

# Images de la médiation de la musique en Suisse romande : passer d'une expérience artistique à des questionnements pédagogiques

Pierre-François Coen & Thierry Weber

Institut romand de pédagogie musicale (IRPM), Lausanne (Suisse)

**Résumé** : La recherche<sup>1</sup> présentée poursuit deux objectifs : le premier vise à voir comment le concept de médiation de la musique est défini par huit personnalités actives dans le domaine de la médiation de Suisse romande ; le second cherche à proposer un modèle permettant d'articuler la médiation de la musique dans une triple temporalité incluant un avant, un pendant et un après l'expérience culturelle. Après avoir donné quelques repères théoriques, les auteurs proposent une analyse de données de recherche recueillies via des entretiens. Les résultats montrent que les répondants n'ont pas une définition homogène de la médiation, mais que les activités qu'ils décrivent se rejoignent relativement bien. En outre, le modèle proposé met en évidence la nécessité d'articuler selon les temps pris en compte une médiation de la musique et une médiation pédagogique. L'article se termine par des considérations touchant à la formation des musiciens, aux partenariats à créer entre les écoles publiques et les écoles de musique et enfin aux pistes de recherche possibles à développer.

**Mots-clés** : médiation culturelle, médiation de la musique, médiation pédagogique, partenariat entre école publique et écoles de musique, Suisse romande.

## 1. Introduction

Comme le souligne Lafortune (2012), la médiation culturelle recouvre des notions relativement larges et peu stabilisées. Elle est à « l'intersection des disciplines artistiques, des sciences sociales et des théories de la communication » (p. 3) et de ce fait elle prend des formes différentes selon les milieux, les institutions, les domaines (musées, orchestres, maisons de quartier ...) et/ou selon les politiques plus ou moins sensibles au rôle de la culture dans la société. Par ailleurs, les pratiques professionnelles qui lui sont associées sont également plurielles et sont difficiles à délimiter et très souvent à valoriser (Montoya, 2008). En d'autres termes, il est complexe de savoir ce que font concrètement les professionnels qui disent faire œuvre de médiation.

Depuis les années soixante, il est pourtant clair que la médiation culturelle a toute sa place dans la société. Elle doit servir la cohésion sociale (Caune, 1996), permettre de lutter contre les inégalités entre classes, promouvoir un accès à la culture pour tous, donner aux citoyens la possibilité de construire un rapport à la culture (Caune, 1999) ou encore de vivre une émotion liée à la confrontation aux arts et aux œuvres (Arendt, Mattéi et Mattéi, 1972). Au tournant des années huitante, la médiation culturelle passe du champ culturel à celui du social (Lafortune, 2012) et permet le développement de nombreux dispositifs qui visent l'inclusion sociale de différents publics (ou catégories de citoyens) qui, à travers une expérience artistique trouvent le moyen de mieux se comprendre et se respecter. Notons encore que de grandes institutions culturelles proposent des programmes destinés à faire connaître au grand public (généralement des jeunes) leur fonctionnement et les corps de métiers qui travaillent en leurs murs (Fouache, 2006).

---

<sup>1</sup> Nous tenons à remercier Gaëtan Beauchet qui a contribué à certains aspects pratiques de cette recherche.

Aujourd'hui la médiation culturelle et plus particulièrement la médiation de la musique sont au cœur de nombreux enjeux qui poursuivent ceux observés au cours des décennies précédentes, mais qui s'étendent encore à d'autres aspects liés notamment à l'image des institutions, à leur cahier des charges, à leurs ressources financières et, dans certains cas, à leur pérennité. Cette recherche interroge ces différents questionnements et s'attache à faire un état de la question en Suisse romande. Elle cherche également à poser quelques jalons sur des perspectives à développer.

Dans la première partie de ce texte, nous reviendrons brièvement sur quelques éléments théoriques, puis, après avoir explicité les éléments méthodologiques de la recherche, nous présenterons les résultats issus d'entretiens conduits auprès de huit personnalités actives dans le domaine de la médiation en Suisse romande. Ces résultats nous amèneront à discuter plusieurs aspects en particulier les caractères divertissants ou pédagogiques des actions de médiation de la musique.

## 2. Repères théoriques

La médiation est un concept utilisé dans de nombreux champs disciplinaires : médiation politique, médiation juridique, médiation familiale, médiation culturelle ou encore médiation pédagogique. Dans le cadre de cette brève revue de la littérature, nous nous proposons d'aborder ce concept dans sa perspective culturelle, dans un premier temps puis, musicale dans un second temps. Nous reviendrons dans la discussion, sur la composante pédagogique de la médiation.

Le médiateur est par définition celui qui se situe entre deux objets (du latin *medius* : qui est au milieu) qu'il doit relier d'une certaine manière. « Assurer une médiation, c'est jouer un rôle d'intermédiaire, celui d'un tiers plus ou moins reconnu comme neutre, en vue de créer ou de maintenir, entre des personnes, des groupes, des instances, des institutions, voire des Etats, des liens » (Beillerot, 2004, p. 27). Comme le souligne cet auteur, il convient de reconnaître dans la médiation plusieurs caractères, dont l'altérité et la relation. Ainsi la médiation serait cette aptitude à créer des ponts entre des entités différentes. Dans son acceptation générale, Guillaume-Hofnung (2007) la définit comme la mise en relation de deux personnes par un tiers sur la base de règles mutuellement consenties en vue de prévenir ou régler un problème. En se centrant sur la médiation culturelle, Caune (1999) considère qu'« elle est comprise [...] comme l'instauration de flux d'échanges entre le public, les œuvres, les artistes et les institutions, et sa mission comme la mise en relation des différents points de vue. L'essentiel du travail de médiation est alors de favoriser la perception individuelle des œuvres par les participants. Il n'est pas question de combler les lacunes de compréhension, mais plutôt de les prendre pour points de départ d'un dialogue et d'une expérience esthétique » (p. 35)

Montoya (2008) va dans ce sens en définissant la médiation comme « l'activité visant à rétablir un lien entre des termes séparés l'un de l'autre » (p. 9). Dans le monde culturel, ces « termes » seraient les œuvres, les artistes et les institutions d'un côté et les différents publics de l'autre. Caune (1999) rappelle de son côté que la médiation devrait non seulement établir des liens entre les hommes et à travers les générations, mais devrait également établir ce lien dans la construction d'un sens, c'est-à-dire d'une volonté de compréhension de l'autre. C'est ce que relève de son côté Montoya (2008) lorsqu'elle estime nécessaire de mettre en activité ces différents termes les uns par rapport aux autres. Dans cette même logique, Lafortune (2012) rappelle que la médiation doit à la fois permettre l'appropriation de la culture et la construction d'un vivre ensemble, mais elle peut (doit) également rejoindre des pratiques artistiques participatives. Il souligne que l'avènement des technologies numériques rend cette dimension de plus en plus présente et facile à réaliser aujourd'hui. Dès lors, la médiation apparaît comme capable de donner accès à la culture et de créer du lien social à travers des formes diverses d'activités de (co)création. Partant de là, cet auteur ajoute une dimension intéressante à la médiation en soutenant qu'elle est aussi un accompagnement qui se déploie « dans l'espace de

production d'objets culturels [...] produisant du sens et des liens » (p. 56). La médiation peut cependant devenir aussi « l'asile de l'ignorance » selon les propos de Latour repris par Caillet (1994). En effet, si la médiation n'est qu'un intermédiaire comme la clé d'une porte cochère, elle ne peut rien faire en elle-même. Par contre, si cet intermédiaire prend pleinement son rôle de médiateur, il devient à la fois fin et moyen (Latour, 1993).

Bordeaux (2008) souligne encore qu'en France, le terme de médiation culturelle n'a pas vraiment pénétré le secteur culturel sur le plan institutionnel. On parle plutôt d'actions culturelles, d'animations ou d'interventions culturelles. Cette auteure montre ici toute la méfiance que ce concept - et les pratiques qui lui sont reliées - suscite encore aujourd'hui. Elle émet plusieurs hypothèses, dont celle de la « force communicationnelle » de l'œuvre d'art qui devrait en principe se suffire à elle-même et ne nécessiterait aucun intermédiaire. Cet aspect renvoie évidemment au rôle de l'artiste (ou de l'interprète) et du médiateur lui-même, ce dernier pouvant parfois manquer de reconnaissance. Les propos de Montoya (2008) montrent en effet comment une action de médiation peut complètement disparaître lorsqu'elle est pleinement réussie, parce que le médiateur, dans sa recherche à établir du lien, cherche à s'effacer. Du même coup, il est difficile pour lui de se mettre en valeur.

### **La médiation de la musique**

Fort de ces premiers éléments centrés sur la médiation culturelle, nous proposons de resserrer notre propos sur la médiation de la musique. En effet, cet art présente des particularités qui influent considérablement sur le processus de médiation. Pour Hennion (1993), la musique est l'art de la médiation, car sans le concours de médiations opérées par les partitions, les interprètes, les concerts, les enregistrements ..., la musique est inaccessible. En d'autres termes, il n'y a pas une œuvre en soi qui est donnée à voir, comme dans un musée par exemple, mais l'œuvre est accessible au travers de l'actualisation solidaire de différents facteurs. Prévost-Thomas (2015) en fait l'inventaire en distinguant trois grandes catégories. D'abord la musique qui se décline en œuvres (opéra, chansons, symphonies ...), en objets (instrument, voix, disque, mp3 ...), en formes (concerts, performances, enregistrements ...), en genres (savant/populaire, sacré/profane, instrumental/vocal ...) et en lieux (espaces publics/privés, physiques/virtuels, médias ...). Ensuite, la médiation fait appel à des acteurs (interprètes, compositeurs, chefs d'orchestre, enseignants, animateurs, musiciens intervenants ...), à des formes particulières (ateliers, conférences, rencontres, dossiers, applications ...), à des actions (écoute, jeu, co-création, conseil, sélection ...) à des dispositifs (physique/numérique, direct/différé, participatif, interactif ...) et à des effets (appropriation, transmissions, partage ...). Enfin, elle nomme encore le public qui a ses pratiques (écoute, jeu, discours, échange ...), ses conduites (sociabilité, collection, expertise ...), ses goûts et ses valeurs. Tous ces facteurs sont très éclairants, et même s'ils ne sont pas tous spécifiques à la musique (certains d'entre eux se retrouvent à notre avis dans les arts vivants), ils permettent de montrer toute la complexité que peut prendre la médiation dans ce contexte particulier. Prévost-Thomas souligne encore la diversité des médiateurs possibles en notant que tous ne sont pas nécessairement des musiciens. Cela renvoie à la complémentarité des rôles et aux propos que nous évoquions plus haut sur la reconnaissance mutuelle des différents intervenants. Nous reviendrons sur cet élément dans la discussion.

### **Questions de recherche**

L'évocation de ces différents aspects liés au concept de médiation nous montre bien sa variabilité. Notre recherche va essayer de voir dans quelle mesure ces différentes facettes se retrouvent dans la réalité du contexte particulier de la Suisse romande. Pour cela, nous avons choisi de poursuivre deux objectifs. Le premier vise à saisir comment les différents acteurs consultés définissent la médiation à partir de leurs pratiques et leurs représentations. Le second propose une réflexion permettant

d'articuler la médiation de la musique dans une triple temporalité (avant, pendant et après l'expérience culturelle) en incluant sa dimension pédagogique. Les questions de recherche s'explicitent ainsi :

- Quelle définition les différents acteurs interrogés proposent-ils de la médiation (culturelle ou de la musique) et quelles finalités lui attribuent-ils ?
- quelles sont les activités de médiation mises en place, comment s'organisent-elles et sur quels principes se fondent-elles ?
- quels sont les enjeux de la médiation par rapport aux conditions de sa mise en œuvre, aux compétences des musiciens et des personnes impliquées, aux besoins des institutions et aux attentes des publics ?

Le second objectif sera traité dans la discussion à partir d'une mise en perspective des résultats.

### **3. Méthodologie**

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons constitué un échantillon de huit personnalités résidant en Suisse romande et impliquées ou concernées par la médiation de la musique. Deux d'entre elles dirigent une école de musique, quatre autres sont attachées à des orchestres et ont des statuts tels que directeur artistique, secrétaire général, directeur exécutif ou encore président. Engagée par une institution musicale, la septième a le titre de responsable jeune public et, enfin, la dernière agit comme déléguée musique-école et est rattachée au Département de l'instruction publique de son canton. Le panel de nos répondants est volontairement contrasté et couvre des personnes impliquées dans des activités de médiation de différentes natures dans les cantons de Genève, Vaud, de Neuchâtel et du Valais.

Nous avons interrogé ces différentes personnes au travers d'entretiens semi-dirigés articulés en trois grandes parties : 1) la définition du terme de médiation, 2) les activités et programmes de médiation mis en œuvre par les personnes interrogées et les institutions où elles travaillent et 3) les liens avec d'autres partenaires de la médiation comme les institutions de formation, les amateurs, les associations ou encore l'école publique. Les entretiens (de 60 à 90 minutes) ont été intégralement retranscrits. Inscrites dans une approche qualitative, les données ainsi recueillies ont été analysées selon une logique interprétative et compréhensive (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997).

## **4. Résultats**

### **4.1 En quête d'une définition**

La revue de littérature nous a permis de mettre en évidence le caractère mouvant d'une définition de la médiation. Nous avons retrouvé cette composante dans les discours de nos répondants qui évoquent différents aspects ou différentes facettes de cette notion.

Les directeurs des écoles de musique distinguent clairement les enjeux sociétaux – voyant la médiation *culturelle* comme le fait des travailleurs sociaux – de ce qui relève d'une dimension artistique – explicitée à travers la médiation *de la musique* – qui devrait être en main des musiciens. L'un d'entre eux insiste sur le fait que la médiation de la musique doit être confiée aux musiciens professionnels pour garantir un niveau de qualité suffisant et pour éviter que la musique ne devienne un alibi : « [la médiation] est abordée par tout le monde, qui s'approprie un petit peu la médiation en essayant de faire valoir son approche comme l'approche universelle. [...] J'essaie de résister à la tentation qui voudrait faire de la médiation, une médiation plutôt sociale où la musique serait un prétexte finalement ». [répondant 1]. En outre, ce même directeur relève la nécessité de considérer la musique comme un apprentissage plus que comme un divertissement. Cette dimension nous semble

particulièrement intéressante parce qu'elle fait allusion à une dimension pédagogique de la médiation sur laquelle nous reviendrons dans la partie discussion. Notons encore que les directeurs sont particulièrement attentifs au contexte dans lequel leur école est ancrée. Pour eux, la médiation permet également rendre le plus accessible possible les formations qu'ils offrent à des élèves qui ne seraient pas *a priori* concernés. Plusieurs dispositifs - sur lesquels nous reviendrons - sont mis en place notamment en partenariat avec les écoles publiques. Cet aspect de la médiation reposant sur une étroite collaboration avec l'école publique est également repris par le délégué musique-école. Ce répondant va dans le sens d'une complémentarité indispensable en soulignant que les enseignants généralistes ne sont pas toujours à l'aise ou compétents en musique : « Notre idée de la médiation, c'est surtout de développer un programme qui ... comment dire ... qui veuille un petit peu à équilibrer les manques que ressentent les enseignants eux-mêmes, ou disons le manque de confiance qu'ils ont par rapport à la musique, les difficultés qu'ils ont pour la transmettre » [répondant 2].

La nécessité de concerner divers publics apparaît nettement plus clairement dans les discours des personnes travaillant dans des institutions culturelles. Pour elles, la médiation est le levier qui doit permettre au plus grand nombre de personnes d'accéder à leur offre : « [la médiation] c'est de toucher le public qu'on ne toucherait pas ... qui s'autocensure, je dirais. Parce qu'on peut faire une offre où les tarifs sont intéressants (...), mais on constate que beaucoup de personnes se disent "non, attends, la musique c'est pas pour nous, c'est pas notre milieu" » [répondant 3]. Cette sensibilité aux différents publics repose à la fois sur un cahier des charges donné à ces institutions (particulièrement lorsqu'elle est soutenue par les pouvoirs publics), mais également par la volonté de donner une image positive et attractive. Dans ce sens, la perspective est plutôt « marketing » et vise à garantir une certaine notoriété à l'institution : « Je pense que la musique a un déficit d'image, d'accessibilité. La médiation, c'est donner une meilleure image à la musique » [répondant 4].

Dans leur volonté de définir la médiation, nos répondants s'accordent pour dire que la médiation est cet « entre-deux » qui sert à faire des ponts entre la(les) musique(s) et les différents publics susceptibles d'en faire ou de la recevoir : « la médiation, c'est montrer qu'est-ce qu'englobe la musique, qu'est-ce qu'elle est, son périmètre, autant les musiques actuelles, les musiques des mondes que la musique classique. C'est de voir, et de leur donner la possibilité d'essayer de découvrir, de pratiquer l'instrument à toute condition et à tout niveau. De leur donner un petit vécu qui permet d'être l'auditeur de demain, l'amateur de demain, ou peut-être de susciter des vocations ». [répondant 3].

Enfin, un directeur d'école de musique évoque encore l'idée d'une « médiation interne » à l'école de musique elle-même et nécessaire à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'accéder à différents genres de musique (musique contemporaine, jazz) : « il y a une médiation à faire à l'interne. J'ai été assez surpris de voir que même dans le jazz c'est très précis très étiqueté et on ne fait pas tel ou tel style de façon totalement libre donc je pense là qu'il y a même à l'interne, il y a des choses à faire pour que les gens se parlent. Ça c'est aussi de la médiation ». [répondant 1]

## **4.2 Des activités de médiation**

Les activités mises en place par les différentes institutions concernées sont un autre révélateur de ce qu'est la médiation pour nos différents répondants.

Comme nous l'avons dit, les écoles de musique sont insérées dans le tissu social des collectivités locales. Très souvent, elles utilisent les locaux de l'école publique et les contacts sont fréquents entre ces différentes institutions, cela permet certaines opportunités et certaines collaborations. Dans ce sens, les activités de médiation s'inscrivent dans la volonté de dynamiser la vie culturelle d'une région, d'un quartier ou d'un village. « On avait créé un spectacle musical, théâtral avec des solistes invités et un comédien. (...) Ça nous a permis de façon très indirecte de construire le spectacle lors des répétitions

en expliquant un petit peu une structure sans passer par des explications trop musicologiques ou solfégiques. (...) On a aussi monté le Carnaval des animaux, avec un comédien romand qui avait écrit un texte inspiré de celui de Francis Blanche, ce qui a permis de donner aux élèves un petit peu, voilà, un regard auquel on n'aurait pas pensé, ce qui permet aussi au public, voilà, d'avoir un accès plus facile. » [répondant 1]. Poursuivant, ce directeur soutient que les élèves de l'école de musique peuvent également jouer un rôle de médiateur : « les élèves sont eux aussi des médiateurs, ceux qui participent à un projet amènent leurs camarades, leur famille, ils leur expliquent le spectacle » [répondant 1]. Les écoles de musique sont également bien placées pour mettre sur pied des partenariats avec l'école publique. Un des directeurs évoque un projet d'orchestre en classe qui pour lui relève complètement de la médiation : « la mission de l'école c'est de mettre la musique à la portée de tous, quelle que soit sa condition, c'est vraiment une volonté. Donc l'orchestre en classe, c'est vraiment dans la vocation de la médiation. (...) Deux fois par semaine, en lieu et place du cours de musique habituel, pendant deux ans, les enfants apprennent un instrument à cordes. (...) Ils apprennent, ils découvrent le langage de la musique et les rudiments de l'instrument. Suffisamment bien encadrés pour qu'ils puissent quand même avoir un bagage qui soit de qualité. (...) On a créé une plateforme qui fait l'interface et qui permet aux élèves qui ont fait [l'orchestre en classe] de continuer et ensuite de raccorder s'ils veulent sur la poursuite d'un apprentissage régulier de l'instrument. [répondant 3].

Dans cette relation de proximité entre école publique et activités de médiation, le délégué musique - école soutient qu'il est indispensable de proposer aux élèves des activités où ces derniers peuvent s'impliquer de manière très concrète et très active. S'il lui arrive de passer dans les classes pour présenter des œuvres que les élèves iront écouter, les ateliers qu'il propose engagent plus directement les participants : « l'idée était vraiment de faire toutes sortes d'ateliers en rapport avec l'expression corporelle par exemple (...) Des ateliers qui aient sens par rapport à une dynamique de classe, d'école. » [répondant 2]. Une des idées importantes, reprise par un directeur d'école de musique, est que ces médiations impliquent le spectateur de manière active : « C'est pas juste d'écouter les concerts, mais c'est d'expérimenter ... de pouvoir, un peu comme quand vous faites de la cuisine, vous allez goûter votre sauce, dire : "tiens qu'est-ce qu'il y a dedans ? (...) La musique c'est la même chose. On écoute, l'enfant écoute, il a des repères, il dit : "tiens, ça, c'est telle et telle période." Il sait où se situer dans cet environnement » [répondant 3]. Cette logique active est très souvent complétée par des outils qui permettent de préparer les enseignants. Les dossiers pédagogiques à leur intention sont fréquemment évoqués notamment par la responsable jeune public : « Pour les classes, on prépare aussi des dossiers pédagogiques pour les enseignants qui peuvent les utiliser, c'est important ». [répondant 5]

Cette idée d'aller au contact des élèves, dans les classes, est également évoquée par les personnes travaillant dans les institutions musicales (orchestres). Pour ces acteurs, la médiation doit cibler ce public : « Alors dans notre institution, la médiation musicale, elle passe beaucoup par le jeune public. En fait, pour l'instant elle passe même que par là. C'est-à-dire qu'on travaille essentiellement avec des publics scolaires et un peu avec des publics d'enfants » [répondant 5]. L'idée est de montrer ce qu'est le travail des musiciens et des personnes qui travaillent dans le domaine artistique. Ainsi des visites sont organisées, des ateliers - découvertes ou des répétitions : « Les classes viennent voir les générales, on leur propose des visites guidées, des rencontres avec les chanteurs aussi ». [répondant 6]. Il est important de se faire connaître, de montrer ce qui est fait : « On a une mission qui dépasse le simple rendu du concert, c'est clair. Et c'est dans la diffusion aussi. (...) Les gens sont un peu, comment dirais-je, éloignés de la musique dite classique et il y a un effort de reconquête à faire qui passe aussi par la médiation culturelle. » [répondant 7]

Le pari fait par ces institutions est qu'il faut sensibiliser à la culture dès le plus jeune âge. Les enfants sont très ouverts et n'ont pas d'*a priori*. L'accès au contexte scolaire est donc la voie royale à

privilegier. Nos répondants soulignent qu'il est possible de la compléter par d'autres actions plutôt « grand public ». Dans ce contexte, ce sont les familles qui sont ciblées. Les actions de médiation consistent à présenter des œuvres avec des habillages spécifiques sous forme de concerts commentés, en y joignant des projections de films, un apéritif ou encore un goûter pour les enfants : « Là, on est clairement sur un public famille avec le goûter offert à la fin du concert. (...) On va aussi donner "Babar" à la fin de la saison aussi sur la même gamme de concerts ». [répondant 4]. Dans ce contexte, il convient évidemment d'adapter les horaires et les tarifs pour rendre la chose très accessible : « On a fait avancer le concert de 17h00 à 16h00 (...), avec une tarification plein tarif à Fr. 15.-- et évidemment gratuit pour les moins de 15 ans ». [répondant 4].

Dans ce genre d'opération, la personnalité et le charisme du chef ou des intervenants sont très importants. Leur notoriété contribue à attirer du public et à renforcer l'image de l'institution : « Alors, on vient de voir Charles Sigel de la Radio romande. C'est quelqu'un d'extraordinaire qui fait des émissions formidables. On a un projet de faire un concert "Mozart" avec lui ... tout Mozart ! Et lui, entre deux morceaux, il lira des lettres de Mozart, fera des commentaires comme dans son émission » [AE]. Ces opérations servent à promouvoir l'image de ces différentes institutions qui ont besoin à la fois d'attirer du public et qui doivent également se conformer à la demande du politique qui souhaite leur implication pour créer une dynamique culturelle régionale : « On a un déficit d'image, d'accessibilité. (...) Ce que je constate c'est que ces produits d'appel ils marchent. Je pense que ça a un impact sur la fréquentation, après on peut pas interroger chaque personne individuellement, je pense que ça a un impact sur la pyramide des âges dans nos concerts de soirée ». [répondant 4].

### **4.3 Enjeux liés à la médiation**

Les discours de nos répondants font encore état d'enjeux liés à la mise en œuvre de la médiation. Pour les directeurs d'école de musique, la mise en place de la médiation de la musique nécessite des partenariats et des collaborations. Cette question se joue aussi bien sur des niveaux informels (connaissances de réseaux) que sur un plan plus institutionnel (échange de locaux). Tout cela prend du temps et nécessite de mobiliser différents acteurs. Un directeur souligne que « le problème de la médiation, c'est de mettre en relation les différents acteurs et c'est là-dessus qu'on a beaucoup de peine. On est repartis sur des choses qui se font dans d'autres cantons (...), mais quand on veut impliquer les gens, et que ça sollicite beaucoup, c'est difficile. (...) Je veux dire le gros problème de la médiation, c'est aussi l'organisation, mettre en réseau les différents acteurs. » [répondant 3]. Les personnes interrogées montrent également toute la nécessité de créer des ponts entre professionnels et amateurs. Tous ont en haute estime les amateurs qui sont, pour eux, de vrais alliés. Plusieurs d'entre eux évoquent des expériences très riches dans lesquelles les deux catégories de musiciens étaient associées : « Finalement les amateurs, ce sont ceux qui vont venir près des professionnels aussi, donc c'est aussi un public, c'est aussi ceux qui vont peut-être alimenter le travail de ces professionnels à venir, il faut que la médiation les touche aussi » [répondant 2].

Les aspects liés à la formation des musiciens sont également évoqués par nos répondants. La formation des médiateurs n'apparaît pas comme telle, par contre un responsable attaché à un orchestre précise que souvent le niveau des musiciens d'orchestre est exceptionnel, mais que par contre, certains d'entre eux manquent de la culture générale indispensable pour s'impliquer dans des projets de médiation : « il y a trop de gens qui pensent qu'ils peuvent accéder à la vie d'orchestre et qui ont pas, alors des fois, la culture musicale minimale pour passer des concours, ça, c'est dramatique ». [répondant 7]. Sans être aussi sévère, le délégué musique - école va dans le même sens. Il évoque le décalage qu'il voit entre ce que les étudiants espèrent trouver comme poste au terme de leurs études et le marché du travail très tendu et restreint : « arrivant à la fin de leur Master et leur formation, il y a la réalité simplement du terrain. Ça se révèle parfois très différent du rêve qu'on a choyé et qui nous a

bercés. C'est un lieu commun évidemment ... mais des fois il faut faire autre chose (...) Il faut développer des compétences de créativité dans ce métier, finalement c'est ce qu'on fait tout le temps » [répondant 2]. La responsable jeune public insiste de son côté sur l'importance d'associer les étudiants durant leur formation. Elle est particulièrement attentive à la chose, car dans son institution, beaucoup de jeunes diplômés sont sollicités : « Chez nous, ce sont très souvent des jeunes chanteurs, qui viennent de finir leurs études, qui sont aussi beaucoup plus sensibilisés par rapport à la médiation musicale, ils savent que c'est un rôle qu'ils doivent jouer aussi » [répondant 5].

Si la formation des musiciens professionnels doit s'étendre sur le plan de la médiation, un directeur d'école de musique souligne que des compétences sont également nécessaires sur le plan pédagogique. Cela relève de la même logique, car comme les publics, les enfants d'aujourd'hui ont des besoins différents de ceux d'hier : « le professeur ne peut pas être simplement un musicien qui connaît son instrument et qui a envie de transmettre le jeu de l'instrument. Il doit pouvoir rebondir quand l'élève dit : " écoutez, j'ai entendu cette chanson et comment je peux faire ? " et pas dire : " Attends, nous sommes des musiciens classiques. " » [répondant 1] En ce sens, le professeur a également un rôle de médiateur à développer pour être en phase avec les besoins de ses élèves. Il doit trouver des stratégies pédagogiques qui lui permettent de travailler avec ses élèves. Le second directeur ajoute : « J'ai discuté avec pas mal de professeurs qui m'ont dit " Il y a mille et une façons d'enseigner mon instrument et avec chaque élève je vois que je dois en inventer une mille et deuxième façon parce que chacun est différent ". Je vois bien là une nouvelle exigence ». [répondant 1] Ce surcroît de compétence du côté des musiciens vient en écho à un manque identifié chez les enseignants généralistes. Pour ce directeur : « Il y a 20 ans, les maîtres d'école avaient un bagage très large. Aujourd'hui (...), le bagage musical, il est pauvre et comme il [l'enseignant généraliste] s'est spécialisé, il devrait travailler en partenariat avec d'autres spécialistes ... de la musique justement. Alors tout dépend du maître généraliste qui n'a plus une formation très large du côté musical ». [répondant 3].

Enfin nous retiendrons également un enjeu important lié à la médiation. Il apparaît en filigrane dans les propos de nos répondants en particulier ceux qui travaillent avec les orchestres. Pour eux, il ne faut pas que la médiation devienne un alibi qui donne bonne conscience à tout le monde : « On en fait que pour des raisons politiques, c'est pour la vitrine » [répondant 2]. Il importe que la chose soit réfléchie et débouche sur des résultats tangibles. Aujourd'hui, il est cependant très difficile d'évaluer l'impact des opérations de médiation de la musique par exemple en termes de fréquentation aux concerts, sur le développement de réels savoirs culturels ou plus généralement sur le développement d'une meilleure cohésion sociale imputable à ce « partage » culturel.

## 5. Discussion

Cet aspect autour de l'impact de la médiation de la musique nous tient particulièrement à cœur, car il est porteur d'une question centrale : la médiation est-elle dédiée à faire vivre le mieux possible une expérience culturelle assimilable à du divertissement ou s'inscrit-elle dans une logique liée à l'apprentissage de notions, au développement d'aptitudes ou de compétences touchant au culturel ou au social ? Dès lors qu'on parle d'apprentissage, il convient d'approcher la médiation sous son angle pédagogique.

Pour Avanzini (1996), la médiation pédagogique « désigne l'entreprise de celui qui aménage et facilite la mise en rapport de la culture avec un sujet qui a, jusqu'alors, échoué à l'assimiler et à la situation duquel on cherche à remédier » (p. 14). De leur côté, Raynal et Rieunier (1997) la voient comme « l'ensemble des aides ou des supports qu'une personne peut offrir à une autre personne en vue de lui rendre plus accessible un savoir quelconque » (p. 220). Dans le monde des sciences de l'éducation, l'idée que l'enseignant doit jouer un rôle de médiateur en déployant différents types d'aides ajustées



aux besoins des apprenants n'est pas récente. Vygotski (1997) évoquait déjà la chose en parlant de zone proximale de développement, alors que Brunner (1983) traduisait cette idée sous les termes d'étayage. Rézeau (2002) propose de son côté une vision dynamique de la médiation pédagogique. Pour cet auteur, la médiation résulte de l'application de deux forces : d'une part « l'obstination didactique » qui cherche à rapprocher le savoir de l'apprenant et d'autre part la « tolérance pédagogique » qui cherche à rapprocher l'apprenant du savoir. La médiation est ainsi vue comme un rapprochement, orchestré par l'enseignant, qui s'opère entre le savoir et l'apprenant (p. 8). Il demeure cependant une contradiction inhérente à la médiation dans la mesure où, comme le rappelle Meirieu (1987), elle « désigne à la fois ce qui, dans le rapport pédagogique, relie le sujet au savoir et sépare le sujet de la situation d'acquisition. Elle assure ainsi, contradictoirement, mais indissolublement, la transmission du savoir et l'émancipation du sujet ». (p. 187). Dans son acception pédagogique, la médiation fait donc apparaître clairement les trois pôles du triangle de Houssaye (1998) : le savoir, l'apprenant et l'enseignant (le médiateur).

Lorsqu'on parle de médiation de la musique, y a-t-il un savoir à transmettre ? Si oui, quel est-il ? Les répondants que nous avons interrogés ne semblent pas l'évoquer de façon explicite. Tantôt, ils parlent d'un concert, d'une œuvre à écouter, d'un atelier ou d'une expérience. Pourrions-nous voir alors se dessiner deux perspectives que nous présentons ici de manière volontairement contrastée et dichotomique :

- 1) celle d'une expérience plutôt divertissante, généralement ponctuelle, en phase avec l'idée que la culture est un bien de consommation comme un autre. Cette approche serait soucieuse de rendre la culture accessible, viserait son partage et contribuerait à une meilleure cohésion sociale ;
- 2) celle d'une expérience, préparée en amont et éventuellement exploitée en après, à rattacher à des apprentissages (identifiés et formalisés) et/ou au développement d'attitudes et de compétences. Cette approche serait plutôt en phase avec les exigences du monde scolaire dans lequel les activités de médiation s'inscrivent dans les objectifs d'un plan d'études.

La première approche suppose l'intervention d'une personne qualifiée sur le plan musical, charismatique, capable d'attirer un vaste public et de jouer ce rôle d'intermédiaire entre l'objet culturel et le public. Dans la seconde approche, l'intervenant est qualifié sur le plan musical, mais son rôle de médiateur s'inscrit dans une logique plus pédagogique avec des apprenants qu'il convient de sensibiliser à la culture, cet acte de sensibilisation conduisant à la transformation de l'objet culturel en réel objet d'apprentissage (Le Glou, 2015).

Les entretiens que nous avons menés font apparaître ces deux tendances. Les personnes attachées aux institutions culturelles semblent davantage orientées vers le premier pôle alors que les directeurs d'école de musique ou les responsables de la médiation, actifs dans les milieux scolaires, seraient plus préoccupés par ce qu'il peut rester de leurs actions en termes d'acquisition de connaissances ou de développement de compétences. Selon nous, ces deux logiques ne sont pas antinomiques et elles peuvent s'articuler entre elles, s'interpénétrer. Nous allons les examiner en les inscrivant dans la logique temporelle, d'un avant, d'un pendant et d'un après.

Que se passe-t-il avant l'expérience ? Que ce soit dans le cadre scolaire ou extrascolaire, un minimum de préparation semble nécessaire avant de vivre une expérience musicale. Dans un cadre extrascolaire, cette préparation passe par une information plus ou moins détaillée sur l'œuvre, les musiciens ou le chef. Dans le cadre scolaire, cette préparation est nettement plus approfondie et passe souvent par un dossier pédagogique à l'attention des enseignants, parfois même par une intervention directe en classe. Le recours aux réseaux sociaux est de plus en plus utilisé et fait partie des vecteurs choisis. Nos

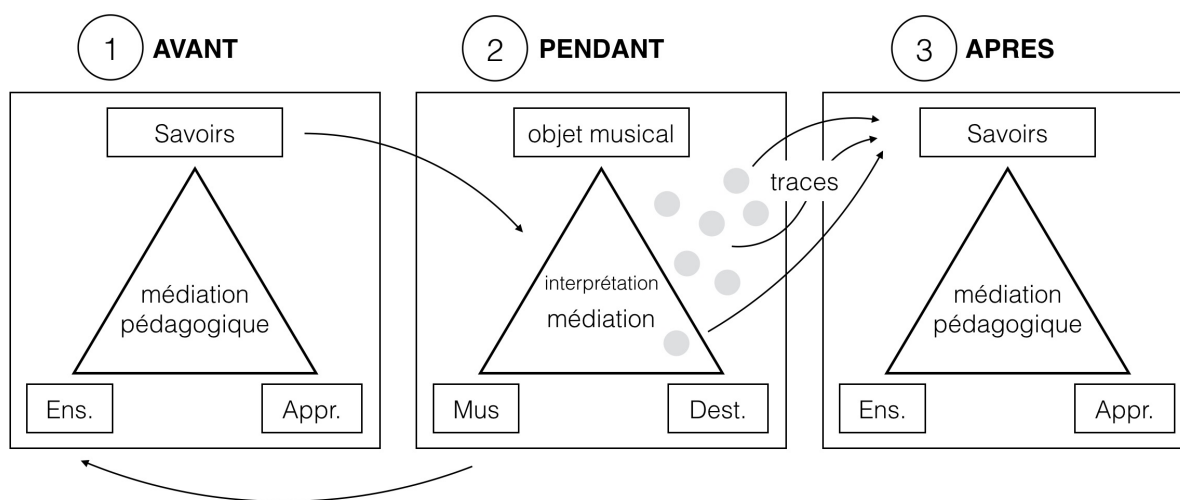
répondants disent qu'il convient de préparer les publics ou les élèves à l'expérience qu'ils vont vivre en leur donnant accès à des clés de compréhension de la proposition artistique. Là encore, ces clés peuvent être très rudimentaires et recouvrir simplement une information qui permet de se faire une idée de ce qu'on va vivre ou alors elles peuvent nécessiter l'acquisition (peut-être la maîtrise) de certains savoirs ou certaines compétences. Dans ce cas, une médiation pédagogique est nécessaire et c'est principalement aux enseignants d'assurer cette tâche. Il convient de s'assurer qu'ils ont en leur possession les savoirs nécessaires pour jouer le rôle de transmetteur auprès de leurs élèves. Des apports extérieurs peuvent être dispensés à condition qu'ils s'ajustent à leurs pratiques et qu'ils permettent de désigner clairement les savoirs à traiter, les objectifs à atteindre, les compétences à développer ou encore les activités à conduire. La garantie que cela puisse se faire repose idéalement sur un partenariat entre médiateurs de la musique et enseignants. L'un et l'autre peuvent ainsi co-élaborer les dossiers ou préparer ensemble une visite en classe. S'adossant à la fois à la transposition didactique effectuée par les médiateurs de la musique et à la médiation pédagogique orchestrée par les enseignants, ce type de collaboration ne peut qu'être fécond.

Que se passe-t-il durant l'expérience ? Au moment de l'expérience culturelle, l'objectif central est la mobilisation du destinataire. Il convient de capter son attention en évitant de le rendre passif face à la situation. Il convient de s'assurer qu'il dispose d'un minimum de clés pour comprendre l'événement qu'il est en train de vivre. La médiation s'effectue par l'artiste lui-même qui peut actionner plusieurs leviers. Le premier lui permet l'actualisation de l'œuvre musicale à travers son jeu d'interprète (Hennion, 2003). Le second repose sur ce qu'il met en œuvre pour rendre intelligible les éléments en jeu dans la situation. Cela peut passer par un commentaire, une explication de l'œuvre ou (lorsque l'intervention est liée au milieu scolaire) par la mobilisation d'artefacts didactiques complémentaires à l'œuvre présentée et susceptibles de réveiller des savoirs ou de faciliter le transfert d'aptitudes préalablement travaillées. La convocation « calculée » de certaines émotions propres à saisir le destinataire en dehors du champ cognitif fait également partie des stratégies mobilisables. Il convient de mettre le public en réaction avec ce qu'il entend ou ce qu'il voit et de le solliciter pour qu'il ne soit pas seulement dans la réception ou dans la consommation de l'œuvre, mais bien dans une forme de reconstruction interne, intégrée à ce qu'il est et ce qu'il sait déjà. Durant cette phase, le rôle du médiateur est d'être entre l'œuvre et son destinataire, un entre-deux délicat à assumer, car celui qui relie ou qui joue les entremetteurs peut également devenir obstacle entre l'œuvre et le destinataire, particulièrement s'il ne sait pas suffisamment et adroitement s'effacer.

Que se passe-t-il après l'expérience ? Ce que l'on fait de l'expérience après l'avoir vécue est révélateur de l'optique de médiation dans laquelle on s'inscrit. Dans une perspective de divertissement (consommation), on peut se contenter d'un débriefing spontané. Les participants auront passé peut-être un bon (ou mauvais) moment, ils pourront faire quelques échanges à chaud et les traces immatérielles de l'expérience vont se sédimenter progressivement et concourir (espérons-le) à l'enrichissement de la personne. Aucune intention d'apprentissage n'étant formulée, on peut en rester là. Si l'on se place dans une perspective pédagogique, l'enjeu devrait être tout différent parce qu'il vise le développement de compétences ou d'attitudes, l'acquisition de connaissances. Il y a intention d'apprendre. Dès lors, pour être fécond, ce retour sur l'événement devrait reposer à la fois sur des traces immatérielles (souvenirs), mais plus encore sur des traces matérielles. Disponibles sous forme de photos, de petites séquences vidéo ou d'enregistrements sonores saisis durant l'événement, ces traces peuvent être exploitées par les élèves. Prise comme supports évocatifs, elles dépassent leur statut métonymique et synecdotique (Larose et Jaillet, 2009) pour devenir porteuses de discours sur l'expérience vécue. (Coen, Sieber et Lygoura, 2017). Mises en lien avec d'autres disciplines scolaires, elles contribuent non seulement à enrichir (informellement) les apprenants, mais elles permettent de les impliquer une seconde fois (avec une certaine distance) dans l'événement musical, d'objectiver

cette expérience, de formaliser les apprentissages réalisés ou les compétences mobilisées, d'identifier les émotions ressenties. Dans ce contexte, ces traces sont un support particulièrement efficace sur lequel l'enseignant peut s'appuyer pour aborder ce que Gohier (2002) appelle le « sensé » (ce qui relève du cognitif), mais également le « senti » (p. 229) ou ressenti. Ce retour sur les émotions s'avère particulièrement important à l'école où cet aspect est souvent négligé ou tout au moins difficile à travailler dans d'autres disciplines. Les traces permettent en outre de donner du sens à l'expérience vécue, aux savoirs, aux aptitudes et aux compétences nécessaires à mobiliser ou à développer. Elles permettent d'allier ce qui relève de la « culture de la classe » et de la « culture patrimoniale » (Gohier, 2002, p. 229).

La figure ci-dessous reprend les différents points évoqués ci-dessous dans le contexte scolaire. Elle permet de mettre en évidence les différents types de médiation mis en œuvre selon les moments.



**Figure no 1 :** les types de médiations opérées selon trois moments : 1. Avant l'expérience, le musicien (Mus) est partenaire de l'enseignant (Ens.) pour transmettre aux apprenants (Appr.) les savoirs (prérequis) nécessaires pour comprendre l'expérience artistique. 2. L'expérience est vécue par les élèves et l'enseignant (Dest.), le musicien-interprète joue son rôle de médiateur en mobilisant différents canaux de médiation pour rendre l'objet musical intelligible. 3. Les traces collectées durant la deuxième phase sont reprises et servent de supports évocatifs pour permettre le retour sur l'expérience et pour travailler sur les savoirs que l'on souhaite pérenniser.

## 6. Conclusion

Cette recherche nous a permis de mettre en évidence plusieurs choses. D'abord, les activités de médiation de la musique ne manquent pas en Suisse romande. Même si les définitions émises par nos répondants ne se recouvrent pas complètement, elles font écho à des activités qui s'inscrivent dans des logiques relativement proches touchant à la fois le grand public (jeune public) et les écoles. Les opportunités d'aborder la musique par le biais de programmes de médiation divers sont donc bien réelles. Ensuite, les analyses des différents entretiens montrent que nos répondants attachent beaucoup d'importance à la polyvalence des musiciens. Selon eux, les compétences instrumentales de très haut niveau ne suffisent plus aujourd'hui. En effet, le rôle d'interprète – situé étymologiquement entre l'œuvre et le destinataire – doit être complété par des compétences de médiateurs qui devraient permettre d'élargir cet espace entre l'objet musical et les publics. Enfin, l'accès à la musique doit être assuré selon nous par une double médiation, partagée entre musiciens et enseignants, les premiers travaillant à rendre l'œuvre intelligible alors que les seconds s'assurant que les élèves acquièrent les clés nécessaires à sa compréhension. Ce partenariat nous semble particulièrement important à développer, car il s'inscrit dans la logique du nouvel article constitutionnel sur la musique (art. 67a) voté par le peuple suisse en 2012. En outre, cette collaboration serait un vrai garde-fou contre les

risques de délégalation par l'école des enseignements des disciplines artistiques. Elle éviterait ainsi que les enseignants ne se limitent qu'à conduire leurs élèves aux concerts et que les musiciens ne se cantonnent qu'à un rôle de pourvoyeurs de divertissements ponctuels.

Pour terminer, notons encore que les perspectives de recherche dans ce domaine sont nombreuses à développer. On pourrait ainsi observer comment les partenariats évoqués se développent, quels sont les écueils à éviter, quelles sont les compétences qu'enseignants et musiciens doivent acquérir et mobiliser. Les expériences de médiation seraient également intéressantes à analyser notamment en se centrant sur les types d'interactions produites entre les acteurs concernés ou encore sur la nature des activités conduites et leurs effets sur les différents publics. Enfin, les stratégies d'exploitation des traces offriraient certainement des questionnements nouveaux. Ainsi, il serait particulièrement intéressant de voir quelle place les enseignants ménagent à cet aspect du processus, comment ils intègrent leurs démarches dans d'autres disciplines ou encore comment ils parviennent à associer les élèves à ce travail d'objectivation.

## 6. Références

- Arendt, H., Mattéi, F., & Mattéi, J.-F. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard Paris.
- Avanzini, G. (1996). *Médiation éducative et éducabilité cognitive autour du PEI*. Lyon: Chronique Sociale.
- Beillerot, J. (2004). Médiation, éducation et formation. *Tréma*, (23), 27–34.
- Bordeaux, M.-C. (2008). La médiation culturelle en France, conditions d'émergence, enjeux politiques et théoriques. *Culture pour tous*.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Presses universitaires de France.
- Caillet, E. (1994). L'ambiguïté de la médiation culturelle : entre savoir et présence. *Publics et Musées*, 6(1), 53-73.
- Caune, J. (1996). Pratiques culturelles, médiation artistique et lien social. *Hermès, La Revue*, (2), 169–175.
- Caune, J. (1999a). La médiation culturelle: une construction du lien social. *Les enjeux de l'information et de la communication*, (1).
- Caune, J. (1999b). *Le sens des pratiques culturelles, pour une éthique de la médiation*. Grenoble: PUG.
- Coen, P. F., Sieber, M., & Lygoura, S. (2017). *Traces d'activités et activités sur les traces: apports des terminaux numériques dans le processus d'(auto)évaluation d'enseignant.e.s en formation*. Papier présenté au 29e colloque de l'ADMEE-Europe : L'évaluation : levier pour l'apprentissage et la formation, Dijon.
- Fouache, D. (2006). Dix mois d'école et d'opéra. Un partenariat entre l'Opéra national de Paris et le Ministère de l'Éducation nationale. P.-F. Coen et M. Zulauf (éds), *Entre savoirs modulés et savoir moduler: l'éducation musicale en question*. Paris, L'Harmattan, 51-66.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215–236.
- Guillaume-Hofnung, M. (2007). *La médiation: «Que sais-je?»* n° 2930. Presses universitaires de France.
- Hennion, A. (2003). Music and mediation: Towards a new sociology of music. *The cultural study of music: A critical introduction*, 80–91.
- Hennion, A. (1993). La passion musicale. Une sociologie de la médiation. Paris, Métailié.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique* (Peter Lang). Berne.
- Lafortune, J.-M. (2012). *La médiation culturelle: le sens des mots et l'essence des pratiques*. PUQ.
- Larose, F., & Jaillet, A. (2009). *Le numérique dans l'enseignement et la formation: analyses, traces et usages*. Editions L'Harmattan.
- Latour, B. (1993). *La clé de Berlin*. Paris: La Découverte.
- Le Glou, C. (2015). *Sensibiliser une classe à l'écoute d'un concert de musique classique* (Travail de master non publié). Haute école pédagogique du canton de Vaud, Lausanne.
- Lessard-Hébert, M., Boutin, G., & Goyette, G. (1997). *La recherche qualitative: fondements et pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Meirieu, P. (1989). *Apprendre... oui, mais comment*. Issy-les-Moulineaux: ESF.

- Montoya, N. (2008). Médiation et médiateurs culturels: quelques problèmes de définition dans la construction d'une activité professionnelle. *Lien social et Politiques*, (60), 25–35.
- Prévost-Thomas, C. (2015). *Les enjeux de la médiation de la musique*. Conférence présentée aux Rencontres nationales des bibliothécaires musicaux, Metz.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux: ES,.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, (35-36), 183–200.
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.