel, originale dans ses agencements et sa capacité à trouver sa place dans les nouvelles structures de la recherche académique.

Jehanne Dautrey,

Philosophe, coordinatrice scientifique du colloque

ANNEXE III - La place de la recherche dans l'enseignement supérieur – Alain Poirier

Dans *La recherche artistiques dans l'enseignement supérieur*, 2010, Rapport, ministère de la culture

| type de recherche | <i>en</i> | <i>sur</i> | <i>pour</i> |
|--|--|---|--|
| fonction de la recherche | <i>accompagnante et qualifiante</i> | <i>réflexive</i> | <i>prospective / créative</i> |
| engagement de la recherche par rapport au résultat | préalable et intégrée | postérieure | préalable |
| évaluation de la recherche | non pour elle-même : parce qu'intégrée au travers de l'œuvre | pour elle-même | à la fois pour elle-même et au travers de l'œuvre |
| mode de recherche | individuelle | individuelle ou collective | collective |
| présence dans l'enseignement | conservatoires : fondamentale et intégrée dans les cycles | conservatoires et universités (pédagogie / musicologie) | centres de recherche (et nouvelles technologies en conservatoires) |

Cette grille, pour commode qu'elle puisse paraître, doit être modulée et adaptée à chaque contexte tant l'articulation entre ces catégories peut être rapidement complexe et on suivra Annie Luciani qui en propose des lectures différentes et obliques, aucune d'entre elles n'étant univoque.

ANNEXE IV – AEC Key concepts – Artistic Research



Key Concepts for AEC Members, No.1: Artistic Research

Association
Européenne des
Conservatoires,
Académies de Musique
et Musikhochschulen
(AEC)

An AEC Council ‘Green Paper’, 2014

PART ONE: The Basic Concept

Rationale

AEC believes that **research has an important role to play in the life and work of conservatoires** as a means of promoting the understanding and development of the musical arts. At the same time, AEC recognises that **not every conservatoire will necessarily wish to participate in explicit research activities** and not all who do will wish to attach the title ‘artistic research’ to what they do. It also acknowledges that precise definitions are not only difficult to achieve but might prove limiting to the valid research ambitions of some member institutions.

In framing this concept document, **AEC specifically wishes to endorse the freedom of institutions** to decide for themselves what role, if any, research should play in their activities. Equally, though, AEC is acting at this point in recognition of the fact that **more and more of its member institutions are moving towards embracing research** in some shape or form as integral to their missions.

The AEC’s concept of Artistic Research begins from the belief that **it should be viewed inclusively** and not as tied to a particular orthodoxy. It is seen as a virtue that it should be multi-faceted and avail itself of any research discipline or method relevant to its purpose.

Definition

Keeping the above in mind, AEC proposes the following broad definition:

Artistic Research may be defined as a research discipline that serves the purpose of promoting the development of the arts, and which displays all, or most, of the following characteristics:

- It possesses a solid basis embedded in artistic practice – usually that of the artist-researcher or of individual artists within a research team
- It contributes new knowledge and/or creates new perspectives within the arts
- It is supported by critical reflection on content and/or context
- It articulates and reflects on methods and work processes
- It promotes critical dialogue within the profession, and with other relevant professions
- It shares relevant professional knowledge with the public sphere

The place of Artistic Research in the wider research context

In order to locate this basic concept within the wider picture of research types and traditions, there are a number of elaborations and qualifications that need to be applied to it:

- Although the definition offered of Artistic Research is intended to refer to research **typically conducted in the context of artistic production** (e.g. conservatoires), this does not imply that every type of research conducted in a conservatoire is necessarily Artistic Research; there are types of research that may be well suited to a conservatoire's resources and strategy but which do not have as their main purpose the promotion of the development of the musical arts (e.g. studies on the health benefits of music-making)
- Artistic Research, although strongly application-oriented, does not preclude **pure research**. In fact, in order to make progress, the field of Artistic Research is likely to support a wide range of component activities, some of which may count as pure research, others as applied, and still others as developmental or translational research
- Artistic Research should not be understood as something that is opposed to **scientific research**. Artistic Research should fulfil the procedural standards that apply across the whole spectrum of research disciplines – replicability, verifiability, justification of claims by reference to evidence, etc. – although it may achieve these standards in ways particular to its own nature
- Artistic Research shares with **other research focussing its study on the arts** the aim of promoting the understanding, and thereby the development, of artistic practice; however, it is distinctive in the emphasis it places upon the integral role of the artist in its research processes. In the words of one widely-shared formulation, it is 'research where the artist makes the difference'.

Characteristics of Artistic Research in the context of conservatoires

In a similar way, there are a number of further points that need to be made to explain more fully the characteristics that Artistic Research is likely to display in the conservatoire context:

- The Centrality of Artistic Processes and Products
Artistic processes and products – performances, compositions, etc. - are central to the working patterns of conservatoires. It therefore seems both logical and desirable that **they should be similarly central to any research activity** taking place in conservatoires, although how this centrality is reflected must remain something that **individual institutions decide for themselves**.
- Artistic Processes or Products in Relation to Other Elements
Although artistic processes or products are essential components of, and in, Artistic Research, there should be **flexibility about how and when they are applied**: at any or all stage(s) of the research process; and either on their own or in conjunction with other research elements.
- Collaboration between Artists and Researchers
It is possible that an Artistic Research project might be conducted by a single person who not only engages in the artistic processes under investigation but also possess the necessary research competences. However, given the multi-disciplinary nature of Artistic Research it is expected that **much research will be based on collaboration**. Very few single researchers will be expert in all the relevant areas. Consequently, Artistic Research will usually be done by teams of artists and researchers in which these roles are distributed amongst the different members.

- **Students and Teachers**
Research in conservatoires may cover both the work engaged in by **students** in their programmes of study and that of **teachers** as part of their on-going professional development. Students are likely to engage in, and with, research primarily in their 2nd- and, especially, 3rd-**Cycle studies**, but they will also benefit from being introduced to research principles as part of their 1st-Cycle study.
- **Communication of Research Results**
The outputs of Artistic Research come in a wide variety of forms and media. Any Artistic Researcher has an obligation to the research community to explain both the process and the outcome of his or her research in ways that conform to the normal standards of comprehensibility among peers that are found in more traditional research. However, he or she is free to explore **new ways, more closely embedded in the artistic component**, through which this elucidation may take place either partly or entirely, provided that the overriding obligation of clear communication and dissemination is always borne in mind.
- **Appropriate Dissemination of Research Results**
Research processes and outcomes should be documented and disseminated in an appropriate manner, so that they can be communicated to the research community, the artistic community and the wider public. Dissemination **need not be confined to the written word**, although other forms of communication will almost invariably be complemented by, and complementary to, some written element. It is not enough to perform a work and call this a ‘communication of research results’, but Artistic Research, as a discipline, should promote understanding and respect for the difference between simply *implementing* research results in artistic processes and products and seeking to *communicate them directly through* such processes and products.

Features of Artistic Research that will confirm it as a fully-established discipline

AEC supports the growing number of its member institutions who have embraced the concept of Artistic Research in their aspirations to move forward from this to the eventual achievement of the institutional conditions typical of any established research discipline, such as:

- Its own national and international associations
- Its own journals
- Its own distinctive discourses (not just one discourse)
- Its own acknowledged leading experts in the field
- Its own regular conferences
- Full-time faculty positions in conservatoires
- Relevant Doctoral and Post-Doctoral training programmes
- Research funding programmes specific to it
- Funding for graduate students

Summary of AEC’s overarching beliefs and policies on Artistic Research

AEC believes:

- that Artistic Research, as a means of promoting the understanding and development of the musical arts, has the potential to play an important role in the life and work of conservatoires
- that those of its member institutions who are, or who wish to be, engaged in Artistic Research should be encouraged in this, whilst respecting those who do not want to go down this route
- that where Artistic Research does take place in conservatoires, it is helpful if, wherever possible, it complements the artistic activity that is these institutions’ main focus. This implies seeking out

opportunities to explore research questions relating to the most-played repertoire, as well to little-known or newly-created musics

How AEC will support the development of Artistic Research

AEC intends to support its member institutions that engage in Artistic Research, or are considering doing so:

- by providing helpful indications of what it might entail (e.g. through publications such as the AEC Pocketbook “Researching Conservatoires”)
- by offering platforms for researchers to present their work and discuss it with their peers (e.g. European Platform for Artistic Research in Music EPARM)
- by continuously monitoring and supporting the growth of research and of a ‘research approach’ in conservatoires, not only in Doctoral and Post-Doctoral activity but also in the earlier cycles
- by encouraging institutions who are seeking to develop Doctoral programmes and engage in research activity to do so according to the following principles:
 - Careful and progressive development
 - Achievement of a critical mass of researchers and resources as a pre-requisite for launching a Doctoral programme
 - An outward-facing approach based on building networks and exchanges with other institutions pursuing similar research approaches
 - Support for students and staff needing to develop and maintain contacts with the wider research community in their specialist area
- by ensuring that the concept of Artistic Research be understood adequately and widely, and that Artistic Research should not be something introduced solely because of external pressures, such as the need to increase the number of staff with Doctoral qualifications working in conservatoires* or to score highly in evaluation processes or funding criteria

* *In this respect, AEC is ready to support member institutions being pressured by their national ministries against their own wishes to move to an all-Doctorate faculty. This support does not extend to direct interference in national policy, but includes the writing of formal letters to explain the wider European position.*

| |
|--|
| PART THREE: Literature (to be developed further) |
|--|

1. AEC Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education (2007)
This handbook sets out the territory for 3rd-Cycle studies in conservatoires and presents a suggested framework of Learning Outcomes for such studies
2. AEC Pocketbook “Researching Conservatoires” (2010)
This contains descriptions of a wide range of research activity that various member institutions have found relevant for them. Individual members are encouraged to consider all of these, as well as any other approaches that they may find fruitful.
3. Henk Borgdorff. *The Conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia* (2012). Leiden University Press
This seeks to define in concrete terms the standards to which artistic research should conform.
4. SHARE Handbook for Artistic Research Education (2013) – downloadable from ELIA website
This considers the field of artistic research education from organisational, procedural and practical standpoints.

ANNEXE V – ANNEXES AUX CAS D'ÉTUDES

Annexe 5.1 - LABORATOIRE SCÈNE/RECHERCHE - CNSMD DE LYON

Source : site du CNSMD de Lyon (dernière consultation le 8 septembre 2014)
<http://www.cnsmd-lyon.fr/fr-2/la-recherche/laboratoire-scenerecherche>

OBJECTIFS

Le « musicien chercheur »

L'artiste de tout temps, est avant tout un chercheur, qu'il soit instrumentiste, chorégraphe, compositeur, écrivain, sculpteur ou engagé dans toute autre forme d'art. Cette notion, au fil du temps a abouti à une évolution considérable de l'enseignement, de la transmission d'un savoir artistique : méthodes, approches pédagogiques, ouverture sur le monde et sur sa complexité, place du musicien dans la société d'aujourd'hui, etc.

En parallèle à cette évolution, les recherches faites dans les nouvelles technologies, les « nouveaux outils », apportent leur contribution pour une part en réponse à l'évolution aux attentes des musiciens aujourd'hui.

Dans le même temps, la place de ces nouvelles lutheries, dans le monde musical actuel, performances, créations, installations, représentent une grande part de la production musicale de notre temps et correspond à une demande réelle des festivals, des centres musicaux, des scènes nationales en Europe et au delà.

Il est plus que probable, qu'aujourd'hui d'une façon ou d'une autre, le musicien sera mis en présence de ces technologies au cours de sa carrière professionnelle, qu'il soit indépendant, chambriste ou membre d'un orchestre.

Le renouvellement du concert et l'apprentissage de la scène

Au-delà de l'aspect technique et pratique de ces nouvelles lutheries, et par voie de conséquence, c'est le concept même du concert qui tend à se renouveler ainsi que la place de l'interprète.

Depuis quelques années, on assiste à une contamination positive très porteuse et riche de conséquences, des différentes sphères de compétences. Les techniciens sont de plus en plus et avant tout des musiciens, s'intéressant non seulement aux aspects techniques mais également musicaux, scéniques du concert, les musiciens eux même prennent part à la scénographie, prennent en compte l'espace de la salle de concert, manipulent différents outils permettant cette démarche, cela allant dans le sens et le souci d'une démarche *vers* et *pour* le public. Celui-ci assistant à un moment musical qui se donne à entendre mais aussi à voir grâce à l'utilisation de l'image, et de tous les traitements que l'on peut y apporter.

Certes, tout ceci n'est pas nouveau mais, pour une part du répertoire contemporain, ce qui était il n'y a pas encore si longtemps « anecdotique » prend actuellement la forme d'une sorte de « renouveau » de la proposition pour les publics (jeunes ou moins jeunes), propositions artistiques qui sont souvent très appréciées par de nombreuses institutions culturelles en Europe.

Chercher avec le musicien

Ouvert à tous les instrumentistes, cette démarche peut aussi aider à affiner un projet de Master et imaginer une suite et un développement possible pour les premières années après cursus, sorte d'aide à l'intégration dans le « circuit » professionnel.

Le principe est de faire se rencontrer des musiciens de toutes disciplines, autour d'une création qui se ferait sous la forme d'un atelier de recherche sur le travail de la scène. C'est de ce constat qu'est né l'idée de cet « Atelier Scène/recherche » qui réunirait des étudiants de différents horizons : composition, danse, écriture XX-XXI, culture, pédagogie, improvisation, classes instrumentales.

L'idée est de proposer à tout musicien intéressé par cette démarche des rencontres lui permettant de mettre en avant une certaine forme d'expression autour de son instrument, sorte de mise en perspective de celui-ci dans un objectif de professionnalisation.

[...]

Jean Geoffroy

Annexe 5.2 - « Laboratoire de peinture moléculaire » - Centre de recherche interdisciplinaire – Licence « Frontière du vivant » – Université Paris Descartes (Paris 7)

Source : cri-paris.org/bachelor/chemistry1-fdv/

Dans le cours de chimie les étudiants doivent s'investir dans des projets de recherche sous de nombreux aspects : conception expérimentale, analyse de données, travail collectif, bibliographie. Le thème de ce laboratoire a été choisi pour susciter la créativité des étudiants et permettre de revisiter les concepts chimiques d'une façon plus attractive. Si les étudiants peuvent « peindre », les investigations scientifiques sont rigoureuses avec des protocoles inventifs mais relativement simples.

En 1^e année, les étudiants participent à un projet déjà lancé par des étudiants de 2^e année. Au cours d'une première session qui réunit les étudiants et le directeur du laboratoire, les principaux concepts de la peinture moléculaire sont mis en jeu et définis par les étudiants. Après une analyse d'une peinture réalisée selon ces principes, l'organisation du laboratoire et la démarche du projet est présentée. Un projet bibliographique est ensuite conduit par groupes de 4 à 6 étudiants, au départ d'une question fournie par des étudiants de 2^e année et selon une méthodologie qui leur est communiquée, qui combine travail individuel et de groupe : dans ce premier temps, les étudiants doivent être créatifs et suggérer différentes hypothèses et mécanismes pour résoudre le problème. À la fin de cette étape, ils définissent ce qu'ils ne savent pas, et les hypothèses qu'ils veulent vérifier. Commence alors la recherche bibliographique qui leur permet d'affiner progressivement leur réponse. À la fin, ils présentent leur réponse au problème à l'aide d'un PowerPoint. Cette présentation est évaluée par les étudiants de 2^e année.

Exemples de problèmes à résoudre:

- (1) Quel effet la viscosité de la peinture? Peut-on contrôler facilement cette viscosité? Est-ce que c'est utilisé par les peintres professionnels?
- (2) Le champ électrique peut-il influencer la couleur des matériaux ? Peut-on utiliser de la peinture murale ?

Parallèlement à cet exercice, les étudiants de L1 participent aux projets de recherche en laboratoire des étudiants de L2, qui les encadrent. La partie laboratoire du projet de recherche est effectuée pendant un semestre par une équipe d'étudiants de L2, aidé à chaque séance par une équipe d'étudiants de L1. La question de recherche doit avoir un lien avec la peinture. Les protocoles doivent être relativement peu chers, faisable sans machines « exotiques ». Les étudiants de L2 avaient déjà défini leur projet alors qu'ils étaient à la fin de la 1^{ère} année (cf. plus loin). À chaque séance, l'équipe de L1 reçoit un protocole précis par les étudiants de L2. Ces derniers ont à gérer leurs propres expériences, et peuvent parfois aider les étudiants de L1. Dans cette phase, le travail d'équipe doit être soigneusement organisé, avec des rôles et des stratégies de recherche bien définis. La principale difficulté vient de la gestion du temps. En particulier, il est important d'être en mesure de prévoir les commandes de nouveaux matériaux. De bonnes aptitudes en communication sont essentielles. À la fin du projet, les étudiants de L2 doivent écrire un rapport en utilisant Google Drive.

Après le projet, les étudiants de L2 ont un semestre complet pour analyser leur travail. Pendant

cette phase, ils ont besoin d'apprendre de nouveaux concepts de chimie ou de physique-chimie pour comprendre les résultats de leurs expériences. Cette phase est en autonomie presque complète. Toutes les ressources sont utiles : leur cerveau, les livres, les cours, le web. Les étudiants ont quelques séances au cours desquelles pour les aspects méthodologiques liés à ce genre de travail sont expliquées. A la fin de cette phase, les étudiants présentent leurs explications sur leur travail. Ils doivent terminer leur présentation avec des conseils pour la nouvelle génération de chercheurs dans le laboratoire. La présentation est évaluée par les étudiants de L1.

Après la présentation des étudiants de L2, ceux de L1 commencent à travailler sur leurs projets futurs. En groupes, ils font des propositions pour des projets à réaliser l'année suivante. Les propositions sont discutées et votées. Les projets acceptés sont finalement présentés aux étudiants de L2, qui donnent leur avis final. Les étudiants de L1 doivent alors écrire leurs projets, sous la forme d'une proposition de recherche.

Les objectifs pédagogiques

Nous pouvons distinguer deux objectifs pédagogiques : un objectif en terme de connaissances, et un objectif en terme de compétences.

Ce n'est pas l'objectif d'un apprentissage fondé sur la recherche de comprendre une liste très précise de phénomènes. Dans ce cas, nous pouvons cependant définir une liste de notions importantes à explorer : états de la matière, origine des couleurs, effets des solvants, mélange et démixtion, capillarité, rôle des polymères,... D'un point de vue plus technique, quelques règles de sécurité de base, y compris la gestion des déchets, les procédures de dilution, la spectroscopie doivent être apprises.

L'objectif le plus important concerne l'acquisition de compétences. Une variété de compétences sont en jeu : le travail d'équipe, l'autonomie, la créativité, la rigueur scientifique, les techniques d'apprentissage autonome (apprendre à apprendre), la capacité à poser des questions pertinentes, de faire preuve d'esprit critique, d'agir quand les choses sont incertaines (savoir qu'on ne sait pas), la capacité à communiquer. Plus précisément, les compétences de base pour effectuer une recherche sont évaluées : conception expérimentale, analyse des données, capacité à recueillir des informations pertinentes.

ANNEXE VI - RÉFÉRENTIELS

Annexe 6.1 – Descripteurs de Dublin et version Polifonia (AEC)

Tableaux reproduits avec l'autorisation de l'AEC

| Texte original des « Descripteurs de Dublin » partagés pour les diplômes de 1 ^e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômes du 1 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|---|---|
| Les diplômes de fin de 1 ^{er} cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômes de fin de 1 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise dans un domaine d'études, fondés sur la formation reçue dans l'enseignement général du second degré auquel il succède. Ce domaine d'études se situe à un haut niveau de formation et, reposant sur des ouvrages scientifiques, inclut certains savoirs issus de la recherche ; | 1. Ont acquis des compétences, des connaissances et un niveau de maîtrise artistique dans le domaine musical, fondés sur une formation reçue au sein de, ou parallèlement à l'enseignement général du second degré. Ce domaine d'études se situe à un haut niveau de formation et, reposant sur des connaissances et une pratique professionnelles facilement accessibles, inclut une interaction créative avec l'expérience et les savoir-faire de musiciens à la pointe de leur domaine ; |
| 2. Sont capables d'utiliser de façon professionnelle leurs connaissances et compétences, et ont prouvé de façon typique leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques ; | 2. Sont capables, d'utiliser d'une façon qui montre une approche professionnelle de leur travail ou de leur domaine d'élection, leurs compétences, connaissances et sens artistiques, et ont des compétences prouvées par des réalisations pratiques ou créatives aussi bien que par l'élaboration et le développement dans leur domaine d'études, d'argumentations et de solutions à des problématiques ; |
| 3. Sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre social, scientifique ou éthique ; | 3. Sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement dans le domaine musical – en vue de formuler des opinions dans leur activité pratique et/ou créatrice, fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre artistique et, quand cela est pertinent, social, scientifique ou éthique ; |
| 4. Sont capables de communiquer tant à des spécialistes qu'à des profanes des informations, des idées, des problématiques et des solutions ; | 4. Sont capables de communiquer tant à des spécialistes qu'à des profanes des conceptions artistiques, des idées, des informations, des problématiques et des solutions ; |
| 5. Ont développé les capacités d'apprentissage nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie. | 5. Ont développé les capacités d'apprentissage et les compétences pratiques et / ou créatives nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie. |

| Texte original des « Descripteurs de Dublin » partagés pour les diplômes de 2e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômes du 2e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|--|--|
| Les diplômes de fin de 2e cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômes de fin de 2e cycle de l'enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux qui sont spécifiques au diplôme de licence, et qui constituent une base ou une possibilité pour développer et/ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ; | 1. Ont acquis des compétences, des connaissances et un sens artistique dans le domaine musical qui se fondent sur et/ou renforcent ceux qui sont spécifiques au 1 ^{er} cycle, et qui constituent une base ou une possibilité pour développer et/ou mettre en œuvre des idées de manière originale, dans la sphère pratique et/ou créative, le plus souvent avec une dimension de recherche ; |
| 2. Peuvent appliquer leurs connaissances et leur maîtrise, ainsi que leurs capacités à résoudre des problèmes dans des environnements nouveaux ou non familiers, dans des contextes élargis (ou multidisciplinaires) en lien avec leur domaine d'études ; | 2. Peuvent appliquer leurs compétences, connaissances, sens artistique et capacités à résoudre des problèmes, dans des environnements nouveaux ou non familiers intégrés à des contextes élargis (ou multidisciplinaires) en lien avec leur domaine d'études ; |
| 3. Sont capables d'intégrer des connaissances et de maîtriser la complexité, ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées mais qui incluent une réflexion sur les responsabilités sociales et éthiques liées à l'application de leurs connaissances et de leurs opinions ; | 3. Sont capables, dans les domaines pratique et/ou créatif, d'intégrer des connaissances, de maîtriser la complexité, ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées, et de relier ces opinions à une réflexion sur les responsabilités artistiques et, quand cela est pertinent, sociales et éthiques ; |
| 4. Sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent ; | 4. Sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions et/ou leurs choix artistiques, ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent ; |
| 5. Ont acquis les capacités d'apprentissage leur permettant de poursuivre leurs études de façon largement autonome. | 5. Ont développé des capacités d'apprentissage ainsi que des compétences pratiques et/ou créatives leur permettant de poursuivre leurs études de façon largement autonome. |

| Texte original des « Descripteurs de ‘Dublin » partagés pour les diplômes de 3e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômes du 3e cycle de l’enseignement musical supérieur |
|---|---|
| Les diplômes de fin de 3e cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômes de fin de 3e cycle de l’enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont fait la preuve d’une compréhension méthodique d’un domaine d’étude, ainsi que d’une maîtrise des compétences et des méthodes de recherches liées à ce domaine ; | 1. Ont fait la preuve d’une compréhension approfondie et méthodique d’un domaine d’étude musical ainsi que d’une maîtrise des compétences artistiques et des autres compétences liées à ce domaine, et de méthodes de recherches et d’investigations pertinentes ; |
| 2. Ont fait la preuve de leur capacité à concevoir, préparer, mettre en œuvre et adapter un projet de recherche de grande envergure avec l’honnêteté intellectuelle qui caractérise la recherche universitaire ; | 2. Ont fait la preuve de leur capacité à concevoir, préparer, mettre en œuvre et adapter un projet de recherche de grande envergure avec une rigueur artistique et intellectuelle qui caractérise la recherche universitaire ; |
| 3. Ont apporté leur contribution par une recherche originale qui repousse les frontières de la connaissance, représentée par un important corpus de travaux, dont certains méritent d’être publiés dans des revues nationales ou internationales spécialisées ; | 3. Ont apporté une contribution originale par une recherche et des investigations qui repoussent les frontières de la connaissance et de la compréhension artistique, représentées par un important corpus de travaux, dont certains méritent une reconnaissance nationale ou internationale et une diffusion par les voies appropriées ; |
| 4. Sont capables d’effectuer une analyse critique, une évaluation et une synthèse d’idées nouvelles et complexes ; | 4. Sont capables d’effectuer une analyse critique, une évaluation et une synthèse d’idées, de concepts et de processus artistiques nouveaux et complexes ; |
| 5. Peuvent communiquer au sujet de leur domaine de spécialisation avec leurs pairs, la communauté universitaire au sens large et avec la société en général ; | 5. Peuvent communiquer au sujet de leur domaine de spécialisation avec leurs pairs, la communauté artistique et universitaire au sens large et avec la société en général ; |
| 6. Sont censés être capables de promouvoir, au sein d’environnements universitaires et professionnels, des avancées technologiques, sociales ou culturelles dans une société basée sur la connaissance. | 6. Sont censés être capables de jouer un rôle créatif et dynamique dans l’avancement des conceptions artistiques au sein d’une société basée sur la connaissance. |

Annexe 6.2 - Référentiel Humart pour les disciplines des arts et de la scène

Ces tableaux figurent dans le livret : *Sectoral Qualifications Frameworks for the Creative and Performing Disciplines and for the Humanities*, Tuning Educational Structures in Europe, Tuning Project 2012

Ils sont reproduits avec l'autorisation du Projet Tuning Humart.

| LEVEL: 6 | | CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES | | |
|----------------------------------|---|--|--|---|
| EQF CATEGORIES → | | KNOWLEDGE | SKILLS | COMPETENCE |
| Creation & Creativity | | | | |
| 7 DIMENSIONS | | STUDENTS IN THE CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES ARE EXPECTED TO: | | |
| Creation & Creativity | Making, Performing, Designing, Conceptualising | Have advanced knowledge of the processes and concepts underlying creation and/or performance in their specific discipline | Have the advanced skills necessary to create, realise and express their own creative concepts | Be able to draw upon the knowledge and skills gained within their studies to act and respond creatively in different situations |
| | Re-thinking, Considering and Interpreting the Human | Appreciate how the practice and/or creation generated within their discipline both stems from, and shapes, our humanity | Demonstrate interpretative skill and a reflection of the human dimension in their creative practice | Be able to draw upon experience gained within their studies to operate with an ethical awareness and to encourage the development and foster the well-being of other individuals and groups |
| | Experimenting, Innovating & Researching | Be aware of the research dimension inherent in the artistic practice and/or creation relevant to their discipline | Experiment in their creative practice and to demonstrate an emerging ability to handle complexity and unpredictability | Be able to draw upon experience gained within their studies to respond with curiosity and an enquiring outlook to the world around them |
| | Theories, Histories & Cultures | Have advanced knowledge and critical understanding of the main theories, principles, patterns and core body of works of their discipline | Be able to access the information necessary to develop their knowledge, using all appropriate media and sources, and to apply this knowledge to their creative processes | Be able to draw upon experience gained within their studies to access knowledge and exercise critical judgement outside their discipline |
| | Technical, Environmental & Contextual Issues | Have advanced knowledge of the range of materials, techniques, environments and contexts which underlie the act of creation and/or performance in their discipline | Demonstrate the necessary technical mastery to achieve their creative goals | Be able to draw upon contextual awareness gained within their studies and apply this in different situations |
| | Communication, Collaboration & Interdisciplinarity | Be aware of disciplines outside their own and of the dynamic ways in which the creative & performing disciplines interact | Demonstrate the capacity to work collaboratively in their discipline and communicate it effectively to others | Be able to contribute to the execution and management of activities or projects in an open and communicative manner |
| | | | | |
| | Initiative & Enterprise | Be aware of how their discipline functions as a profession and as part of the creative industries | Be pro-active in generating artefacts, events and opportunities for work within their discipline | Be able to act resourcefully, initiating certain projects and contributing decisively to the success of others |

| LEVEL: 7 | | CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES | | |
|----------------------------------|--|--|---|--|
| EQF CATEGORIES → | | KNOWLEDGE | SKILLS | COMPETENCE |
| Creation & Creativity | | | | |
| Creation & Creativity | 7 DIMENSIONS | STUDENTS IN THE CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES ARE EXPECTED TO: | | |
| | Making, Performing, Designing, Conceptualising | Have highly specialised knowledge of the processes and concepts underlying creation and/or performance in their specific discipline, some of which will be at the forefront of their field | Have developed to a high professional level their ability to create, realise and express their own artistic concepts | Emerge as well-developed personalities, able to draw upon the knowledge and skills gained within their studies to act and respond creatively in situations that are complex, unpredictable and require new strategic approaches |
| | Re-thinking, Considering and Interpreting the Human | Have developed highly specialised understanding of how the practice and/or creation generated within their discipline both stems from, and shapes, our humanity | Demonstrate a high professional level of interpretative skill and a distinctive reflection of the human dimension in their creative practice | Be able to draw upon experience gained within their studies to operate with integrity and ethical commitment, encouraging the strategic development of other individuals and groups and fostering the well-being of society at large |
| | Experimenting, Innovating & Researching | Have highly specialised knowledge of concepts and methods, providing a basis for originality and/or research in their creative practice | Demonstrate specialised skills in creation, innovation and/or research, enabling them to develop new approaches, awareness and insight in their creative practice | Be able to draw upon experience gained within their studies to contribute new approaches, awareness and insight within society at large |
| | Theories, Histories & Cultures | Have highly specialised knowledge and acute critical understanding of one or more areas located within the main theories, principles, patterns and/or core body of works of their discipline | Demonstrate specialised skills in accessing the information necessary to develop their knowledge, using all appropriate media and sources, and in applying this knowledge to their creative processes | Be able to draw upon experience gained within their studies to process and manipulate knowledge and exercise sophisticated critical judgement outside their discipline |
| | Technical, Environmental & Contextual Issues | Have highly specialised knowledge of the range of materials, techniques, environments and contexts which underlie the act of creation and/or performance in their discipline | Demonstrate fully the specialist technical mastery required by their discipline such that technical issues offer no impediment to the creation, realisation and expression of their | Be able to draw upon contextual awareness gained within their studies and apply this effectively in a range of different situations |



| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| | | | own artistic concepts | |
| | Communication, Collaboration & Interdisciplinarity | Be critically aware of issues at the interface between their field and others and of the dynamic ways in which the creative & performing disciplines interact | Demonstrate specialised ability to integrate elements from different fields when working collaboratively in their discipline and communicating about it to others | Be able to draw upon experience gained within their studies to manage and transform activities or projects in an open, confident and communicative manner, taking full responsibility for contributing to professional knowledge and practice |
| | Initiative & Enterprise | Have a highly developed understanding of how their discipline functions as a profession and as part of the creative industries | Have a proven track record in generating artefacts, events and opportunities for work within their discipline | Be able to act resourcefully, autonomously and with self-confidence, frequently initiating projects and otherwise contributing decisively to the success of those in which they play a team role |

| LEVEL: 8 | | CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES | | |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| EQF CATEGORIES → | | KNOWLEDGE | SKILLS | COMPETENCE |
| Creation & Creativity | | | | |
| 7 DIMENSIONS | | STUDENTS IN THE CREATIVE & PERFORMING DISCIPLINES ARE EXPECTED TO: | | |
| | | have knowledge at the most advanced frontier of their specialist field and at the interface between this and other fields | demonstrate, in the creation, realisation and expression of their own concepts, the most advanced and specialised skills and techniques | be able to draw upon experience gained within their studies to command authority in areas of specialist expertise and demonstrate conspicuous innovation and autonomy |
| | | Because of its individual nature, study in the Creative & Performing Disciplines at Level 8 may address any or all of the 7 dimensions of the Creative & Performing Disciplines. However, in most cases, students' achievement will be expected to embrace aspects such as the following: | | |
| Creation & Creativity | Making, Performing, Designing, Conceptualising | Knowing all the relevant methods and techniques of inquiry related to a particular field of study | Integrating previous experience so as to demonstrate original creative insights Functioning with complete creative autonomy | Comprehending the transferability of their research capabilities to other fields Displaying professional, creative and scholarly integrity |
| | Re-thinking, Considering and Interpreting the Human | Being fully familiar with work and health implications for those involved in their activity | Extending and redefining in a significant way our understanding and/or relationship with the discipline | Seeing their own shortcomings and untapped potential, and devising strategies for maximizing their performance |
| | Experimenting, Innovating & Researching | Distinguishing between valuable and irrelevant inquiry, whether in the theoretical, practical and/or creative spheres | Framing research questions rigorously and lucidly - whether pertaining to practical, theoretical or creative issues, or a combination of these | Showing sustained commitment to the development of new ideas or practices at the forefront of any work or study context to which they apply themselves, including research |
| | Theories, Histories & Cultures | Understanding standards of excellence in their own field | | |
| | Technical, Environmental & Contextual Issues | Knowing the national and international context of activity and output into which their work has been/will be disseminated | | |
| | Communication, Collaboration & Interdisciplinarity | | Talking or writing with complete authority about their special field within their discipline | Disseminating highly specialised information clearly and appropriately, in any relevant form and to different target audiences so as to |

| | | | |
|--|------------------------------------|---|---|
| | | | improve public understanding of their field |
| | | | Establishing and maintaining cooperative relationships within the scholarly and creative community |
| | | | Responding with understanding and responsibility to critical considerations |
| | Initiative & Enterprise | Understanding the ownership rights of those who might be affected by their project (e.g. copyright, intellectual property rights, confidential information, ethical questions) Appreciating the economic potential and utilisation of their output | Realising goals defined at the outset of their projects, whilst making appropriate adjustments to these in the light of their research experience |

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| RÉSUMÉ - ABSTRACT | 5 |
| S O M M A I R E | 7 |
| PRÉAMBULE – DESCRIPTION DU STAGE | 9 |
| SUIVRE LA FORMATION ADMIRE | 9 |
| LE CENTRE D'ÉTUDES SUR LES PRATIQUES ET L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE DU CEFEDM RHÔNE-ALPES | 10 |
| PRÉSENTATION DU PROJET | 10 |
| LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES | 11 |
| LES PERSPECTIVES | 12 |
| CONCLUSION | 13 |
| INTRODUCTION | 15 |
| CHAPITRE 1 – DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE À LA RECHERCHE ARTISTIQUE | 17 |
| LE CONCEPT DE RECHERCHE, REGARD DE PHILOSOPHES | 17 |
| INTRODUCTION | 17 |
| 1 - AUTOUR DE LA CRÉATION DE L'UNIVERSITÉ DE BERLIN PAR HUMBOLDT | 17 |
| LE PROJET DE HUMBOLDT | 17 |
| PESTALOZZI (1746-1827) | 21 |
| CONCLUSION PARTIELLE | 22 |
| 2 - SAVOIR CHERCHER SI L'ON VEUT POUVOIR CHERCHER À SAVOIR | 23 |
| JOHN DEWEY, LA QUESTION DE L'ENQUÊTE | 23 |
| GASTON BACHELARD ET LA FORMATION DE L'ESPRIT SCIENTIFIQUE | 25 |
| KUHN ET LE PARADIGME SCIENTIFIQUE | 29 |
| BERGSON : LA PHILOSOPHIE, L'ART ET LA SCIENCE | 30 |
| EN GUISE DE CONCLUSION | 35 |
| LA RECHERCHE EN ART, UNE NOUVELLE DISCIPLINE ? | 36 |
| INTRODUCTION | 36 |
| 1 - L'ARTISTE, ENTRE VISION ET EXPÉRIENCE | 37 |
| HENRI BERGSON ET L'ARTISTE « VISIONNAIRE » | 37 |
| JOHN DEWEY ET L'EXPÉRIENCE DE L'ART | 39 |
| 2 - LES ARTS ET LA RECHERCHE : REGARD CONTEMPORAIN | 40 |
| L'ART, LA PENSÉE ET LE SAVOIR | 40 |
| ARTS ET SCIENCES, INTERDISCIPLINARITÉ | 41 |
| LE LIEN À L'HISTOIRE | 42 |

| | |
|--|-----------|
| INDIVIDUEL ET COLLECTIF (ASPECT COLLECTIF DE LA RECHERCHE EN ART) | 43 |
| DANS LES ARTS DE LA SCÈNE, LA PLACE DU CORPS, LA PLACE DU PUBLIC | 44 |
| LES LIEUX DE LA RECHERCHE EN ARTS | 45 |
| MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EN ART | 45 |
| 3- LES FORMES DE RECHERCHE EN ART | 48 |
| RECHERCHE <i>SUR</i> L'ART | 48 |
| RECHERCHE <i>POUR</i> L'ART | 49 |
| RECHERCHE <i>PAR</i> L'ART | 49 |
| RECHERCHE <i>EN</i> ART | 50 |
| ET LA RECHERCHE DE L'ART ? | 50 |
| LES FORMES DE RECHERCHE POUR LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION | 52 |
| LE LIEN ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE | 53 |
| FORMATION ET RECHERCHE | 56 |
| 1 - TYPES DE FORMATION | 57 |
| FORMATION À LA RECHERCHE | 57 |
| FORMATION <i>POUR</i> LA RECHERCHE | 58 |
| FORMATION <i>PAR</i> LA RECHERCHE | 58 |
| 2 - LE PRATICIEN RÉFLEXIF | 60 |
| CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE | 62 |
| CHAPITRE 2 - RECHERCHE ET MUSIQUE | 63 |
| INTRODUCTION | 63 |
| LA RECHERCHE EN MUSIQUE, UNE LONGUE HISTOIRE ? | 63 |
| 1 - LA RECHERCHE DANS L'HISTOIRE DE LA MUSIQUE | 63 |
| LES COMPOSITEURS ET LES THÉORICIENS, MUSICIENS EN RECHERCHE, CRÉATEURS DE PARADIGMES EN MUSIQUE | 63 |
| LA RECHERCHE THÉORIQUE OU ACADÉMIQUE EN MUSIQUE | 67 |
| LA RECHERCHE DES INTERPRÈTES, UNE ÉPISTÉMOLOGIE DE L'INTERPRÉTATION MUSICALE | 69 |
| LA RECHERCHE TECHNOLOGIQUE, ÉVOLUTION DE LA FACTURE INSTRUMENTALE | 70 |
| LA RECHERCHE EN PÉDAGOGIE DE LA MUSIQUE, POUR UN APPRENTISSAGE DE LA MUSIQUE | 73 |
| CONCLUSION DU PARAGRAPHE SUR LA RECHERCHE EN MUSIQUE | 73 |
| LA RECHERCHE ARTISTIQUE EN MUSIQUE, UNE NOUVELLE DISCIPLINE POUR LES CONSERVATOIRES ? | 74 |
| INTRODUCTION | 74 |
| 1 – UN CONSERVATOIRE, QU'EST-CE QUE C'EST ? | 74 |

| | |
|---|------------|
| 2 – DÉFINIR CE QU’EST LA RECHERCHE ARTISTIQUE POUR LA MUSIQUE : LE RÔLE DE L’ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES (AEC) | 76 |
| L’ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES DANS LA MUTATION DE BOLOGNE | 76 |
| DÉFINITION DE LA RECHERCHE ARTISTIQUE EN MUSIQUE POUR L’AEC | 78 |
| L’ORPHEUS INSTITUUT DE GAND, PREMIER LABORATOIRE DE RECHERCHE ARTISTIQUE | 81 |
| | |
| LA RECHERCHE ARTISTIQUE DANS LE CURRICULUM DES CONSERVATOIRES : FORMER À ET POUR LA RECHERCHE EN 2^E ET 3^E CYCLES | 83 |
| INTRODUCTION | 83 |
| 1 – CE QUE DISENT LES TEXTES EUROPÉENS POUR LA FORMATION EN DOCTORAT | 83 |
| LES DESCRIPTEURS DE DUBLIN | 83 |
| LE CADRE EUROPÉEN DE FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE (EQF) | 84 |
| LES OBJECTIFS D’APPRENTISSAGE DE L’AEC | 85 |
| LE RÉFÉRENTIEL ÉTABLI PAR LE PROJET HUMART | 87 |
| 2 – LA RECHERCHE DANS LA FORMATION EN 2^E CYCLE. | 89 |
| LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LES RÉFÉRENTIELS EUROPÉENS | 89 |
| QUELS TYPES DE RECHERCHE MENER EN 2 ^E CYCLE ? UN CAS D’ÉCOLE | 91 |
| CONCLUSION | 92 |
| | |
| LE 1^{ER} CYCLE DE LA FORMATION SUPÉRIEURE DU MUSICIEN : LE LIEU D’UNE RECHERCHE POSSIBLE ? | 93 |
| INTRODUCTION | 93 |
| 1 - ÉTUDES DE CAS | 94 |
| MUSIQUE | 94 |
| AUTRES ARTS | 100 |
| DISCIPLINES SCIENTIFIQUES | 102 |
| ANALYSE DES CAS D’ÉTUDES | 103 |
| 2 - LA NATURE DU LIEN ENTRE FORMATION ET RECHERCHE DANS LE 1^{ER} CYCLE | 107 |
| UNE PLACE POUR LA RECHERCHE EN 1 ^{ER} CYCLE DANS LES RÉFÉRENTIELS EUROPÉENS ? | 107 |
| FORMER DÈS LE PREMIER CYCLE, UN ARTISTE <i>PAR</i> LA RECHERCHE ? | 109 |
| 3 – ÉVALUER LA RECHERCHE ARTISTIQUE EN PREMIER CYCLE | 111 |
| PARTIR DES CRITÈRES EXISTANTS POUR LA RECHERCHE ARTISTIQUE | 111 |
| ANALYSE | 111 |
| HYPOTHÈSE DE DÉFINITION DES CRITÈRES D’ÉVALUATION POUR UNE RECHERCHE EN PREMIER CYCLE. | 116 |
| | |
| CONCLUSION DU CHAPITRE 2 | 117 |
| | |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 119 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE | 122 |

| | |
|--|------------|
| A N N E X E S | 125 |
| SOMMAIRE DES ANNEXES | 126 |
| ANNEXE 1 CENTRE D'ÉTUDES SUR L'ENSEIGNEMENT ET LES PRATIQUES MUSICALES – CEFEDM RHÔNE-ALPES | 127 |
| ANNEXE 1.1 - TEXTE PRÉSENTANT LE CENTRE AU CA DU 19 JUIN 2013 | 127 |
| ANNEXE 1.2 - DOCUMENT FORMALISANT LES INTENTIONS DU CENTRE D'ÉTUDES DU CEFEDM RHÔNE-ALPES | 130 |
| ANNEXE 1.3 – TRAVAUX EN COURS EN MAI 2014 | 135 |
| ANNEXE II - COLLOQUE ART ET RECHERCHE – 8 FÉVRIER 2012 – ÉCOLE NATIONALE D'ARCHITECTURE DE PARIS-BELLEVILLE | 136 |
| ANNEXE III - LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR – ALAIN POIRIER | 138 |
| ANNEXE IV – AEC KEY CONCEPTS – ARTISTIC RESEARCH | 139 |
| ANNEXE V – ANNEXES AUX CAS D'ÉTUDES | 143 |
| ANNEXE 5.1 - LABORATOIRE SCÈNE/RECHERCHE - CNSMD DE LYON | 143 |
| ANNEXE 5.2 - « LABORATOIRE DE PEINTURE MOLÉCULAIRE » - CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE – LICENCE « FRONTIÈRE DU VIVANT » – UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES (PARIS 7) | 145 |
| ANNEXE VI - RÉFÉRENTIELS | 147 |
| ANNEXE 6.1 – DESCRIPTEURS DE DUBLIN ET VERSION POLIFONIA (AEC) | 147 |
| ANNEXE 6.2 - RÉFÉRENTIEL HUMART POUR LES DISCIPLINES DES ARTS ET DE LA SCÈNE | 150 |
| TABLE DES MATIÈRES | 153 |