

Présentation du numéro « Fenêtre ouverte sur la médiation de la musique », vol. 7, n° 2 (2020)

Irina Kirchberg

À la « jonction du culturel et du social » ([Fourcade 2014](#), p. 6), la médiation culturelle « chapeaute un vaste ensemble de pratiques allant des actions de développement des publics à l'art participatif et communautaire. Ultimement, elle vise à faire de chaque personne, visiteur ou spectateur, un véritable acteur culturel » ([Culture pour tous](#)). Au Québec comme en France, on ne compte plus les recherches et les ouvrages qui se consacrent à l'étude de ce domaine d'activité et permettent d'affiner les définitions de cette pratique (Lafortune 2012, [Quintas 2014](#), Camart *et al.* 2016, Bordeaux 2017), d'en mesurer les effets ([Fleury 2008](#), [Jacob et Bélanger 2014](#), [Montoya, Sonnette et Fugier 2016](#)) et de saisir la diversité de ses expressions (Perez-Roux et Montandon 2014, [Dufrêne et Gellereau 2010](#), [Bordeaux 2016](#)).

Alors que cette riche bibliographie permet d'observer la façon dont le terme et la pratique se sont implantés dans le champ muséal, théâtral ou cinématographique, par exemple (Peyrin 2010, [Lussier 2015](#), [Bordeaux 2016](#), Boutin 2016, Casemajor *et al.* 2017), les travaux de recherche ne permettent pas encore d'appréhender réellement ce qui se passe lorsque la médiation culturelle, son programme et ses outils empruntent au domaine musical. Ce numéro ouvre donc une première « fenêtre sur la médiation de la musique ». Il rassemble les publications de quelques membres du



réseau constitué depuis 2016¹ autour de l'organisation des écoles d'hiver internationales en médiation de la musique auxquels s'ajoutent les articles et des témoignages de chercheur·e·s, de praticien·ne·s et d'étudiant·e·s affilié·e·s à l'Étude partenariale en médiation de la musique (EPMM)².

Si la formulation générique de « médiation de la musique » est utilisée dans le titre de ce numéro, c'est parce qu'elle domine désormais dans le milieu musical professionnel et dans les institutions d'enseignement supérieur de la musique. Les variations syntaxiques repérées au fil de ce numéro (« médiation de la musique », « médiation musicale » ou « médiation culturelle de la musique ») amènent pourtant à réfléchir aux nuances dans la façon dont le projet de la médiation culturelle est négocié, reformulé ou transposé dans le milieu musical. Ces variations invitent à considérer la façon dont les médiateur·rice·s, les formateur·rice·s et les chercheur·e·s dont les textes sont rassemblés ici teintent leurs commentaires d'enjeux culturels, sociaux, politiques, psychologiques et pédagogiques. S'agit-il d'opérer une médiation « de » la musique faisant ainsi du contact avec certains répertoires musicaux la cible de ces activités ? Le processus de médiation prend-il le caractère la musique dans une démarche de médiation alors qualifiée de « musicale » ? Insiste-t-on finalement sur le fait que la musique, « fait social total », syncrétise des repères historiques, politiques, géographiques, etc., qui en font un levier puissant pour mettre en œuvre les objectifs de la médiation culturelle et « invente[r] un espace nouveau où les œuvres sont aussi là pour permettre de parler de soi et de sa condition » (Saada 2016, p. 217) ?

Dans l'article qui ouvre ce numéro, Sylvie Pébrier s'inscrit dans cette dernière veine. L'auteure choisi de parler de l'évaluation de la « médiation culturelle de la musique » et précise que cette formulation « situe la musique non pas tant comme la finalité de la médiation que comme le moyen d'une rencontre pour faire culture ensemble ». On observe dans ce texte la façon dont le milieu éducatif s'accommode des tensions (Bordeaux 2018 et Mörsch 2017) et des paradoxes de la médiation culturelle (Saez 2018, Dufrêne et Gellereau 2010, Saada 2016, p. 218-219) pour mettre en place des processus d'évaluation de ces projets.

Les deux textes suivants proposent une réflexion sur les modalités de mise en œuvre de la médiation de la musique. Hyacinthe Ravet expose comment les acquis des recherches sociologiques sur les processus créateurs en musique peuvent nourrir la pratique des médiateur·rice·s. En prenant en compte le fait que l'acte créateur en musique relève d'un « faire collectif » renouvelé à chaque écoute, l'auteure montre

1 Les documentaires réalisés par les étudiant·e·s québécois·e·s à partir de captations des conférences et d'entretiens avec les intervenant·e·s de ces écoles d'hiver successives peuvent être consultés ici : <https://www.youtube.com/channel/UCa3RXCvGfOZnKCMcIAMDq3Q>, consulté le 25 septembre 2020.

2 L'EPMM est bénéficiaire d'une subvention de Développement de partenariat du CRSH. Ses membres, médiateur·rice·s, formateur·rice·s, chercheur·e·s étudient le rôle de l'enseignement et de la pratique de la médiation de la musique dans la reconfiguration contemporaine du métier de musicien·ne. L'équipe a pour but de recenser et analyser les manières d'intégrer la médiation de la musique dans le milieu professionnel et de l'enseignement supérieur. De co-construire avec ces mêmes milieux des supports de création et d'évaluation des activités de médiation de la musique qui accompagneront les médiateur·rice·s, les musicien·ne·s et les musicologues à tous les stades de leur carrière.

comment les médiateur·rice·s s'offrent l'occasion d'« articuler l'analyse des contributions concrètes et symboliques des acteur·rice·s en présence avec celle du matériau musical et [d']appréhender l'œuvre comme espace de signification, notamment pour celles et ceux qui l'élaborent ». Dans le troisième texte de ce numéro, Cécile Prévost-Thomas analyse la façon dont la série 2017-2018 des concerts *Musique entre les lignes* réalisés avec la collaboration des étudiant·e·s de la Haute École de Musique (HEMU) de Lausanne permet de faire œuvre de médiation de la musique auprès des publics familial et scolaire. L'auteure porte un regard critique sur la forme du concert participatif en reprenant les catégories établies par Nathalie Casemajor, Ève Lamoureux et Danièle Racine (2015).

Deux autres textes reviennent sur les conditions d'émergence des formations à la médiation dans les établissements d'enseignement supérieur de la musique. Leurs auteur·e·s, Michel Duchesneau et Irina Kirchberg, d'une part, et Lucie Kayas, d'autre part, sont à la fois chercheur·e·s et formateur·rice·s dans ces cursus. Tous trois tentent de comprendre comment les institutions d'enseignement supérieur ont traduit dans leurs programmes une volonté politique et un engouement institutionnel pour la médiation culturelle. Michel Duchesneau et Irina Kirchberg reviennent sur la création d'un D.E.S.S. en médiation de la musique à la Faculté de musique de l'Université de Montréal en commentant les modifications opérées dans la politique culturelle du Québec de 2018 et les résultats d'une enquête réalisée la même année auprès des diffuseurs et producteurs de musique affiliés au Conseil québécois de la musique (CQM). Lucie Kayas retrace la trajectoire historique et organisationnelle liée aux programmes de médiation offerts dans le cursus « Métier du musicien » du Conservatoire national supérieur de musique (CNSM) de Paris. On sent bien, en filigrane, que ces trois auteur·e·s cherchent à questionner les choix opérés au sein de ces cursus. Comment y est abordée la médiation de la musique ? À partir de quelles disciplines ? Quelle posture de médiateur·rice y est favorisée ? Que cela nous apprend-t-il des mutations du métier de musicien·ne aujourd'hui ?

Les portraits de professionnels réalisés par Fanny Bertomeu, Elsa Fortant, Sophie Renaudin et Héloïse Rouleau offrent une illustration très concrète de la façon dont ceux qui font œuvre de médiation de la musique s'approprient les questions abordées au fil des articles de ce numéro. Ainsi, les témoignages de Louise Campbell, Isabelle Ronzier, Jérôme Thiébault, Kenny Thomas et Pierre Vachon illustrent la variété des parcours de ces intermédiaires culturels, la pluralité des activités qu'ils inventent et la multiplicité des conditions d'exercice du métier de médiateur·rice au Québec comme en France.

Finalement, Marc-Antoine Boutin invite, dans sa recension de l'ouvrage Joëlle Zask (*Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*), à mieux comprendre ce que « participer » veut dire. Transposant la réflexion en trois points de Zask du domaine politique à celui de la médiation, Marc-Antoine Boutin conclue que les dispositifs de médiation de la musique pleinement participatifs reposent sur la création « d'un environnement “suffisamment bon”, ouvert et accessible aux réflexions critiques, où chacun peut “contribuer” de par ses propres compétences et “bénéficier” de l'interaction avec autrui ». En réalisant la recension de l'ouvrage de Jacques Rancière

(*Le maître ignorant*), Émilie Gomez offre la matière à prolonger ces réflexions. L’auteure revient sur la façon dont Rancière décrit dans son étude les logiques de l’émancipation intellectuelle et rappelle que ce texte précède l’écriture du *Spectateur émancipé* (un ouvrage généralement bien connu des médiateur·rice·s culturel·le·s). Au terme de sa recension, Émilie Gomez nous invite à réfléchir à la façon dont les médiateur·rice·s de la musique pourrait s’inspirer des leçons du *Maître ignorant* pour favoriser l’encapacitation et l’émancipation intellectuelle dans leurs activités.

Le dossier thématique de ce numéro est complété par un compte rendu d’Amandine Pras – disponible en français et en anglais – de *Women in the Studio. Creativity, Control and Gender in Popular Music Sound Production* (2019), dans lequel Paul Wolfe aborde la question de l’inégalité des genres dans l’industrie des musiques populaires au début du siècle.

BIBLIOGRAPHIE

- Bordeaux, Marie-Christine (2016), « La médiation culturelle dans les arts de la scène. Avancées et résistances », dans Fanny Serain *et al.* (dir.), *La médiation culturelle. Cinquième roue du carrosse ?*, Paris, L’Harmattan, p. 131-138, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02021565/document>, consulté le 26 septembre 2020.
- Bordeaux, Marie-Christine (2017), « La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel », dans Nathalie Casemajor *et al.* (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Québec, PUL, p. 111-32.
- Bordeaux, Marie-Christine (2018), « La médiation culturelle. Des dispositifs et des modèles toujours en tension », *L’Observatoire*, vol. 51, n° 1 (février), p. 5-8, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-5.htm>, consulté le 29 septembre 2020.
- Boutin, Perrine (2016), « La lente acceptation du terme “médiation” dans le milieu de l’éducation au cinéma », dans Camart *et al.* 2016, p. 229-238.
- Camart, Cécile, *et al.* (dir.) (2016), *Les mondes de la médiation culturelle*, « Vol. 1. Approches de la médiation », Paris, L’Harmattan.
- Casemajor, Nathalie, *et al.* (2017), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Québec, PUL.
- Dufrêne, Bernadette, et Michèle Gellereau (2010), « La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques », dans Vincent Liguète (dir.), *Médiations*, Paris, CNRS Éditions, p. 67-83, <https://books.openedition.org/editionscnrs/14742>, consulté le 26 septembre 2020.
- Fleury, Laurent (2008), « L’influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles. Le cas des correspondants du Centre Pompidou », *Lien social et Politiques*, n° 60 (automne), p. 13-24, <https://doi.org/10.7202/019442ar>, consulté le 26 septembre 2020.
- Fourcade, Marie-Blanche (2014), *Lexique. La médiation culturelle et ses mots-clés*, Montréal, Culture pour tous, <https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/ressources/guides-et-lexiques/lexiques/la-mediation-culturelle-et-ses-mots-cles/>, consulté le 29 septembre 2020.
- Jacob, Louis, et Anouk Bélanger (2014), *Les effets de la médiation culturelle. Participation, expression, changement*, document synthèse, Ville de Montréal, UQAM, http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2010/04/Synthese_EffetMediationCulturelle_VdMtl1.pdf, consulté le 26 septembre 2020.

- Lafortune, Jean-Marie (2012), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lussier, Martin (2015), *L'appropriation de la médiation culturelle dans la Vallée-du-Haut-Saint-Laurent. Caractéristiques, besoins et enjeux des artistes et des travailleurs culturels*, Montréal, Culture pour tous, Autour de nous et Service aux collectivités de l'UQAM, <http://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/ressources/articles/mediation-culturelle-dans-la-vhsl-portrait/>, consulté le 26 septembre 2020.
- Montoya, Nathalie, Marie Sonnette, et Pascal Fugier (2016), « L'accueil paradoxal des publics du champ social dans les établissements culturels », *Culture & Musées*, n° 26, p. 47-71, <https://doi.org/10.4000/culturemusees.304>, consulté le 19 septembre 2020.
- Mörsch, Carmen (2017), *Le temps de la médiation*, Institute for Art Education de la Haute école des arts de Zurich (ZHdK), https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tdlm_0_publication_complette.pdf, consulté le 26 septembre 2020.
- Perez-Roux, Thérèse, et Frédérique Montandon (dir.) (2014), *Les médiations culturelles et artistiques. Quels processus d'intégration et de socialisation ?*, Paris, L'Harmattan.
- Peyrin, Aurélie (2010), *Être médiateur au musée. Sociologie d'un métier en trompe-l'œil*, Paris, La Documentation française.
- Quintas, Eva (2014), « Guide. La médiation culturelle en questions », Montréal, Culture pour tous. http://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Guide_mediacionCPT_couleur.pdf, consulté le 26 septembre 2020.
- Rasse, Paul (2000), « La médiation, entre idéal théorique et application pratique », *Recherche en communication*, n° 13, p. 61-75, <http://sites.uclouvain.be/rec/index.php/rec/article/viewFile/2711/2511>, consulté le 29 septembre 2020.
- Saada, Serge (2016), « Le spectateur mobile », dans Camart *et al.* 2017, p. 215-218.
- Saez, Jean-Pierre (2018), « Les paradoxes de la médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 51, n° 1, p. 1-2, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-1.htm>, consulté le 25 septembre 2020.

ARTICLES

- Évaluer la médiation culturelle de la musique. Le travail en commun du sens**
1 Sylvie Pébrier
- La fabrique de la musique. Des processus créateurs à la médiation des musiques**
23 Hyacinthe Ravet
- Le concert participatif.
Une forme efficiente pour partager la médiation de la musique**
36 Cécile Prévost-Thomas
- Le parti pris disciplinaire de la médiation de la musique.
Orientations politiques, pratique, recherche et enseignement au Québec**
53 Michel Duchesneau et Irina Kirchberg

NOTES DE TERRAIN

Le Conservatoire de Paris et la médiation de la musique. Résistances et développements

78 Lucie Kayas

Louise Campbell. Une médiatrice dans l'être

92 Fanny Bertomeu

De Shakespeare à Diam's en passant par George Lucas et PNL. Kenny Thomas, intervenant social et médiateur

101 Elsa Fortant

Isabelle Ronzier « à la croisée des chemins »

111 Sophie Renaudin

Entre pédagogie et médiation : au cœur du partage des pratiques. Entretien avec Jérôme Thiébaut

125 Sophie Renaudin

« Tout le monde a le droit de goûter à l'opéra ! ». Portrait du médiateur Pierre Vachon

131 Héloïse Rouleau

COMPTES RENDUS

***Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, de Joëlle Zask**

143 Marc-Antoine Boutin

***Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, de Jacques Rancière**

150 Émilie Gomez

***Women in the Studio. Creativity, Control and Gender in Popular Music Sound Production*, de Paula Wolfe (versions française et anglaise)**

158 Amandine Pras

Couverture : Image issue de [Pixabay](https://pixabay.com/), sous licence Domaine public.
Graphisme : Solenn Hellégouarch.

Évaluer la médiation culturelle de la musique. Le travail en commun du sens

Sylvie Pébrier

Résumé

L'évaluation des actions de médiation est guettée par l'écueil hagiographique et par l'horizon objectiviste de la mesure de ses effets. Elle gagne à être pensée, moins comme une opération de contrôle ou de vérification de l'adéquation entre des objectifs et des résultats, que comme un espace de production de la valeur. L'article commence par une réflexion sur les enjeux de l'évaluation et la façon dont l'évaluation de la médiation interroge les pratiques d'évaluation. Il se poursuit par la présentation de cinq études menées ces dernières années en France sur la médiation culturelle de la musique en contexte scolaire depuis différentes institutions musicales (opéra, orchestre, etc.). Il en ressort que l'évaluation des effets des dispositifs de médiation est d'autant plus féconde que la méthode adoptée est à la fois continue, participative et récursive. Avec cette triade méthodologique, l'évaluation de la médiation devient un outil de la médiation et un espace de travail en commun du sens.

Mots clés : éducation artistique et culturelle ; évaluation ; médiation ; méthodologie ; musique classique.

Abstract

The evaluation of mediation actions is facing the hagiographic pitfall and the objectivist horizon of measuring its effects. It is best understood less as a control or verification operation of the adequacy between objectives and results than as a space for the production of value. The article begins with a reflection on evaluation issues and how the evaluation of mediation questions evaluation practices. It continues with the presentation of five studies carried out in recent years in France on the cultural mediation of music in a school context from different musical institutions (opera, orchestra, etc.). It appears that the evaluation of the mediation schemes' effects is all the more fruitful as the method adopted is at the same time continuous, participative and recursive. With this methodological trio, the evaluation of mediation becomes a mediation tool and a common workspace of meaning.

Keywords: artistic and cultural education; classical music; evaluation; mediation; methodology.

Cinq études menées ces dernières années en France ont été retenues pour présenter des manières d'évaluer la médiation culturelle de la musique en contexte scolaire depuis différentes institutions musicales et selon différentes modalités de recherche. Leur examen sera précédé d'une réflexion sur les enjeux de l'évaluation et la façon dont l'évaluation de la médiation interroge les pratiques d'évaluation. Il sera suivi d'un élargissement théorique convoquant les questions qui touchent à l'efficience et aux droits culturels. Dans ce croisement entre une approche empirique à partir des pratiques et une approche théorique sur les enjeux, il ressort que lorsque la méthodologie adoptée pour l'évaluation est à la fois continue, participative et réursive, elle devient, au-delà même de la mesure des résultats de la médiation, un des outils de celle-ci. Cette triade méthodologique de l'évaluation, dans la mesure où elle relance la réflexion sur les objectifs, s'avère être le cadre dans lequel peut s'opérer le travail en commun du sens.

MESURER, APPRÉCIER, INTERROGER LA VALEUR

Il existe une abondante littérature consacrée à l'évaluation, qu'il s'agisse de textes de théorisation ou de préconisations d'ordre pratique (Bouniol et Vial 1997). Deux champs en sont particulièrement friands : l'éducation (Ardoino et Berger 1986 et 1989) et les politiques publiques (Bozio 2014). Elle peut se décliner en études soit qualitatives (sur le ressenti des bénéficiaires...), soit quantitatives (analyse d'impact, analyse coût-bénéfice...) sur une variété de critères et des évaluations *ex ante* (Blanchet *et al.* 2016) ou *ex post* et des approches économétriques ou politiques (Viveret 1989).

Dans le champ culturel français, les résultats de l'évaluation ont fait l'objet d'analyses et de débats réguliers, dont les plus récents ayant donné lieu à publication se sont déroulés à Paris lors des 7^e Journées d'économie de la culture et de la communication (Nicolas et Gergaud 2016). L'évaluation des institutions et des équipes musicales a fait l'objet de réflexions au sein du service de l'inspection de la création artistique du ministère de la Culture sur le cadre méthodologique (Guide actualisé en 2017) et sur la déontologie (Charte de 2005). L'évaluation de la politique du spectacle vivant (musique, danse, théâtre) a donné lieu à un rapport (Loiseau 2014). De manière globale, on assiste à une généralisation de la mesure de la performance. Si l'on resserre la focale sur l'évaluation de la médiation de la musique, les travaux francophones disponibles sont peu nombreux (Jacob 2012, Lauret 2017).

Repartons de l'étymologie pour approcher par étapes d'une définition de l'évaluation de la médiation culturelle de la musique. Si l'on en croit les dictionnaires, la première mention du verbe « esvaluer » remonte à 1366¹. Comme l'indique son préfixe, c'est l'opération qui consiste à extraire la valeur de quelque chose. Les verbes employés pour qualifier cette opération dessinent deux modalités : déterminer ou fixer la valeur, qui lui donne une couleur objective, celle de la mesure ; l'apprécier ou

1 Arch. hospitalières de Béthune, 56, H. Loriguet dans *R. Hist. litt. Fr.* t. 12, p. 145, cité par Pierrel 2012 ; jusqu'alors le terme employé était « avaluer ».

l'estimer, qui introduit une dose de subjectivité². Entre ces deux modalités, c'est tout l'écart entre une mesure à exécuter et un jugement à élaborer.

Dans le champ des politiques publiques, une première question surgit pour préciser ces premières ébauches de définition : « par rapport à quoi » les actions sont-elles évaluées ? Existe-t-il un critère préalable ? Si oui, l'évaluation se trouve cantonnée à une opération de contrôle, le contrôle de l'adéquation entre les résultats et les objectifs, avec la dimension gestionnaire du contrôle de l'utilisation des moyens dévolus. Dans ce cas, l'évaluation va être focalisée sur des questions de méthode et de technique.

Si au contraire la référence est évolutive ou complexe, alors la question de la valeur revient au centre et l'évaluation se présente comme le résultat d'une double interrogation portant non seulement sur les résultats, mais aussi sur les objectifs. C'est la dimension critique de l'évaluation. Dans la mesure où le choix des buts ne relève pas de la science, les interroger redonne sa dimension politique à l'évaluation. Dans le jeu des allers et retours entre questionnement des réalisations et questionnement des objectifs apparaît également une dimension récursive de l'évaluation, qui fait de l'évaluation non plus seulement un outil de contrôle des politiques publiques, mais un outil d'orientation des choix politiques.

Une deuxième question, qui fait souvent défaut dans les définitions de l'évaluation, est pourtant de taille ! « Qui » évalue ? Bien sûr, s'il s'agit d'une simple mesure des résultats, la délégation de l'évaluation à des personnes ayant la compétence technique pour le faire ne pose pas de problème, dès lors qu'à cette compétence se joignent les garanties de transparence et d'indépendance du travail d'évaluation. Si en revanche, il s'agit d'une évaluation critique ou récursive, la compétence technique ne suffit pas et il convient alors d'aménager un pluralisme des regards. C'est la position de Patrick Viveret (1989, p. 15-16) : « On ne saurait sans danger oublier qu'avant d'être un ensemble de techniques, l'évaluation est un acte politique [...] l'organisation pluraliste de la demande et de l'offre d'évaluation est une condition de son développement et de sa qualité démocratique³ ».

LA COMPLEXITÉ FÉCONDE DE LA MÉDIATION

Dans l'évaluation de la médiation culturelle de l'art, ces questions se posent de façon particulièrement forte. Une première raison tient à la diversité des formes de médiation, qui confronte l'évaluation quantitative à des limites de comparabilité et donc d'agrégation de résultats⁴. Pour les pratiques collectives instrumentales, il s'avère

2 Voir la définition du [Larousse](#) : « Déterminer, fixer, apprécier la valeur, le prix de quelque chose, d'un bien, etc. » et « Déterminer approximativement la durée, la quantité, le nombre, l'importance de quelque chose » ; voir également la définition du Littré (2008) : « Estimer la valeur, le prix d'une chose ».

3 Voir notamment le chapitre 1 : « L'évaluation de l'action publique : un enjeu démocratique ».

4 La formalisation du parcours d'éducation artistique et culturelle entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale tente de réduire cette difficulté en établissant une référence commune pouvant faire l'objet de mesures. Voir la [circulaire interministérielle n° 2013-073 du 3-5-2013 MEN/DGESCO](#) et l'[arrêté du 1-7-2015 MENESR/DGESCO B3-4](#). Mais cela reste difficile à appréhender de manière quantitative, comme le montre l'enquête récente conduite par le Département des études, de la prospective

impossible de comparer les travaux d'évaluation qualitatifs existants en raison de la variabilité de la taille des groupes, du volume horaire hebdomadaire et du nombre d'années dévolues à chacun des programmes ([Lauret 2017](#))⁵.

La difficulté la plus intéressante est celle qui résulte de la complexité intrinsèque des dispositifs de médiation, et ce, pour deux raisons principales. Pour évaluer des actions ou des programmes institutionnels de médiation culturelle de l'art, il n'est en effet pas possible de traiter séparément la question des critères de jugement de la question de savoir « qui » juge. Parce qu'elles associent plusieurs parties prenantes, parce que ces parties prenantes appartiennent à des mondes professionnels différents, les actions de médiation sont un creuset dans lequel les attentes s'expriment différemment selon l'environnement dans lequel a lieu la rencontre : monde éducatif, monde socio-éducatif, monde du handicap, monde hospitalier, monde carcéral... L'évaluation de la médiation se déploie au croisement des attentes de chacun de ces mondes et le travail va consister à formuler ce qui peut être commun dans les objectifs et la place de chacun dans la mise en œuvre des actions.

Par ailleurs, il n'est pas non plus possible d'isoler le seul temps d'un bilan *ex post*. L'évaluation se trouve déployée dans les différents temps des actions. Dans le temps de leur conception, dans le ou les temps de leur réalisation et enfin dans le temps du bilan critique. Avec l'évaluation de la médiation apparaît la nécessité de passer de la seule évaluation *a posteriori* par un·e spécialiste à une évaluation partagée et continue. Dans cette perspective, l'évaluation se constitue comme outil de la médiation.

MUSIQUE ET MÉDIATION

La pratique de la musique, qu'elle prenne la forme de l'écoute, du chant, du jeu instrumental ou de l'invention (composition, mixage, arrangement) fait l'objet d'une médiation dès lors qu'elle se produit dans un dispositif qui permet la rencontre d'univers différents. C'est le contexte qui différencie la médiation de l'apprentissage, comme celui proposé dans les conservatoires, où la pratique s'inscrit dans un cursus et sera évaluée sur la base des étapes d'un parcours technique et expressif mesurable. Les critères techniques et expressifs qui sous-tendent l'évaluation artistique des enseignements de conservatoire n'ont pas de sens dans un contexte de médiation. L'enjeu est ailleurs, et la musique est ici convoquée comme médium d'une rencontre qui vise à la fois une expérience sensible individuelle et collective et un partage culturel,

et des statistiques du ministère de la Culture ([Ayoub et al. 2019](#)) et la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, dont la méthode est très élaborée en termes de définition de l'échantillon observé, mais plus floue en ce qui concerne les « actions » et « projets » relevant de l'éducation artistique et culturelle.

5 Jean-Marc Lauret cite notamment [l'Étude d'impact des Orchestres à l'École](#), réalisée par Adrian Hille avec le soutien de l'Institut Montaigne en 2010, l'étude menée en 2015 sous l'égide de l'inspection académique de Mayenne et l'ouvrage collectif d'[Andrea Creech et al. \(Sistema global, 2016\)](#). Dans son article, Lauret pointe la nécessité de mettre en cohérence les objectifs affichés et les méthodes adoptées et s'interroge sur les conditions d'une généralisation pour tous en constatant les fortes distorsions des coûts par enfant selon les dispositifs.

social et institutionnel. Souvent la médiation est définie à partir d'une typologie des actions, selon la place qu'y prend la parole (visite, présentation...) ou la pratique (atelier, ...) dans des espaces physiques ou numériques... fort intéressante, mais qui est de peu d'utilité pour évaluer si elle n'est pas articulée aux objectifs de ces actions. D'où l'expression adoptée ici de « médiation culturelle de la musique », qui situe la musique non pas tant comme la finalité de la médiation que comme le moyen d'une rencontre pour faire culture ensemble. À ce titre, ce que la « qualité » musicale vient attester sans doute dans l'expérience sensible d'un contexte de médiation, c'est l'accordage, à travers la découverte d'un espace et de modalités expressives, entre le surgissement de singularités et le sentiment de faire partie d'un collectif⁶. La fonction culturelle de la médiation de la musique passe par ce double saisissement. Loin des enjeux de maîtrise technique, l'écoute, au sens le plus fort de disponibilité à l'inconnu de l'autre et/ou de soi, devient la condition de la qualité, d'une part de l'expérience, et d'autre part de la réalisation sonore ou musicale. Le réagencement des valeurs qui s'opère dans l'évaluation de la médiation pourrait à son tour questionner les fondements d'une évaluation artistique ou pédagogique dans les contextes d'évaluation plus courants de la création, la diffusion ou l'enseignement dans les conservatoires.

La présentation de cinq études récentes permet de présenter différentes modalités de réflexion sur l'évaluation de la médiation culturelle de la musique. La première permet d'observer la manière dont des lieux de création et de diffusion musicale en musique classique et en musiques actuelles envisagent l'évaluation d'un panel de 23 actions de médiation. Il en ressort, sans entrer dans la description des actions, que la pratique de l'évaluation y est pour le moment tâtonnante. La deuxième étude qui porte sur l'évaluation qualitative par l'Institut français de l'Éducation d'une opération en milieu scolaire, menée par l'Opéra de Lyon, montre l'importance de construire une culture commune des objectifs. La troisième étude, confiée à des chercheur·e·s en psychologie, a été menée en transversalité artistique (musique, danse, théâtre et arts plastiques) dans les champs scolaires et périscolaires. L'apport de cette étude concerne les conditions de réalisation des actions de médiation autour des effets du dispositif (relatifs à l'institution) et du cadre (relatifs à l'expérience). La quatrième étude, portée par la Fondation Carasso, a été retenue moins pour son objet – les conservatoires – que pour la visée de l'évaluation – leur impact social et citoyen –, pour la méthode participative employée pour définir les enjeux de l'évaluation et pour le kit d'évaluation de l'impact des projets artistiques à vocation sociale qui en résulte. La cinquième étude, conduite par l'Opéra de Paris dans le contexte scolaire et avec un cadre méthodologique d'évaluation non participatif, met en regard un volet quantitatif et un volet d'entretiens, constate la présence d'écarts entre les deux et finalement questionne la pertinence d'une méthode chiffrée ayant engagé de lourds moyens.

6 Voir plus loin les analyses de la psychologue et psychanalyste Isabelle Orrado, dans l'étude commandée par la Direction générale de la création artistique (DGCA) et coordonnée par Angélique Gozlan. Dans son étude des ateliers de médiation théâtre au Centre dramatique national (CDN) de Nice, elle qualifie ce moment de saisie collective laissant place aux singularités, de « passage du groupe à la troupe ».

UNE APPROCHE TÂTONNANTE DE L'ÉVALUATION

Dans la vie des lieux de musique, l'évaluation de la médiation, sans doute du fait de son caractère relativement récent, complexe et sensible, n'est pas pour le moment une pratique aisée.

La Direction générale de la création artistique du ministère de la Culture a mené une étude sur les enjeux de 23 actions de médiation conduites dans 19 lieux labellisés de la musique (Courant et Pébrier 2017) portés par des Centres nationaux de création musicale (2 actions), des Opéras (6 actions), des orchestres (7 actions) et des Scènes de musiques actuelles (8 actions). Les partenaires de ces actions étaient principalement le monde scolaire et universitaire (50 %), le monde culturel (conservatoires et autres établissements culturels, 16 %), le monde social (11 %) et plus marginalement le monde carcéral (4 %) et celui de la santé (2 %), auxquels s'ajoutent les propositions individuelles (2 %) et les programmes mixtes (15 %). Cette étude montre en effet que l'évaluation est peu pratiquée : peu de bilans par action, ni quantitatif, ni qualitatif, ni budgétaire, moins encore de réflexion prospective où l'analyse des fragilités permette de faire évoluer la proposition de médiation culturelle⁷.

Dans les cas où l'action a fait l'objet d'une évaluation, celle-ci s'appuie sur les témoignages des personnes qui ont pris part à cette action. La présentation de témoignages est bien entendu une dimension forte de l'évaluation de l'action, dans la mesure où elle donne la parole aux acteurs, mais elle gagnerait à être accompagnée d'une réflexion sur la méthode⁸ et sur les enjeux, notamment en termes institutionnels, expérientiels, sociaux et esthétiques.

Un premier tâtonnement apparaît dans une tendance hagiographique de l'évaluation. La frontière est souvent poreuse entre communication et évaluation. La présence d'un questionnement sur la mise en œuvre, les fins et la méthode est rare. De plus l'évaluation des effets des actions de médiation est orientée quasi exclusivement du côté des « destinataires » : enfants, adolescents, adultes, patients, détenus, migrants... Les effets pour les artistes sont rarement mentionnés⁹ et l'évaluation

7 Les quelques établissements qui réalisent des bilans pour l'ensemble des actions de médiation ont mis au point un format qui permet de les présenter tous sur le même modèle et d'agréger les données. C'est le cas du Cargö ou de l'Orchestre de chambre de Paris. La trame des fiches du Cargö est la suivante : définition, objectifs, intervenants (dans une acception complète), étapes, bilan quantitatif (personnes, volume horaire et budget), bilan qualitatif (points forts et problématiques). En ce qui concerne les participants, les éléments du bilan sont plus descriptifs que véritablement évaluatifs. L'orchestre de chambre de Paris a adopté une fiche type en trois points : 1) objectifs, participants, partenaires ; 2) déroulement, planification, intervenant, contenu ; 3) évaluation, mesure d'impact et capitalisation. Dans les deux cas, le budget prend en compte les dépenses spécifiques à l'action sans valorisation des personnels.

8 « Une réflexion serait nécessaire d'une part sur la méthode de recueil de ces témoignages et sur leur tri éventuel, d'autre part sur l'analyse qui pourrait les accompagner. Pour le moment les fiches qui ont inclus des témoignages : témoignages d'artistes, témoignages de partenaires (par ex. un conseiller d'insertion et de probation), les livrent de manière brute, sans commentaire pour les contextualiser quant au rôle de la personne qui témoigne ou quant aux objectifs définis en amont » (Courant et Pébrier 2017, p. 18).

9 Et leur formulation est peu en lien avec le ressenti des artistes eux-mêmes : l'action a donné aux artistes « l'occasion de travailler avec des publics auxquels ils n'étaient pas habitués et donc de remettre en question leurs modes de transmission » ou encore « la concertation pour la création du spectacle de restitution les a également confrontés aux enjeux de la production collective » (*ibid.*, p. 21).

ne dit rien de l'effet pour l'établissement en termes de positionnement, de capacité d'innovation et de coopération d'un point de vue culturel ou territorial. D'ailleurs elle est rarement partagée avec les partenaires¹⁰, et parfois même est déléguée à des expert.es du champ scientifique. Ce flottement de l'évaluation peut être lu comme le fruit de l'instabilité des objectifs des actions de médiation et de leur statut dans le projet des établissements.

Un deuxième tâtonnement tient à la difficulté à déplier la question du « comment ? », beaucoup d'établissements rapportant comme évaluation la simple liste des objectifs¹¹. Lorsqu'un établissement met au crédit de son action qu'elle « a fait se rencontrer des personnes issues de plusieurs catégories sociales », on peut se demander si la valeur porte sur la rencontre en tant que telle ou sur la « façon » dont la rencontre s'est déroulée et ce que les uns et les autres en ont retiré. Parler du comment, c'est mettre l'expérience au centre. En effet, la « valeur » d'une action de médiation se mesure-t-elle au nombre de personnes concernées ? À la capacité à faire un geste en réponse à une consigne ? Dès lors qu'on pose que la médiation se distingue de l'enseignement et ne peut être ramenée à un pré-enseignement, alors il importe de ne pas se cantonner à la nature de l'acte artistique proposé, mais de se centrer sur l'expérience des participant·e·s et de ce qui en résulte.

Le troisième tâtonnement tient aux impensés sociaux ou esthétiques présents dans les discours de certains établissements. Un impensé, spécifique au champ musical, qui sous-tend la distinction entre « pédagogie » et « médiation »¹². L'action pédagogique

10 Trois établissements ont pris en compte l'évaluation des partenaires. Le moulin de Brainans fait, dans leur bilan, une distinction entre évaluation pour la Scène nationale de musiques actuelles (SMAC) et évaluation pour les établissements partenaires et esquisse une trame : réunion de *débriefing*, questionnaire adressé aux jeunes, pistes pour l'avenir, sans toutefois procéder à une analyse des réponses au questionnaire. De son côté, l'Orchestre de Lyon a transmis le compte rendu d'une réunion de bilan, d'où il ressort un positionnement clair de l'ensemble des participants du dispositif et une logique d'évaluation partagée. Y est rappelé que les objectifs musicaux et pédagogiques ont été définis avec l'inspection académique. On peut noter que la demande des partenaires porte sur le cahier des charges et la définition du rôle de chacun. On doit remarquer que les difficultés ne sont pas occultées, notamment quand la relation est plus ou moins réussie avec les musiciens de l'orchestre. L'Orchestre de chambre de Paris quant à lui, organise des réunions de bilan et a adressé un questionnaire aux structures partenaires accueillant les migrants. Sur l'opération *Comp'Ose*, un bilan oral avec les collégiens a été mené en présence d'artistes associés à l'action. Les documents transmis ne permettent pas d'établir une corrélation entre la co-construction des projets et la pratique d'une évaluation partagée.

11 Sous l'intitulé évaluation, certaines structures listent une série d'objectifs. D'autres parlent de « points forts » sans que l'on puisse clairement savoir s'il s'agit d'objectifs ou d'évaluation. Il est sans doute inévitable que le flou qui pèse souvent sur les objectifs rejaillisse sur l'évaluation. Il faut reconnaître que l'absence de réflexion sur la délimitation et la complémentarité des politiques publiques, entre enseignement (qu'il soit général ou spécialisé), médiation (sous les formes de l'éducation artistique et culturelle, mais aussi sous des formes interculturelles) et pratique en amateur participe à ce flou. Enfin, la confusion entre évaluation et objectifs tend à valoriser la dimension « opératoire » des établissements. Une des fiches fait figurer comme critère de réussite les éléments suivants : « l'action a permis de nouer les contacts nécessaires à la préparation du projet et d'impliquer les différentes structures de la ville (conservatoire, écoles, collège, milieu associatif...) ». Dans cette formulation, l'opératoire prend la place sur le désir et l'expérience : la proposition de l'établissement, qui se met alors en figure de « centralité », est considérée comme valant pour tous.

12 Voir l'intitulé du cahier publié par la Fédération des ensembles vocaux et instrumentaux spécialisés (FEVIS) en 2017 pour présenter les résultats de l'enquête menée auprès de ses membres « [Médiation et actions pédagogiques](#) ».

s'articulerait au cadre scolaire (degré élémentaire, collège, lycée), universitaire ou aux conservatoires, tandis que les actions de médiation concerneraient le champ social, hôpital, prison, migration inclus. Force est de constater qu'une valeur distincte est attribuée dans les deux cas. La pédagogie se voit accordée une valeur supérieure à la médiation : comme si la pédagogie incarnait la noblesse de la transmission, tandis que la médiation serait attachée aux valeurs de solidarité¹³. Des impensés esthétiques aussi. Le premier concerne la question de l'écriture musicale, le second l'écoute. Quand on lit que l'action « a aboli la mise à distance du musical, de la technique, par le jeu collectif et l'inventivité¹⁴ », l'axiome implicite est que l'écriture et la technique sont des obstacles à la musique. La question peut être intéressante, mais n'est pas univoque, car l'écriture peut aussi être un mode d'accès à une forme d'expérience musicale. Dans le cas présenté, cet axiome n'était pas nécessaire pour se demander ce que le jeu collectif et l'inventivité produisent comme effets. L'implicite valeur de l'immédiateté est également perceptible dans les propos sur l'écoute : le projet a permis de « repenser la relation du musicien et de l'auditeur... Il évite la frontalité pour créer une intimité et une écoute immersive¹⁵ ». Clarifier l'implicite permet d'enrichir l'évaluation. Dans ce cas, cela permettrait de s'interroger sur les avantages ou les inconvénients attendus de la frontalité, ou encore les avantages ou inconvénients d'une écoute immersive. Les travaux du sociologue Emmanuel Pedler (2003) sur l'opéra montrent notamment que l'expérience de la voix peut aussi être source d'angoisse et valident le besoin de médiation.

Voyons si d'autres études peuvent offrir des points d'ancrage pour faire de l'évaluation de la médiation un espace de travail en commun sur le sens des actions et plus largement des projets des équipes et des lieux. Les études présentées maintenant ont expérimenté des manières d'évaluer les actions de médiation. Au-delà des différences de démarches liées aux disciplines auxquelles elles se rattachent, nous tenterons de mettre en relief les points saillants de convergence ou de frottements en lien avec les enjeux généraux de l'évaluation énoncés précédemment.

OPÉRA À L'ÉCOLE, 2011-2014 : CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE DES OBJECTIFS

L'Opéra national de Lyon a expérimenté une évaluation partagée du projet « Opéra à l'école » conduit sur trois années scolaires, de 2011 à 2014, par trois artistes en résidence (un musicien-compositeur, une comédienne-conteuse, un plasticien) dans

13 Pour décrypter les effets des valeurs accolées à la médiation, la réflexion du British Council est intéressante. Il a distingué à propos du handicap trois modalités de rencontre avec l'art qui ont aussi correspondu à trois étapes successives dans la prise de conscience des enjeux publics : celle de l'action charitable, puis celle des droits culturels et enfin celle qui reconnaît la contribution des personnes en situation de handicap, en tant qu'artistes, à la cause artistique en général.

14 *Un orchestre participatif*, projet mené avec des amateurs de tous âges de la Ville de Gonesse par La Muse en Circuit, 2015-2017, *Centres nationaux de création musicale, actions culturelles significatives*, documents remis dans le cadre de l'étude déjà citée de Courant et Pébrier 2017.

15 *Ibid.*, p. 6.

un territoire inscrit en Contrat urbain de cohésion sociale, à Vénissieux¹⁶. Le montage du projet a été exemplaire à plus d'un titre¹⁷ et notamment du fait des modalités de l'évaluation du projet pensées *ab initio*, l'équipe évaluatrice étant intégrée à la co-construction du projet ([Maire Sandoz et Martin-Dametto 2015](#)). Ces modalités, élaborées dans une logique participative, ont impliqué l'ensemble des acteurs du projet et se sont déployées dans la temporalité double d'une évaluation concomitante et d'une évaluation *a posteriori*. Les différentes étapes de l'évaluation, au rythme de deux par an, ont permis de faire évoluer le projet¹⁸. L'évaluation continue est ainsi apparue comme un outil permettant l'accompagnement réflexif des acteur·rice·s du projet, leur permettant d'ajuster leurs manières de faire et dans ce même mouvement de mieux intégrer la complexité des objectifs visés depuis les différentes places professionnelles et institutionnelles des participants. Le rapport a eu le mérite de ne pas masquer les tensions qui se sont manifestées à l'occasion du projet, tensions qui portaient pour l'essentiel sur des enjeux d'altérité – reconnaissance professionnelle, question de l'autorité :

L'étude sur trois ans montre assez bien que ce qui est vécu comme une remise en cause des compétences des uns relève souvent d'une méconnaissance de la culture professionnelle ou des contraintes de métier de l'autre. Les sphères d'activités de chacun, les logiques de métier, donnent raison à tous. Seuls des espaces d'échanges et de régulation permettant de communiquer, de partager ses inquiétudes, de travailler ensemble, artistes et enseignants, peuvent permettre de dépasser le stade des préjugés et des représentations au service d'une collaboration efficiente. (*Ibid.*, p. 122)¹⁹

Dans ce projet, l'évaluation a eu des effets critiques et heuristiques. Critiques, car le projet a questionné les modes d'évaluation des élèves par les enseignant.es (appréciation et/ou note, évaluation individuelle et/ou collective) et plus globalement fonctionné comme révélateur de questions sur l'école et sur l'art. Heuristiques, car l'évaluation

16 Ce projet a été conduit avec l'école Anatole France et le collège Elsa Triolet et concernait 24 classes du CE2 à la 5^e ; il comprenait des ateliers hebdomadaires de pratique artistique (musique, théâtre, danse, arts plastiques) et des activités de découverte (rencontres avec des artistes et techniciens, venues à des spectacles et des répétitions...).

17 Du fait de son portage par les responsables (rectorat, collectivités, direction de l'opéra) et du fait de la volonté de prendre en compte les parents.

18 L'équipe qui anime l'évaluation réunit l'Institut français de l'éducation qui est une structure nationale de recherche et l'École normale supérieure de Lyon. Ce partenariat a permis de bénéficier de compétences pour faire de ce projet un laboratoire d'expérimentation et en partager les résultats à travers une publication et un documentaire d'anthropologie filmée.

19 Voir également [la séquence vidéo associée](#), par Christian Lallier, chercheur associé au projet « des artistes à l'école » ; il a réalisé un documentaire d'anthropologie filmée, *L'élève de l'opéra* sous forme de DVD, qui comprend deux volets : un documentaire qui organise les traces du projet autour des relations entre art et école en six axes thématiques et un [volet composé de 12 modules](#) conçus comme des outils en vue de la formation des acteurs de la médiation. Voir également Stéphanie Petiteau, responsable du pôle de développement culturel au moment du projet, lors d'une [table-ronde dans le colloque « Apprendre par l'art » de 2014](#) (voir à 00:28:20) ; voir également le [site du compositeur Nicolas Bianco](#).

a révélé chemin faisant que les pratiques pédagogiques des enseignant.es pouvaient s'ouvrir à de nouvelles formes : davantage d'oralité, de liberté corporelle y compris dans l'organisation spatiale de la salle de classe... L'évaluation, en relevant ces effets sur le cadre et les environnements professionnels des différentes parties prenantes, a apporté une réponse décalée par rapport aux objectifs énoncés à l'origine, qui étaient à la fois d'ordre scolaire, personnel et culturel²⁰. Laisser ouverte la possibilité de ces écarts est sans doute le gage de la fécondité de l'évaluation.

Comme dans l'étude qui va maintenant être présentée, l'étude conduite par l'IFE montre que la présence des évaluateur·rice·s aux côtés des artistes et des partenaires représente un élément facilitateur de la conduite du projet. Elle contribue au travail de sens qui est nécessaire pour constituer une culture commune des objectifs. Il apparaît à travers ces expériences que l'accompagnement, qu'on l'appelle évaluatif, réflexif ou compréhensif, est un des leviers de la réussite d'un projet.

L'ÉTUDE COMMANDÉE PAR LA DGCA, 2016-2017 : LA FONCTION DU DISPOSITIF INSTITUTIONNEL ET LE CADRE DE L'EXPÉRIENCE

Une recherche qualitative a été commandée en 2016 par la Direction générale de la création artistique (DGCA) du ministère de la Culture à une équipe de chercheurs en psychologie clinique sur les effets des actions de médiation culturelle auprès d'enfants et d'adolescents durant le temps scolaire et périscolaire. Il ressort quelques points communs dans la conduite de l'évaluation avec l'étude précédente, indépendamment des différences de champ disciplinaire des chercheurs, d'un côté en sciences de l'éducation et anthropologie, de l'autre en psychologie clinique d'orientation psychanalytique.

Le premier volet de la recherche ([Gozlan 2017](#)) s'est appuyé sur une observation *in situ* des actions de médiation avec la présence de binômes de recherche à chacun des ateliers. Plutôt que l'observation du résultat final qui aurait focalisé l'attention sur la qualité artistique, l'observation continue de l'ensemble du processus était nécessaire pour repérer les enjeux psychiques de la médiation du point de vue subjectif et groupal. Composée de neuf personnes, l'équipe de recherche était en lien avec une équipe d'inspectrices dans la définition de la méthode, l'observation et la relecture des analyses, d'où un premier niveau de croisement des regards, du vocabulaire et plus largement des références professionnelles. La dimension participative de la recherche était également présente dans le second volet de la recherche ([Gozlan 2018a](#)), cette fois en impliquant les enfants et les adolescent·e·s ayant participé à ces mêmes ateliers, les entretiens ayant pour objectif de recueillir les traces de cette expérience un an après l'avoir vécue. La participation rétrospective des jeunes à l'évaluation des actions de médiation avait pour objectif de compléter l'évaluation, en confortant ou en infirmant certains points de l'évaluation experte.

20 On peut regrouper les objectifs énoncés autour de trois catégories : des objectifs d'ordre scolaire (explorer de nouvelles pistes d'apprentissage pour lutter contre l'échec scolaire lié aux déterminismes sociaux), d'ordre personnel (favoriser le développement personnel de l'élève à travers la pratique artistique) et d'ordre culturel (contribuer à la transmission des valeurs culturelles et professionnelles de l'opéra).

Le travail a consisté à repérer au fil des ateliers ce que la rencontre avec la pratique artistique produisait comme effets. Des situations aisées, d'autres plus difficiles, conduisant à un surgissement fécond ou bien restant irrésolues... L'évaluation a également produit une montée en généralité théorique, où les notions de dispositifs et de cadre sont apparues comme jouant un rôle central.

Le terme de dispositif a été employé au sens de structure qui permet la mise en relation et l'interactivité de divers éléments : des personnes, des institutions, des matières artistiques et scolaires, toutes jouant un rôle pour initier la rencontre avec l'objet artistique. La recherche est ainsi passée de l'évaluation des effets à la définition de critères pour que la rencontre produise des effets bénéfiques et a ainsi contribué à la clarification des objectifs méthodologiques :

Quatre invariants sont apparus comme déterminants dans la réussite des actions de médiation culturelle : le partenariat entre les diverses structures participantes au projet (co-construction et co-réalisation du projet), l'expérience sur plusieurs années de ces projets et de leur mise en place (co-évaluation et ajustement du projet), l'articulation des places et rôles de chacun, l'importance de la dimension sensible au regard d'une pédagogie directive et normative. ([Gozlan 2018b](#), p. 2)

Si la notion de dispositif permet de qualifier la dimension complexe du projet et de positionner l'évaluation à l'échelle institutionnelle, la notion de cadre se situe au niveau des ateliers, où il remplit « trois fonctions essentielles pour les enfants et les adolescents : une fonction de réassurance, une fonction de mise en sens et une fonction stabilisatrice de l'expérience » (*ibid.*). Pour qualifier le type d'expérience de la médiation, Isabelle Orrado envisage deux lectures possibles du cadre : d'un côté une conception du cadre comme conformité, un cadre dans lequel il s'agirait de faire entrer l'enfant.

Transmettre son savoir à un enfant qui ne sait pas, permet au pédagogue de rendre conforme l'individu à ce qu'on attend de lui. Il s'agira là de ce que nous nommerons une pédagogie de conformité, un « répétez tous en chœur ». (Orrado, citée dans [Gozlan 2017](#), p. 207-208)

De l'autre côté, une pratique artistique qui invite les participant.es à se tenir devant le cadre, envisagé cette fois comme une ouverture. Dans ce cas, la pratique artistique permet « de rencontrer ce point d'intime propre à chacun et toujours étranger à soi-même : “jouez chacun à votre rythme, cela donnera une fréquence à laquelle la troupe résonnera”²¹ » (*ibid.*, p. 208).

En installant ces points d'appui théoriques que sont les notions de dispositifs et de cadre, l'étude a permis d'affiner les enjeux des actions de médiation, non plus seulement

21 « C'est ici que les alternances entre moments de désorganisations et moments rythmés vont prendre tout leur sens car la fonction du cadre va s'inscrire dans ce battement : “si la part d'incomplétude du cadre est assumée dans son énonciation même, alors les sujets peuvent s'emparer de cette zone informe, non déterminée, pour construire (au sens freudien) leur propre dispositif[...]” (Vinot, 2014, p. 213) » ; voir Isabelle Orrado, « Quelques éléments théoriques sur le cadre », dans [Gozlan 2017](#), p. 208. Elle renvoie à Frédéric Vinot (2014), « Médiation et pulsion. Qu'est-ce qu'un dispositif ? ».

du point de vue des réalisations artistiques et d'une qualité qui serait observable en soi, mais du côté de l'expérience sensible. Ce que le regard de psychologues clinicien·ne·s, rompu·e·s à l'observation fine des mécanismes psychiques, apporte, c'est l'attention à ce qui favorise le développement de la subjectivité individuelle, et en découvrant la part d'étrangeté qui est en soi, permet de mieux se relier aux autres et de s'inscrire dans une dimension culturelle. La focale ici aussi a été déplacée de la qualification des résultats à un questionnement des objectifs et à des propositions quant aux conditions de possibilité de ces objectifs reformulés.

L'ÉVALUATION COMME MÉDIATION

De l'observation d'un dispositif de médiation, il ressort que chaque intervenant·e a un rôle et une fonction bien spécifiques, et que tou·te·s sont indispensables au fonctionnement de l'expérience d'ouverture créative, l'artiste bien évidemment, mais aussi le ou la médiateur·rice culturel·le et les enseignant·e·s²². La qualité du dispositif de médiation dépend de l'articulation des mondes artistique, scolaire et aussi familial :

Les intervenants qu'ils soient artistes, médiateurs, enseignants ont cette fonction de liant [...].

La disponibilité de l'artiste ou du médiateur à l'autre, à son style, à ses difficultés et à ses trouvailles, ainsi que la possibilité de pouvoir improviser une réponse artistique à partir de cela est sans doute un des leviers essentiels de l'efficacité de la médiation culturelle. ([Gozlan 2018b](#), p. 3-4)

La qualité attendue de l'artiste c'est de se rendre disponible à ce contexte, de faire preuve de souplesse et d'adaptabilité et de considérer ces différentes situations comme des enjeux de création.

Comme l'évaluation du projet lyonnais, la recherche conduite par les psychologues s'est construite dans un feuilletage des regards²³. Comme à Lyon, la présence régulière de l'évaluation a permis des ajustements importants des actions. L'importance de la coopération de l'ensemble des parties prenantes n'est pas seulement utile pour l'orga-

22 « L'artiste a une fonction de sensibilisation du public à la démarche artistique, il propose une expérience unique qui bouscule les enfants-adolescents dans leurs représentations du quotidien et du monde. [...]

Les médiateurs culturels ont une fonction de passeur entre l'institution culturelle et l'établissement scolaire, entre l'artiste et les enfants, entre les enseignants et l'artiste, impliquant un rôle de communication, d'organisation, de ressource primordiale pour le déroulement optimal de l'activité. C'est véritablement au cœur de ces actions que la fonction du médiateur prend tout son sens : par cette position d'entre-deux, ils contribuent à la formation d'une aire transitionnelle, entre réalité externe et interne, au sein de laquelle peut se déployer l'expérience de créativité.

Enfin, les enseignants sont un des piliers du projet et de son fonctionnement. Ils assurent la continuité entre l'activité artistique et scolaire, tout en étant garants du cadre, notamment scolaire. Figures d'appui pour l'artiste, ils permettent de traduire la façon de vivre, les difficultés les émois des jeunes, mais aussi de transmettre l'histoire de ceux-ci aux autres intervenants. En ce sens, ils sont des figures ressources bienveillantes pour les enfants et les adolescents, ce qui facilite leur adhésion, investissement et expression au sein du projet » ([Gozlan 2018b](#), p. 3).

23 Les conditions de la participation des enseignants auraient pu être travaillées davantage afin de leur donner des espaces de paroles et de contribution construits.

nisation du projet, elle est nécessaire pour construire un environnement relationnel favorable, elle permet de prendre en charge certains éprouvés négatifs vécus par les jeunes dans leur rencontre avec l'art, elle favorise l'élaboration d'un récit qui fasse sens. Le travail d'ajustement interpersonnel est aussi un travail d'ajustement interinstitutionnel qui, même s'il peut paraître chronophage, est essentiel pour une bonne médiation. Dans ce contexte, pour jouer son rôle d'intermédiaire entre monde interne et externe, la qualité principale de l'objet musical c'est sa malléabilité, sa capacité à prendre forme, à prendre des formes²⁴.

On le constate avec ces deux études, lorsque l'évaluation endosse ces trois qualificatifs : continue, participative et réursive, qui semblent former une triade, elle devient, au-delà de la mesure des résultats de la médiation, un des outils de celle-ci dans le mouvement même par lequel elle relance la réflexion sur les objectifs.

LA FONDATION CARRASSO, 2015-2016 : VISÉES ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION

Dans son travail sur les écoles de musique en tant qu'écoles de la citoyenneté, la Fondation Carasso a associé le cabinet de conseil Nuova Vista à sa [démarche d'évaluation de l'impact social](#) associant les 33 porteurs de projets soutenus par la fondation. De cette démarche partagée est issue un kit d'évaluation de l'impact des projets artistiques à vocation sociale²⁵ : ce kit est composé de la « Boussole » qui répertorie quatre impacts clés et 19 indicateurs qui permettent de les évaluer, ainsi que du « [Catalogue d'impact](#) », qui compte 170 indicateurs complémentaires, à disposition des porteurs de projets s'ils souhaitent enrichir la Boussole. S'y ajoutent des outils de collecte des données à mobiliser (questionnaires, échelles d'évaluation, entretiens individuels et collectifs) et enfin quelques bonnes pratiques issues des enseignements tirés des deux années d'expérimentation avec les porteurs de projet. Ce kit constitue un document de référence qui réussit le pari difficile de la simplicité tout en déplaçant les représentations courantes. Il apporte une contribution précieuse à la définition des visées et des méthodologies d'évaluation de la médiation.

La dimension participative y est centrale avec l'association de l'ensemble des parties prenantes. Comme dans la méthodologie des droits culturels développée par Paideia²⁶, un des premiers bénéfices de cette méthodologie est interne. Le travail du sens au sein de la ou des structures porteuses du projet, s'il ne va pas de soi au début, conduit à une meilleure appropriation des objectifs, à une conscience plus forte du rôle de chacun·e et à une motivation renforcée. L'arrière-plan humaniste de

24 À cet endroit, l'évaluation de la médiation culturelle de la musique interroge la tradition formaliste qui aborde l'œuvre du côté de la structure plutôt que de la métamorphose issue de ses usages.

25 Voir Fondation Daniel et Nina Carasso, [Résonances, écoles de musique, écoles de citoyenneté](#), séminaire du 26 mars 2018.

26 [Paideia](#), en lien avec l'association des départements de France, a développé une méthode qui comporte trois étapes : la collecte et l'analyse de cas d'école, l'établissement de cartes d'interactions culturelles et l'identification d'indicateurs de connexions qui correspondent à des facteurs de réussite des projets et des dispositifs. C'est une méthode globale qui concerne l'évaluation de l'ensemble des politiques publiques au regard des droits culturels, mais dont la trame peut être transposée aux institutions culturelles.

la démarche s'exprime dans l'éditorial de la Boussole : « Quels meilleurs regards que ceux d'hommes et de femmes sur le terrain, pour saisir les changements créés par l'éducation et les pratiques artistiques et montrer leur contribution à l'épanouissement personnel et la construction d'une dynamique citoyenne ? » ([Fondation Daniel et Nina Carasso 2018a](#), p. 2).

La dimension continue est affirmée comme nécessaire : « Il est important de calibrer le pilotage de la démarche : il doit être intégré au projet dès sa conception » (*ibid.*, p. 16). La Boussole recommande d'anticiper l'évaluation, afin que les objectifs de l'évaluation, le périmètre, les temporalités, les parties prenantes fassent l'objet d'une discussion ouverte et constructive où se partagent les différentes attentes. Cet amont de l'évaluation est également un moment en soi de travail du sens, un moment où l'enjeu est de s'accorder. Enfin, les dimensions participatives et continues de l'évaluation sont aussi liées à la dimension réursive. En s'intéressant à la vocation sociale des projets de médiation, la méthodologie déplace la focale souvent placée sur les apprentissages pour la situer sur le développement des capacités et renforce ce faisant la conscience d'un droit pour tous²⁷.

La récurivité apparaît alors comme doublement importante, car elle permet de consolider les objectifs et car elle crée une dynamique autour des conditions de possibilité de réalisation de ces objectifs. Elle est enfin l'occasion de questionner les pratiques et de susciter leur évolution.

L'ÉVALUATION COMME TRAVAIL D'ACCORDAGE

Créer l'espace d'une interrogation commune sur les objectifs devient la posture du professionnel de l'évaluation qui n'est pas tant chargé de déclarer la valeur des actions que de faire en sorte que cette valeur s'élabore en commun. Dans ce commun des acteur·rice·s et des destinataires se joue beaucoup plus que la publication de résultats. Ce qui est en jeu, c'est un accordage professionnel, social, culturel entre les attentes, valeurs et identités des différentes parties prenantes. C'est un travail de chaque instant, de l'amont de l'évaluation à sa restitution. Produire une objectivation des résultats qui accueille la parole de tou·te·s et favorise un tissage en commun, c'est bien sûr utile pour optimiser le pilotage des projets, mais c'est surtout envisager l'évaluation comme médiation, c'est affirmer une dimension performative de l'évaluation dès lors qu'elle se positionne comme travail en commun du sens.

Les pratiques d'évaluation de la médiation sont dans un moment expérimental. Dans les exemples présentés précédemment se dégagent des lignes de force qui témoignent d'un tournant où le référentiel des sciences « dures » fondé sur le paradigme de l'objectivité semble céder le pas à une évaluation où la subjectivité

27 En déclinant ce qui soutient la valorisation de l'art comme outil de citoyenneté, sont mentionnés les quatre points suivants : participer à une reconnaissance de la pratique artistique comme un élément indispensable à tout un chacun ; valoriser et encourager la vocation citoyenne des artistes ; faire prendre conscience que l'ambition artistique n'est pas forcément une question d'élite ; rendre le citoyen habitant acteur des projets culturels, éducatifs et artistiques. Voir [Fondation Daniel et Nina Carasso 2018c](#), p. 28.

n'est plus rejetée, mais au contraire valorisée dès lors qu'elle s'élabore. Pour ce faire les outils de l'approche psychanalytique sont la neutralité bienveillante, l'auto-observation et l'écoute flottante²⁸, tandis que ceux de l'approche collective pragmatique reposent sur la confrontation des regards.

Pour situer en quoi ces démarches se démarquent d'approches plus traditionnelles, nous prendrons un seul exemple où la production chiffrée, si elle est remarquablement encadrée d'un point de vue scientifique, produit peu d'effets dynamiques sur les acteurs, sur les objectifs et sur les leviers d'optimisation des résultats.

DIX MOIS D'ÉCOLE ET D'OPÉRA, 2003-2018 : *QUALI* VERSUS *QUANTI*

Commandée par l'Opéra national de Paris, [l'étude sur l'impact du dispositif d'éducation artistique et culturelle « Dix mois d'école et d'opéra » \(DMEO\)](#) a été conduite sous la direction du sociologue Philippe Coulangeon²⁹. Composée d'une étude quantitative portant sur plus d'un millier d'élèves de 2003 à 2018 sur le territoire d'Île-de-France, elle a cherché à mesurer la relation entre la participation à DMEO, les notes au Diplôme national du brevet et au contrôle continu ainsi que les décisions d'orientation en fin de troisième³⁰. La méthodologie de cette étude est imposante et s'appuie sur la collaboration des services de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale, avec laquelle une convention d'accès aux données du Fichier anonymisé pour les études et la recherche (FAERE) a été signée en juillet 2015³¹. La rigueur scientifique se manifeste également dans une vigilance méthodologique à l'égard des différents biais, qui a conduit les chercheurs à utiliser la méthode d'analyse contrefactuelle avec un groupe contrôle soigneusement constitué par la technique d'appariement par score de propension³².

Cette étude permet d'établir plusieurs résultats très satisfaisants. Tout d'abord l'analyse de l'échantillon confirme la surreprésentation des élèves issu·e·s des classes populaires (employés ou ouvriers) et de parents inactifs ou chômeurs. Le programme DMEO touche donc bien la population visée, à savoir un public scolaire socialement défavorisé. L'étude montre également l'augmentation globale des notes au brevet et au contrôle continu pour les élèves ayant participé au programme DMEO³³. La

28 Le clinicien favorise également l'auto-observation, afin d'analyser les effets contre-transférentiels à l'œuvre chez lui. Ceci est un indicateur de mise en sens des éprouvés lors des ateliers. En effet, dans le référentiel donné, l'observation se fait à partir de la subjectivité de l'observateur. Albert Ciccone (2013) parle d'observation du contre-transfert, afin d'éviter toute entrave à la capacité d'écoute (cité par [Gozlan 2017](#), p. 22).

29 Étude réalisée dans le cadre d'un partenariat de recherche entre l'Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po - CNRS et l'Opéra national de Paris.

30 Elle concerne 1111 élèves de 51 classes de collège issus de trois académies (Paris, Versailles, Créteil). Le programme englobe également des initiatives menées dans des lycées – en particulier des lycées d'enseignement professionnel – et des écoles primaires.

31 La base de données enregistre les trajectoires scolaires, les résultats aux examens et les caractéristiques sociales de l'ensemble des élèves scolarisés sur le territoire national.

32 Pour la description de cette technique, voir annexe 2 du rapport DMEO.

33 Avec des variations : l'absence d'effets significatifs pour les élèves ayant participé au programme en 6^e et 5^e, des effets plus prononcés pour les élèves ayant participé en 5^e et 4^e et en 4^e et 3^e. De plus un

différenciation des effets selon le milieu social des élèves, mesurée par la catégorie socioprofessionnelle du ou de la responsable légal·e, est très nette. En effet, l'impact de la participation au programme apparaît plus prononcé et plus significatif pour les élèves de parents employés ou ouvriers que pour les élèves de parents cadres ou issus des professions intermédiaires. Cet impact valide la dimension redistributive du programme, prioritairement ciblé sur des élèves issus de ces catégories, et constitue à ce titre un des enseignements majeurs de cette évaluation. Enfin, l'élève qui a participé à DMEQ a plus de probabilité de s'orienter vers une seconde générale et technologique qu'un·e élève apparié·e non participant au programme³⁴.

Au travail quantitatif s'est joint un travail qualitatif à travers huit entretiens avec des élèves ayant participé au programme en 2009-2010³⁵, complété par le dépouillement des Carnets d'Opéra et le Journal de DMEQ réalisé en fin d'année scolaire, à destination des publics, qui consigne des témoignages de participant·e·s, élèves et enseignant·e·s. Cette partie de l'étude fait apparaître sur une échelle réduite, quelques discordances dans la réception du programme. Les sentiments d'émerveillement de la visite, de soulagement par rapport aux contraintes scolaires que représente la sortie de classe à Paris ([Coulangeon 2018](#), p. 38), côtoient des sentiments d'intimidation, de distance sociale, parfois même de résistance au projet (*ibid.*, p. 42), et pour certains élèves qui adhèrent au programme, des conflits de loyauté par rapport à leur environnement familial ou amical.

Plusieurs limites de l'étude sont soulignées par les rédacteur·rice·s. D'un côté, disent-ils, « l'impact de DMEQ ne saurait être strictement circonscrit au domaine des effets chiffrables et mesurables » (*ibid.*, p. 121). D'un autre côté, le statut des sources de l'étude qualitative est

pour des raisons différentes, relativement fragile. Nous les avons principalement exploitées ici dans le but de contextualiser et d'éclairer les résultats de l'analyse statistique des effets du programme sur les résultats scolaires présentée dans la section suivante. Le travail sur archives et à partir des entretiens rétrospectifs ne saurait remplacer l'enquête de terrain qui n'est par définition pas réalisable a posteriori. (*Ibid.*, p. 135)

En déclarant que l'évaluation de l'impact excède l'approche chiffrée et que l'évaluation qualitative optimale est celle de terrain, car elle est contemporaine des actions, les rédacteur·rice·s invitent à considérer des manières d'évaluer autres et implicitement à interroger un investissement dans des méthodologies hypercomplexes pour une réponse incomplète, d'autant qu'ils remarquent que le lien entre le programme DMEQ et les résultats scolaires qui est l'objet de l'étude quantitative, apparaît peu dans les entretiens. Reste la limite qui tient au portage institutionnel de l'étude, qui apparaît

effet significatif et sensiblement prononcé est relevé sur la moyenne générale au contrôle continu pour les garçons, qui semblent tirer davantage parti de leur participation au programme.

34 Selon le modèle contrôlant l'effet des notes obtenues au brevet sur l'orientation, on augmente de 3 points de pourcentage la probabilité de se diriger vers une seconde générale et technologique.

35 Le nombre limité d'entretiens « illustre la difficulté à identifier et mobiliser d'anciens élèves du programme appartenant à l'époque concernée à la même classe » ([Coulangeon 2018](#), p. 18).

dans la postface rédigée par la responsable de la médiation à l'Opéra national de Paris qui est visiblement orientée par des enjeux de communication.

Après avoir mis en comparaison les trois dimensions de continuité, de participation et de récursivité dans quelques études, il est intéressant de revenir sur ce qui peut fonder d'un point de vue théorique l'importance de la participation au cœur de l'évaluation de la médiation.

INTELLIGENCE COLLECTIVE ET « EMPOWERMENT EVALUATION »

Pour fonder la légitimité de l'évaluation partagée, les travaux sur l'intelligence collective apportent de précieux enseignements. Largement valorisée, l'intelligence collective a fait l'objet de nombreux travaux, allant du potentiel du cyberspace dans une perspective anthropologique (Lévy 1994) à la contribution au vivant (Cristol et Joly 2017). De son côté, Émile Servan-Schreiber (2018) s'intéresse aux conditions permettant d'optimiser le fonctionnement de l'intelligence collective. L'important n'est pas tant la qualité des neurones des personnes qui composent un groupe que la qualité de la communication au sein du groupe. La réponse à une question posée à un groupe sera d'autant meilleure que la répartition de la parole sera équilibrée et que le groupe préférera la confrontation des points de vue à la conformité et prouvera par là sa capacité à exprimer les différences et à associer l'ensemble des parties prenantes à la réflexion³⁶. Les entreprises les plus innovantes ne sont pas celles qui dépensent le plus d'argent, mais celles qui impliquent le plus les salarié·e·s dans l'effort d'idéation. Un troisième facteur décisif de réussite est la composition du groupe, sa diversité sociale et culturelle ainsi que la proportion de femmes présentes dans le groupe. Les chercheur·e·s lient ce constat à la capacité des femmes à répartir équitablement le temps de parole et à leur sensibilité sociale³⁷. Ainsi, les résultats de l'intelligence collective amènent-ils à questionner les pratiques de l'évaluation individuelle par des experts et à repenser le positionnement de ceux-ci au milieu et en accompagnement de collectifs composés sur un principe de diversité.

Les écrits sur l'évaluation partagée et participative sont de plus en plus nourris ([Jacob et Ouvrard 2009](#)³⁸, [Ridde 2006](#), [Monnier et Baron 2003](#)³⁹, Carton 2006⁴⁰). Ils montrent que plus le processus repose sur l'implication des participant·e·s,

36 Voir également son [intervention](#) dans la rencontre autour de l'humanisme numérique, Nancy, septembre 2016, à 01:07:40.

37 La place des femmes dans l'encadrement est également un facteur de réussite : une étude comparant l'évolution des entreprises du CAC 40 sur 10 ans avec celle des entreprises du CAC 40 ayant au moins 35 % d'encadrement féminin sur la même période, montre des résultats de - 4 % pour les premières et de + 60 % pour les secondes.

38 Ces chercheur·e·s de l'Université Laval, au Canada, travaillent sur trois axes principaux : l'évaluation participative, la gestion de la performance et l'éthique de l'action publique.

39 Gabrielle Baron a été chargée de mission à la communauté urbaine de Nantes et Éric Monnier est le directeur général d'Euréal.

40 Luc Carton est inspecteur général au ministère de la Communauté française de Belgique, philosophe, directeur de recherche à la Fondation Travail-Université dans les années 1980 et 1990 ; il coordonne des programmes de recherche portant notamment sur l'évaluation des politiques publiques.

moins l'intervenant·e dirige le processus, et plus on a de chance d'obtenir les effets escomptés. Ce sont les conditions d'une évaluation qui développe les capacités de chacun·e, d'une « *empowerment evaluation* » (Miller et Campbell 2006).

On rejoint ici la différence évoquée initialement entre des procédures qui « s »'appliquent et un cadre pensé comme un espace destiné à favoriser des interrelations et des confrontations. D'un côté une approche technicienne, réglementaire, qui comporte le risque d'une clôture sur soi et d'une déresponsabilisation, de l'autre un cadre ouvert où se développe une dynamique commune.

Si la recherche de l'efficacité conduit à considérer l'évaluation partagée, bâtie sur la diversité et l'équilibre du collectif, comme la condition de son succès, l'évaluation partagée se fonde également sur les évolutions législatives récentes qui mettent la participation au centre des droits culturels (Fetterman et Wandersman 2005). Dans cette approche, le processus évaluatif gagne à la fois en fiabilité des résultats, en renforcement de la capacité des acteurs et en meilleure appropriation des résultats de l'évaluation.

L'ÉVALUATION DANS LE RÉFÉRENTIEL DES DROITS CULTURELS

Les droits culturels ont été introduits dans le droit français dans un contexte marqué ces dernières années par une évolution profonde des pratiques d'évaluation des politiques publiques aussi bien en interne de la fonction publique d'État et territoriale, qu'en externe dans la relation posée avec les acteur·rice·s sectoriel·le·s, les citoyen·ne·s, voire les populations. La démarche des droits culturels au regard de l'évaluation conduit à revisiter les pratiques d'évaluation dans plusieurs dimensions : les « objets » évalués, la valeur recherchée, la relation aux personnes, la place de l'évaluateur·rice/expert·e et la méthode. Les droits culturels sont aussi une méthode d'observation et de fabrication de la valeur, du côté d'une élaboration commune. Le déplacement qui s'opère est celui d'un accès du plus grand nombre à l'élaboration de la valeur.

Dans les travaux d'évaluation mis en place par Paideia⁴¹, la participation part des équipes des projets et des lieux. Cette participation à l'observation est nécessaire, non pas tant pour favoriser la collecte des données que parce qu'elle induit un mouvement d'interrogation et donc de transformation favorable au développement et à la qualité des projets. Le processus d'observation permet de montrer comment s'opèrent des enrichissements, voire des acquis en termes d'expériences, de savoirs, de capacités, etc., et de repérer ce qui, dans la présence d'autres acteur·rice·s et dans les interactions qui se développent entre elles et eux, y contribue plus ou moins. La valeur est envisagée de façon globale, par rapport au projet bien sûr, mais aussi par rapport à ses interconnexions avec le territoire⁴².

41 Voir la nbp 26.

42 La dimension des interconnexions est encore sous-évaluée dans les évaluations des politiques culturelles. Faire place dans la valeur aux interconnexions sur un territoire, c'est à la fois valoriser et favoriser l'intensité et la richesse des liens résultant des projets. C'est une évaluation qui prend en compte l'ensemble des acteurs, au-delà de la différenciation entre amateurs et professionnels, entre structures labellisées ou non, dans une approche non plus seulement descendante implicitement présente dans la notion d'accès à la culture, mais dans une approche également latérale, où la valeur dépend des contributions réciproques.

Le fait de donner la parole aux personnes, qu'elles soient usager·ère·s ou non des structures culturelles, dans le cadre de l'évaluation reste toutefois rare, difficile à mettre en œuvre et peu pratiqué dans le champ culturel. [L'avis du Conseil économique, social et environnemental](#) (CESE) de novembre 2017 sur la démocratie culturelle préconise une représentation des associations dans les organes de gouvernance des lieux.

Par ailleurs, à l'occasion d'un travail sur la cohésion sociale, le Conseil de l'Europe a élaboré en 2005 un [guide méthodologique](#) où se trouvent des propositions d'évaluation par domaine de vie. Celles-ci sont rapportées aux droits de l'homme parmi lesquels sont mentionnés les droits culturels, après le droit à l'éducation et à l'information. Les indicateurs proposés pour la culture témoignent de l'opportunité offerte par les droits culturels de pousser plus loin l'ambition des politiques publiques. Si l'accès à la culture et le développement du niveau culturel des personnes restent un objectif important, les politiques publiques se fixent pour objectif également de veiller à ce que les conditions des interactions entre les différentes expressions culturelles, le développement des capacités des personnes dans toutes les étapes et dimensions de la vie, les conditions de participation, la prise en compte des plus vulnérables... soient réunies. C'est l'enjeu d'une culture vue du côté non plus seulement des objets artistiques, mais aussi comme lien.

DIFFICULTÉ MÉTHODOLOGIQUE, ATOUT POLITIQUE

On l'a vu, l'évaluation de la médiation culturelle se heurte à des obstacles pour réaliser une mesure des actions, du fait de son caractère multiforme et du fait qu'elle ne peut s'extraire de son ancrage dans la vie commune et des débats qui la traversent, ce d'autant plus qu'elle prétend être une des modalités régulatrices de la vie sociale.

Cette difficulté méthodologique se retourne en atout politique. Puisque l'expertise ne peut être portée par un seul regard, fut-il scientifique, le croisement des regards des participant·e·s, artistes, médiateur·rice·s, enseignant·e·s, parents, responsables culturels et politiques est nécessaire. Ce croisement appelle une méthodologie continue, participative et récursive, où l'évaluation devient un outil au service de la médiation. Ce croisement présente des avantages importants. Par la dynamique d'altérité, il produit des effets de déplacement et d'interrogation des pratiques de chacun. Il relance les pédagogies comme les processus de création, modifie le regard que portent les partenaires sur leurs « publics »... Il met au travail le sens des actions, les places, responsabilités et légitimités.

Comme toute évaluation, mais de manière amplifiée, le lieu de l'évaluation de la médiation est politique. Par l'espace et la dynamique qu'elle suscite, quand elle est aménagée dans la perspective d'un travail en commun du sens, elle pourrait bien être le laboratoire dans lequel se pensent les conditions d'une évaluation démocratique du champ culturel.

Les schémas initiés sur le modèle des [SOLIMAS](#), schémas d'orientation des lieux de musiques actuelles, ont pour objectif de mettre en œuvre cette dynamique.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, Jacques, et Guy Berger (1986), « L'évaluation comme interprétation », *Pour*, n° 107, p. 120-127.
- Ardoino, Jacques, et Guy Berger (1989), « Fondements de l'évaluation et démarche critique », AECSE, n° 6, p. 3-11, <http://reseaueval.org/wp-content/uploads/2013/04/4.-Ardoino-berger.pdf>, consulté le 25 août 2020.
- Ayoub, Anissa, *et al.* (2019), « Trois élèves sur quatre touchés par une action ou un projet d'éducation artistique et culturelle », *Culture Chiffres*, n° 3, ministère de la Culture, ministère de l'Éducation, p. 1-16, <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-de-synthese/Culture-chiffres-2007-2020/Trois-eleves-sur-quatre-touches-par-une-action-ou-un-projet-d-education-artistique-et-culturelle-CC-2019-3>, consulté le 1^{er} septembre 2020.
- Blanchet, Didier, *et al.* (2016), « Évaluation des politiques publiques, *ex post* et *ex ante*. L'apport de la microsimulation – Introduction », *Revue économique*, vol. 67, n° 4, p. 685-696, <https://www.cairn.info/revue-economique-2016-4-page-685.htm>, consulté le 1^{er} septembre 2020.
- Bozio, Antoine (2014), « L'évaluation des politiques publiques. Enjeux, méthodes et institutions », *Revue française d'économie*, vol. XXIX, n° 4, p. 59-85, <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-economie-2014-4-page-59.htm>, consulté le 25 août 2020.
- Bouniol, Jean-Jacques, et Michel Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs et commentaires*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Carton, Luc (2006), « Vers une évaluation "partagée" des contrats-programmes des centres culturels », *Astrac en vrac*, n° 41, p. 18-22.
- Ciccone, Albert (2013), *L'observation clinique*, Paris, Dunod.
- Conseil de l'Europe (2005), *Élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale. Guide méthodologique*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, https://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/socialcohesiondev/source/GUIDE_fr.pdf, consulté le 25 août 2020.
- Coulangeon, Philippe (dir.) (2018), *Enquête sur l'impact du dispositif d'éducation artistique et culturelle Dix Mois d'École et d'Opéra*, Observatoire Sociologique du Changement, Sciences Po - CNRS, Opéra national de Paris, <https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-dopera/enquete-sur-limpact-de-dix-mois-decole-et-dopera>, consulté le 25 août 2020.
- Courant, Louise, et Sylvie Pébrier (2017), *Étude des enjeux des actions de médiation dans les établissements labellisés de la musique*, DGCA.
- Creech, Andrea, *et al.* (2016), *El Sistema and Sistema-Inspired Programmes. A Literature Review of Research Evaluation and Critical Debates*, rapport, 2^e éd., Sistema global, <https://sistemaglobal.org/literature-review/full/>, consulté le 25 août 2020.
- Cristol, Denis, et Cécile Joly (2017), *Management et intelligence collective. 60 méthodes et exercices. Des pratiques pour apprendre ensemble*, Paris, ESF.
- Fetterman, David M., et Abraham Wandersman, Abraham (2005), *Empowerment Evaluation Principles in Practice*, New York, Guilford Publications.
- FEVIS (2017), *Enquête nationale 2017. Médiation et actions pédagogiques*, cahier, <https://www.fevs.com/wp-content/uploads/2017/10/Cahier-Mediation-et-Numerique.pdf>, consulté le 25 août 2020.
- Fondation Daniel et Nina Carasso (2018a), *La Boussole de l'Art Citoyen. Le catalogue d'impact*, <https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2019/02/La-Boussole-de-lArt-Citoyen-catalogue-impact-WEB.pdf>, consulté le 25 août 2020.
- Fondation Daniel et Nina Carasso (2018b), *La Boussole de l'Art Citoyen. Renforcer l'impact de votre projet, grâce à l'évaluation*, <https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2019/02/La-Boussole-de-lArt-Citoyen-WEB.pdf>, consulté le 25 août 2020.

- Fondation Daniel et Nina Carasso (2018c), *Résonances, écoles de musique, écoles de citoyenneté*, actes du séminaire du 26 mars 2018, Philharmonie de Paris, <https://www.fondationcarasso.org/wp-content/uploads/2019/03/FDNC-Se%CC%81minaire-Re%CC%81sonance-WEB-page-seule.pdf>, consulté le 25 août 2020.
- Fondation Total (2015), « Atelier 3 – Comment assurer la pérennité des projets et essaimer les bonnes pratiques ? », Colloque « Apprendre par l'art, un art d'apprendre », Opéra de Lyon, 15-16 octobre 2014, vidéo YouTube, 52:49, mise en ligne le 28 février 2015, <https://youtu.be/flxnYr6JXFf>, consulté le 25 août 2020.
- Gozlan, Angélique (2017), *Étude des effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et les adolescents*, Université de Picardie et de Nice, ministère de la Culture, DGCA, volet 1, <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-scientifique-et-technique/Effets-des-actions-de-mediation-culturelle-sur-les-enfants-et-adolescents>, consulté le 25 août 2020.
- Gozlan, Angélique (2018a), *Étude des effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et les adolescents*, Université de Picardie et de Nice, ministère de la Culture, DGCA, volet 2, <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-scientifique-et-technique/Effets-des-actions-de-mediation-culturelle-sur-les-enfants-et-adolescents>, consulté le 25 août 2020.
- Gozlan, Angélique (2018b), *Étude des effets des actions de médiation culturelle sur les enfants et les adolescents*, Université de Picardie et de Nice, ministère de la Culture, DGCA, synthèse, <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-scientifique-et-technique/Effets-des-actions-de-mediation-culturelle-sur-les-enfants-et-adolescents>, consulté le 25 août 2020.
- Hille, Adrian (2010), *Étude d'impact des Orchestres à l'École*, https://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/orderfile/etude_orchestres_adrian_hille.pdf, consulté le 25 août 2020.
- Jacob, Steve, et Laurence Ouvrard (2009), « L'évaluation participative, avantages et difficultés d'une pratique innovante », *Cahiers de la performance et de l'évaluation*, n° 1 (automne), <http://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2009461>, consulté le 25 août 2020.
- Jacob, Louis (2012), « Les leçons de l'évaluation », dans Jean-Marie Lafortune (dir.), *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence de pratiques*, Montréal, PUQ, p. 79-101.
- Lallier, Christian (2017), *L'élève de l'Opéra*, anthropologie filmée réalisée avec Mélodie Tabita, http://www.c-lallier-anthropologie-filmee.com/1_eleve_de_l_opera2.html, consulté le 25 août 2020.
- Lauret, Jean-Marc (2017), « L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective », *Quaderni*, n° 92, p. 85-95, <http://journals.openedition.org/quaderni/1042>, consulté le 25 août 2020.
- Lauret, Jean-Marc (2018), « Les pratiques collectives d'apprentissage de la musique », dans Éric Fourreau (dir.), *L'éducation artistique dans le monde*, Toulouse, Éditions de l'attribut, [version longue](#).
- Lévy, Pierre (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris, La découverte.
- Loiseau, Alain (2014), *Évaluation de la politique en faveur du spectacle vivant. Diagnostic*, Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale de la création artistique, <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Evaluation-de-la-politique-en-faveur-du-spectacle-vivant-diagnostic>, consulté le 25 août 2020.
- Maire Sandoz, Marie-Odile, et Sylvie Martin-Dametto (2015), « *L'opéra aux Minguettes* ». *Rapport d'étude 2011-2014*, Centre Alain Savary, IFE, ENS Lyon, <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/lopera-a-lecole/lopera-aux-minguettes>, consulté le 25 août 2020.
- Martel, Marie-Claire (2018), *Vers la démocratie culturelle. Mandature 2015-2020, séance du 15 novembre 2017*, Paris, Les éditions des Journaux officiels, https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2017/2017_22_democratie_culturelle.pdf, consulté le 25 août 2020.
- Métropole Grand Nancy (2016), « Moments d'invention 2016 – plénière du jeudi 29/09/2016 », « Moments d'invention 2016. Rencontre sur l'humanisme numérique », Nancy, 29-30 septembre 2016, vidéo YouTube, 02:24:59, mise en ligne le 28 septembre 2016, <https://youtu.be/0YVIOQd1wps>, consulté le 25 août 2020.

- Miller, Robin Lin, et Rebecca Campbell (2006), « Taking Stock of Empowerment Evaluation, an Empirical Review », *American Journal of Evaluation*, vol. 27, n° 3 (1^{er} septembre), p. 296-319, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/109821400602700303>, consulté le 25 août 2020.
- Ministère de la Culture (s.d.), « SOLIMA », <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Musique/SOLIMA>, consulté le 25 août 2020.
- Ministère de la Culture (2005), *Charte de déontologie*, DMDTS, Service de l'inspection et de l'évaluation.
- Ministère de la Culture et de la Communication (2017), *Guide des méthodes et des procédures de l'Inspection de la création artistique*, DGCA, Service de l'inspection de la création artistique.
- Monnier, Éric, et Gabrielle Baron (2003), « Une approche pluraliste et participative. Coproduire l'évaluation avec la société civile », *Revue « Informations sociales »*, n° 110 (septembre), https://www.sqep.ca/app/uploads/2019/04/publication_90.pdf, consulté le 25 août 2020.
- Nicolas, Yann, et Olivier Gergaud (2016), *Évaluer les politiques publiques de la culture*, Ministère de la Culture - DEPS, <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-ouvrages/Questions-de-culture-2000-2018/Evaluer-les-politiques-publiques-de-la-culture>, consulté le 25 août 2020.
- Pedler, Emmanuel (2003), *Entendre l'opéra. Une sociologie du théâtre lyrique*, Paris, L'Harmattan.
- Pierrel, Jean-Marie (dir.) (2012), « Évaluer », dans Central National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), <https://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9valuer>, consulté le 25 août 2020.
- Pronovost, Marc, et Catherine Harrisson-Boisvert (2015), *Guide sur l'évaluation de projets en médiation culturelle*, Montréal, Culture pour tous, https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/09/Guide_Evaluation_projets_CPT_mai2015.pdf, consulté le 25 août 2020.
- Ridde, Valéry (2006), « Suggestions d'améliorations d'un cadre conceptuel de l'évaluation participative », *The Canadian Journal of Program Evaluation*, vol. 21, n° 2, p. 1-12, <https://evaluationcanada.ca/system/files/cjpe-entries/21-2-001.pdf>, consulté le 25 août 2020.
- Servan-Schreiber, Émile (2018), *Supercollectif. La nouvelle puissance de nos intelligences*, Paris, Fayard.
- Vinot, Frédéric (2014), « Médiation et pulsion. Qu'est-ce qu'un dispositif ? », dans Frédéric Vinot et Jean-Michel Vivès (dir.), *Les médiations thérapeutiques par l'art. Le Réel en jeu*, Toulouse, Erès, p. 199-220.
- Viveret, Patrick (1989), *L'évaluation des politiques et des actions publiques. Rapport au Premier ministre*, Paris, La Documentation française, <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/124000503.pdf>, consulté le 1^{er} septembre 2020.

La fabrique de la musique. Des processus créateurs à la médiation des musiques

Hyacinthe Ravet

Résumé

Comment appréhender la fabrication de la musique lorsque l'on cherche à la médier ? En quoi l'identification des différent·e·s acteur·rice·s qui participent à l'élaboration d'une œuvre donne-t-elle une prise sur ce qu'est une « œuvre » et ce qu'elle représente pour qui la reçoit ? Comment peut se situer un·e médiateur·rice dans cette activité de création, passée ou présente ? Cet article pose la médiation comme une activité partie prenante des processus créateurs en jeu.

Mots clés : création musicale ; médiation de la musique ; processus créateurs ; production artistique ; réception esthétique.

Abstract

How do you understand the making of music when you try to mediate it? How does the identification of the different actors who participate in the elaboration of a work give a hold on what a “work” is and what it represents for whom receives it? How can a mediator place him-herself in this creative activity, past or present? This article establishes mediation as an activity that is part of the creative processes at work.

Keywords: aesthetic reception; artistic production; creative processes; music mediation; musical creation.

[L'École d'hiver internationale en médiation de la musique de 2019](#) invitait à se pencher sur les liens entre création musicale et médiation de la musique. Les recherches que je mène depuis quelque temps déjà sur les processus créateurs en musique (Ravet 2015) ont rapidement fait émerger l'hypothèse suivante : travailler sur des processus et sur ce qu'est la créativité peut aider à penser ces liens et à agir comme médiateur·rice. S'en est suivi un ensemble d'interrogations liées entre elles : comment appréhender la fabrication de la musique lorsque l'on cherche à la médier ? En quoi l'identification des différents acteur·rice·s qui participent à l'élaboration d'une œuvre donne-t-elle une prise sur ce qu'est une « œuvre » et ce qu'elle représente pour qui la reçoit ? Comment peut se situer un·e médiateur·rice dans cette activité de création, passée ou présente ? La médiation ne fait-elle pas elle-même partie du processus créateur en jeu ? En d'autres termes, ce texte se propose de montrer comment l'analyse de processus créateurs en musique, et en particulier l'analyse de leur dimension collective, éclaire la construction d'actions de médiation de la musique, notamment en contexte de « création ».

Le matériau d'analyse à l'appui de cette réflexion provient d'observations *in situ* du « faire musical ». Les activités de médiation menées notamment par les étudiant·e·s du Master professionnel « Médiation de la musique » de l'Université Sorbonne Nouvelle et de Sorbonne Université depuis sa mise en place en 2015 éclairent ma pensée. Plus précisément encore, je mobilise deux types de terrain d'enquête explorés lors de précédentes recherches : l'une sur l'observation du travail orchestral et la manière dont un·e chef·fe et des musicien·ne·s élaborent une interprétation musicale (Ravet 2015) ; l'autre sur la manière dont le clarinettiste David Krakauer réinvente de la musique « traditionnelle » ou plutôt crée sa propre musique à partir du répertoire de la musique klezmer, en la croisant avec d'autres genres musicaux tels que le jazz ou le funk (Ravet 2011).

Analyser la musique en-train-de-se-faire, c'est-à-dire la manière dont se fabrique de la musique en tentant de saisir la participation de chacun·e des acteur·rice·s et ce, au sein de multiples contextes musicaux, conduit à interroger ce qu'est la création en musique : je fais l'hypothèse qu'il s'agit là d'une piste fructueuse pour la médiation. Étudier ces processus donne un accès concret, appréhendable par différents types de public, à la manière dont sont conçues les musiques et ce qui s'apparente à de la création musicale. La présente réflexion souhaite ainsi montrer comment l'étude des processus créateurs en musique éclaire la pratique de médiateur·rice de la musique et offre des outils spécifiquement en contexte de « création ». Elle se déclinera en deux temps : le premier temps consistera à préciser les contours de la création et des processus créateurs, tout en montrant qu'appréhender l'œuvre comme un faire collectif et comme un processus représente une approche riche et tangible pour agir en médiation ; le second temps précisera comment ce type d'approche offre une « prise » au·à la médiateur·rice pour développer des actions et quelles méthodes peuvent être mises en place ; cela portera à préciser en quoi la médiation s'apparente finalement aussi à un processus de création. L'article se donne ainsi pour objectif de montrer combien une conception sociologique des processus créateurs en musique et une réflexion sur ce qu'est la créativité permet de mettre en lumière des « prises » pour les pratiques de médiation de la musique.

L'ŒUVRE COMME FAIRE COLLECTIF ET COMME PROCESSUS : UNE APPROCHE MÉDIATRICE

Très concrètement, pour qu'un moment de musique vivante ait lieu et soit partagé, pour qu'une œuvre soit donnée à entendre, un vaste ensemble de personnes et d'activités est nécessaire : il faut des musicien·ne·s et *a minima* une « œuvre ». Si le concert mobilise des interprètes, ces dernier·ère·s ont besoin d'un instrument de musique (la voix, des instruments de lutherie, des instruments électroniques, etc.), dont elles·ils auront précédemment appris à jouer, ainsi qu'une œuvre à jouer, qu'elle se présente sous la forme d'une partition ou qu'elle soit composée par les participant·e·s en présence. Un cadre spatio-temporel défini s'avère aussi nécessaire pour que la performance ait lieu et, avant même le plus souvent, un temps pour travailler et répéter : un espace, ou une scène au sens le plus ouvert du terme, un temps donné consacré au concert, une information destinée à faire savoir qu'une performance aura lieu, notamment, tout cela demande la conjonction de multiples tâches coordonnées. Et le plus souvent, le tout vise la participation d'un public, convié d'une manière ou d'une autre à partager ce moment de musique vivante.

Rappeler ces quelques éléments éclaire la définition canonique en sociologie des arts des « mondes de l'art » proposée par Howard S. Becker¹. Celle-ci pose que l'art est une action collective, qui repose sur le travail d'une multitude d'acteur·rice·s. Pour saisir ce qui s'élabore en art, il faut analyser tous les mécanismes qui concourent à la production des œuvres et de leur valeur. Il existe différents mondes de l'art et chaque monde de l'art se définit par l'ensemble des interactions nécessaire à la production sociale de la valeur artistique des œuvres reconnues comme œuvres d'art, par ce monde de l'art et parfois d'autres mondes. On voit ici l'importance de la désignation comme « œuvre » par un groupe d'acteur·rice·s.

Pour synthétiser dans ses grandes lignes la pensée de Becker, l'œuvre est le résultat d'un travail collectif de multiples participant·e·s au regard de son élaboration matérielle, mais aussi de sa confection symbolique, laquelle permet sa reconnaissance comme œuvre. Différents types de participant·e·s sont mobilisé·e·s dans les divers « mondes de l'art » : des « artistes » – reconnu·e·s par ce monde de l'art et qui apportent une contribution indispensable à l'existence de l'œuvre et à sa reconnaissance comme telle – jusqu'aux « personnels de renfort » – constitués de personnes substituables entre elles, mais dont l'action est indispensable à l'avènement de l'œuvre. Cela comprend aussi un grand nombre d'intermédiaires dont il est souvent difficile de situer la contribution sur le continuum de celles des « artistes » et des « personnels de renfort » (ainsi de la critique, du·de la producteur·rice d'un film, par exemple)². Il demeure tout aussi difficile de savoir où arrêter la participation de tel ou telle à la fabrication de l'œuvre (ainsi qu'en témoigne, par exemple, le générique de fin d'un

1 Une autre définition canonique d'un monde de l'art s'offre comme le « réseau de tous ceux dont les activités, coordonnées grâce à une connaissance commune des moyens conventionnels de travail, concourent à la production des œuvres qui font précisément la notoriété du monde de l'art » (Becker [1982]1988, p. 22).

2 Cf. la série de travaux récents sur les intermédiaires et leur rôle effectif dans la création de l'œuvre, dont Lizé, Naudier et Roueff 2011.

film). Les « mondes de l'art » se caractérisent par des processus créateurs, caractérisés par l'action de réseaux au sein desquels les personnes se coordonnent grâce à des « conventions » communes à partir d'une « idée » ou d'un « projet » initial.

Dans cette appréhension de la fabrication des œuvres, le·la médiateur·rice apparaît donc comme un·e acteur·rice, parmi d'autres, qui contribue à cette confection. Par conséquent, plutôt que d'aborder l'œuvre comme un « déjà là » et poser implicitement son existence pleine et entière avant sa médiation et sa réception, la considérer comme œuvre en construction, en train-de-se-faire, donne une place de choix pour la médiation.

Pour cela, un changement de regard est nécessaire par rapport aux usages habituels. Il convient de considérer les œuvres comme des pratiques objectivées ou des objets pratiqués. Elles apparaissent toujours comme telles, en dernière instance, à qui chausse les lunettes de sociologue que le·la médiateur·rice est ici invité·e à emprunter. Certes, les œuvres subsistent sous forme de traces matérielles, ont une organisation, une consistance, présentent des résistances aux multiples appréhensions qui peuvent en être faites ; mais ces traces matérielles, ces organisations, ces consistances n'existent symboliquement que dans leur relation avec les acteur·rice·s qui les manipulent ou les commentent. Pour restituer le ou les sens de l'œuvre, le·la médiateur·rice gagne(rait) dès lors à s'efforcer de référer les structures « internes » de cette dernière à un « faire » concret et contextualisé (comme y invitent, de manière générale, sans évoquer les actions de médiation : Laborde 2012 ; Kirchberg et Robert 2014).

On aura remarqué que la réflexion mobilise tour à tour les expressions de « processus de création », « processus créateurs » et « créativité ». Il est vain de tenter de les décliner et de les définir successivement dans l'espace textuel imparti. Les enjeux de définition et les questionnements qu'ils suscitent sont multiples³. Il est toutefois important de pointer plusieurs aspects essentiels.

En premier lieu, il est nécessaire d'interroger un tant soit peu le terme de « création ». Un bref retour sur l'histoire du terme rappelle qu'il s'est laïcisé à partir du ^{xiv}^e siècle avec le sens d'« action d'établir une chose pour la première fois » (Rey [1992]1994, p. 525-526). Au ^{xviii}^e siècle, le créateur est l'« auteur d'une chose nouvelle ». Dans les arts, par la suite, le terme renvoie à « action de créer », lequel vient de la signification d'origine religieuse, tirer du néant ou faire surgir du néant, par opposition à l'« imitation ».

En deuxième lieu, le matériau d'enquête mobilisé ici mérite une précision. Qu'il s'agisse du travail entre un·e chef·fe et des instrumentistes ou celui d'un musicien comme David Krakauer, dans ces deux cas, des figures d'autorité marquent le travail collectif entre interprètes : soit en tant qu'« artiste » reconnu comme tel dans certains milieux du jazz et des musiques improvisées, à propos de David Krakauer, soit en tant que chef·fe d'orchestre, pour les ensembles observés ; c'est-à-dire, dans les deux cas, comme « créateur », c'est-à-dire comme personne dotée d'une autorité créatrice.

3 Voir, par exemple, la série de conférences internationales *Tracking the Creative Process in Music* impulsée par Nicolas Donin.

Dans autorité, étymologiquement, il y a « auteur »⁴. Mais ces deux types de figures créatrices se distinguent ou se posent en décalage par rapport au type d'artiste auquel l'on songe spontanément en réfléchissant à la « création » dans le domaine de la musique dite savante. La figure du « compositeur » est généralement à laquelle on se réfère. Or, c'est précisément ce décalage qui intéresse, car il permet d'en apprendre beaucoup sur la « création » de musiques propres à différents genres musicaux.

En troisième lieu, le terme « création » lui-même comporte une dimension qui peut apparaître comme figée : on envisage, on parle d'« une » création, considérée comme un produit, une forme (en partie au moins) aboutie. Parler de « processus créateurs » conduit plutôt à mettre l'accent sur ce qui produit l'œuvre au terme d'un processus (que d'aucun·e nommerait « processus de création »). Plus radicalement, on peut concevoir l'œuvre comme un processus toujours ouvert, en devenir, en écho notamment à Umberto Eco et son « œuvre ouverte » (Eco [1965]2015). Cette position conduit à étudier des « processus créateurs », où le « produit » peut être considéré comme la cristallisation provisoire d'un processus toujours en cours.

La construction d'une interprétation orchestrale l'illustre. L'exemple peut paraître contre-intuitif, là encore : l'œuvre portée par un·e compositeur·rice est déjà « créée », au sens où une première occurrence publique a eu lieu qui a donné à entendre l'œuvre une première fois. On peut dès lors considérer que les interprétations suivantes participent d'une perpétuelle « recreation », quand d'autres conceptions évacueront l'idée même de création à ce stade. Cependant, en décalant le regard, une autre perception de la création surgit au sein du travail orchestral. L'ethnographie permet de comprendre la manière dont se constituent collectivement des interprétations musicales et quelle part chacun·e des participant·e·s prend au processus créateur.

En particulier, la conception assez usuelle selon laquelle le « chef » décide de tout à partir d'un projet défini par avance se trouve ainsi mise en question⁵. À l'observer de plus près, la créativité s'avère partagée entre chef·fe et musicien·ne·s. Elle se loge dans et surgit de la pratique routinière de la répétition. J'ai ainsi pu montrer comment : 1) le·la chef·fe prend appui sur des relais (notamment le « premier violon » et les chef·fe·s de pupitre) ; 2) la manière dont des formes d'autorégulation entre musicien·ne·s caractérisent le travail et le son d'un pupitre ; 3) le rôle des interventions spontanées et la réaction des chef·fe·s aux propositions des musicien·ne·s, qu'elles soient verbales ou instrumentales ; 4) l'existence de formes de coopération, lesquelles se construisent au cœur de la temporalité des répétitions successives et du travail mené au sein d'un ensemble sur plusieurs années, ce qui n'exclut pas des résistances et des enjeux de pouvoir majeurs. Deux résultats majeurs marquent la recherche. D'une part, l'autorité au sein d'un orchestre se révèle ainsi sans cesse négociée et renégociée au jour le jour entre l'ensemble des participant·e·s. D'autre part, la créativité – loin de n'être le fruit de l'action que d'une seule personne, celle que l'on

4 Au sens étymologique d'*auctoritas*, le fait d'être auteur, qui fonde le pouvoir accordé au chef.

5 Sur les différentes représentations de la figure du *chef* d'orchestre, de l'image du dictateur à l'histrion inutile, et leur mobilisation au long de l'histoire, voir [Buch 2002](#).

appelle l'artiste ou qui endosse la figure du « créateur » – cette créativité surgit en partage entre tou·te·s les participant·e·s à l'action, lesquel·le·s y contribuent chacun·e à sa manière (Ravet 2015).

Un autre exemple vient à l'appui de l'analyse de l'œuvre en termes de processus créateurs. David Krakauer, clarinettiste new-yorkais, formé à la musique dite classique et au jazz, participe d'une réinvention de la musique klezmer, dont il explique que la transmission a été interrompue en raison des événements politiques du xx^e siècle. Comment crée-t-il sa propre musique inspirée de cette tradition ? Il s'appuie sur des modes de jeu clarinettistiques construits par l'écoute phonographique, tels que la manière d'émettre et d'articuler le son à la clarinette, l'usage de broderies, les *Krechts* (sanglots dans la voix) etc., outre des « airs traditionnels » qu'il reprend. Il les combine avec des modes de jeu personnels, comme l'usage des suraigus, influencé par le jazz qu'il a pratiqué un temps aux côtés de John Zorn, des musiques improvisées de manière générale, mais aussi – par la suite – en dialoguant avec le *sampling* de DJ Socalled ou en croisant avec la musique funk de Fred Westley. Il résulte de ces multiples influences une œuvre en devenir que l'on peut appréhender et à laquelle on peut donner accès précisément en examinant ses sources et leurs combinaisons. Tirer les fils de ces diverses influences permet de mieux saisir comment elle sonne et y déceler, si ce n'est un sens, tout au moins des pistes, pour appréhender cette musique et se familiariser avec elle.

Un courant de travaux se penche aujourd'hui en musicologie sur ces processus de création, en se situant par rapport aux recherches en génétique de la musique. « Créer à plusieurs mains », pour reprendre le titre du numéro de *Genesis* dirigé par Nicolas Donin et Daniel Ferrer (2015) montre le rôle des ami·e·s, relecteurs·rices, éditeurs·rices, etc. dans la composition des manuscrits chez les écrivain·e·s et d'autres artistes. La « création » musicale fait intervenir des acteur·rice·s variables selon les univers et les genres musicaux : des compositeur·rice·s et des interprètes, des ingénieur·e·s du son, des réalisateurs musicaux à l'Ircam, etc. ; des artistes-créateur·ice·s parfois crédité·e·s comme compositeur·rice·s – comme David Krakauer pour lequel il ne s'agit pas de la seule attribution, ni parfois de l'attribution principale – mais aussi des collectifs, des groupes, etc.

C'est tout l'intérêt d'une approche en termes de processus créateurs en musique, dont l'orientation s'avère plus large que celle de processus de création musicale à strictement parler, car elle propose une ouverture à la prise en compte de la spécificité des différents genres musicaux (hors musique dite savante, notamment). Elle souligne la multiplicité des participations possibles à la création des différents types d'œuvres évoqués (avec ou sans « compositeur·rice » désigné·e comme tel·le, en particulier). Pour qui agit en médiation, il y a bien là une approche possible de la création : la dimension concrète, effective de l'« œuvre », d'un côté, la multiplicité des participant·e·s et des types de participation, de l'autre – ces deux dimensions donnent des « prises » pour pouvoir appréhender l'œuvre et la création. Je vais m'y arrêter maintenant plus précisément en examinant comment.

LES PROCESSUS CRÉATEURS COMME « PRISE » : ENJEUX ET MÉTHODES EN MÉDIATION

Comment saisir ces « prises » possibles pour la médiation en contexte de création ? Et pourquoi mobiliser le concept de « prise » ? Une précision théorique s'avère de nouveau nécessaire. Ce concept de « prise » est entendu au sens à la fois d'accroche, de saisie de ce qui fait saillance dans l'œuvre, d'attachement possible à quelque chose. On peut ici se référer à la pensée d'Antoine Hennion (1993, 2004) et des recherches qu'il a menées avec Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart sur la musique dite classique autour des « figures de l'amateur » (2000). « La musique est médiation », affirme Hennion : elle est portée par des humains et des non-humains ; elle est toute entière pratiques, objets, dispositifs (mixtes) ; elle est par la scène, l'instrument, la partition, le disque, écrit-il alors (Hennion 1993). Par la suite, le chercheur a largement développé le concept de « prise » en montrant comment les « amateurs » de musique, au sens de ceux qui aiment, goûtent et apprécient, construisent des « attachements » au travers en particulier de la matérialité du disque, ce qui le conduit avec ses coauteurs à parler de « discomorphose » :

La notion de prise permet de rendre compte de l'émotion et des « coups de cœur » tout en tenant compte des degrés de familiarisation et de connaissance. Loin que cette notion nous fasse verser dans le relativisme ou l'individualisme, elle nous permettra d'aborder la construction d'une relation spécifique à la musique classique, celle à laquelle ouvrent ses supports et formats modernes : elle nous permet, par l'attention à la relation (inter)active sujet-objet, de rendre compte du mécanisme de la médiation et d'étudier ces formats modernes comme médiateurs décisifs de la musique classique. (Hennion, Maisonneuve et Gomart 2000, p. 126)

La musique apparaît plus généralement comme « technique collective de fabrication de soi » (*ibid.*, p. 43).

Dès lors, comment saisir la dimension effective de l'œuvre, le ou les processus créateur·s qui la caractérisent, pour faire médiation ? De manière pragmatique, une telle action médiatrice consiste à identifier et à présenter l'apport des divers participant·e·s au faire collectif, à préciser leurs contributions matérielles – leur apport très concret au faire, comme de produire tel son ou d'assurer, par exemple, le soutien harmonique – et leurs contributions symboliques – c'est-à-dire ce qui va permettre d'accorder un statut d'œuvre dans tel ou tel contexte au faire collectif, comme ce qui va la rattacher à tel ou tel univers musical. Mettre ces participations en lien avec rôle social de l'acteur·rice au sein du processus, ainsi qu'avec la manière de sonner de l'œuvre, dans un univers de référence qui dispose de ses propres conventions, ses codes et ses contraintes, voilà qui peut permettre de proposer à autrui de quoi s'approcher de l'œuvre et peut-être de se l'approprier, de la faire sienne dans l'acte de réception. Le jeu au trombone de Fred Westley, par exemple, signifie dans l'univers sonore du funk et rattache telle pièce de tel album « de » David Krakauer à cet univers musical. En sens, il véhicule de la signification.

Mettre en place ce type de médiation porte donc à articuler l'analyse des contributions concrètes et symboliques des acteur·rice·s en présence avec celle du matériau musical et à appréhender l'œuvre comme espace de signification, notamment

pour celles et ceux qui l'élaborent : cela « veut dire », ou plutôt, cela fait sens pour qui, pourquoi, comment, notamment pour les personnes qui fabriquent l'œuvre. L'objectif demeure commun à de nombreuses approches en médiation des arts et de la musique : il s'agit de donner des clés à celles et ceux qui la reçoivent, non pas tant pour affirmer « cela veut dire ceci », qu'en observant la manière dont l'œuvre se construit, matériellement et esthétiquement, pour celles et ceux qui la fabriquent... et donc qui la reçoivent également. Il s'agit là d'autant de « prises » pour donner accès à une « création ».

Pour revenir à l'approche de la « création » déclinée lors du premier temps de la réflexion, je propose de tirer un fil qui se distingue sensiblement de la conception de la création comme processus *ex nihilo*. Les travaux de Donald W. Winnicott sur le développement psychologique des jeunes enfants (voir Leroy 2013), notamment, montrent que la créativité contribue à construire l'individu ; elle surgit au cœur de la monotonie : au gré des microvariations, un espace potentiel de jeu s'ouvre où tend à se constituer, dans le social, l'identité psychique de l'individu.

Un parallèle s'offre à faire en musique : la tension entre créativité et routine – cette manière dont quotidien et exception s'entremêlent – irrigue les processus créateurs, comme l'explique Anselm Strauss :

C'est par un processus cyclique que la routine se transforme en créativité et en innovation et qu'à leur tour, celles-ci redeviennent de la routine. Au sens propre du terme, la routine n'est pas simple « routine » et la créativité ou l'innovation ne sont *en aucun cas* coupées de leur racine, la routine. (Strauss 1994, p. 365 ; souligné par l'auteur)

Cela prend tout son sens en musique, notamment dans la « répétition » qui permet qu'advienne une création lors d'un concert, pour reprendre notre exemple initial. Et cela irrigue notre proposition du côté de la médiation : saisir des microvariations, des déplacements par rapport à une configuration esthétique ; dit autrement, mettre en lumière le socle de routines qui sous-tend la créativité, c'est-à-dire les codes usuels, les conventions existantes, voire les canons en place, et les pas de côté, les propositions inédites ou décalées ; cela revient à dévoiler le côté artisanal de la création. C'est à mon sens une autre piste d'action pour qui cherche à médier une œuvre.

Quelle place, finalement, peut occuper un·e médiateur·rice dans un tel processus ? Quel type de « dispositif » inventer ou proposer ? Le terme de dispositif engage lui-même une réflexion, discutant notamment la pensée foucauldienne (Foucault 1975), qui dépasse le cadre de cet article. À tout le moins, précisons que l'on peut entendre par « dispositif de médiation »

la conception du cadre dans lequel les interactions de médiation se déroulent (y compris leur propre rôle à l'intérieur de cet espace, ce qui explique qu'on les identifie eux-mêmes comme acteurs de la médiation). Concevoir un tel cadre peut nécessiter des compétences différentes selon les cas, mais impose que soient spécifiés, de manière plus ou moins explicite : les publics visés, le cadre spatio-temporel dans lequel la médiation se déroule, le type de contenu qui doit être transmis, utilisé ou produit, etc. Cette conception peut être le produit d'une démarche collective effectuée en interne ou bien d'une démarche en partenariat (collectivités locales, structures associatives, autres acteurs publics...). ([Aubouin, Kletz et Lenay 2010](#), p. 3)

Les recherches de Laurent Fleury sur un dispositif de « correspondants » mis en place au Centre Beaubourg dans les années 1970-1980 (comme amis-passeurs auprès des publics) permettent de préciser l'importance du concept de dispositif ([Fleury 2008](#)). L'auteur se réfère aux travaux de Lucien Karpik ([1996](#)) distinguant dispositif de confiance et dispositif de jugement :

Les dispositifs de médiation opèrent donc un pouvoir de structuration des pratiques en transformant des façons de vivre des relations à l'art, des expériences culturelles, voire des pratiques artistiques. Ces effets peuvent être thématiques en un double impact. Le premier, de type normatif, se trouve à l'origine de transformations dans la fréquentation. Un second, plus cognitif, influence les modes de représentations de la relation de l'individu à l'art et structure les registres d'identification à l'institution. ([Fleury 2008](#), p. 21)

Concrètement, pour en revenir aux propositions à propos de la fabrication de l'œuvre comme fil pour construire une médiation, que peut faire le·la médiateur·rice ? Tout d'abord, il peut s'agir de construire un dispositif pour permettre de rencontrer celles et ceux qui font l'œuvre : observer les étapes d'élaboration, rencontrer les différent·e·s participant·e·s à l'œuvre, les écouter relater leur action et raconter la manière dont elles et ils ont pris part à l'élaboration de l'œuvre. Dans un deuxième temps, de manière complémentaire, mais il peut tout aussi bien s'agir d'une proposition en soi, on peut imaginer donner accès aux « traces » de la participation à l'œuvre ; partitions, brouillons, maquettes successives d'un projet musical... L'étape suivante réside dans l'analyse de la forme sonore de cette trace au regard de l'univers de signification construit par les acteur·rice·s en contexte.

Ce travail est multiforme et multimodal. Il nécessite la prise en compte des publics dans les choix des approches en médiation. Se préoccuper de qui vient précisément faire public, des expériences, du rapport à la musique, voire des besoins des auditeur·rice·s qui composent ce public ici et maintenant (si tant est que l'on puisse en partie connaître ces besoins ou aspirations), voilà une tâche d'importance pour choisir comment aborder tel ou tel processus créateur, comment le déplier pour permettre au·à la spectateur·rice de le « saisir » d'une manière ou d'une autre. Trois dimensions d'ordre épistémologique ressortent de ce travail multiforme et multimodal :

1. La première relève d'un travail de traduction ou de déconstruction de la construction : déplier la multiplicité des contributions, exposer le cheminement des rencontres et des collaborations pour mieux appréhender ce qui fait « œuvre » ici et maintenant pour les musicien·ne·s ou participant·e·s en présence, ainsi que la signification partagée donnée à cette élaboration ;
2. Une deuxième dimension se déploie dans le travail d'élaboration d'un espace de rencontre du public considéré avec les acteur·rice·s présent·e·s ou passé·e·s du processus créateur examiné, ou à distance (tel·le·s les compositeur·rice·s des siècles passés) ;
3. Enfin, une troisième dimension émerge du travail de mise en exergue de prises possibles pour les publics dans le matériau sonore et/ou d'accompagnement du conflit esthétique : qu'est-ce qui vient heurter les représentations existantes des publics ? Comment s'approprier une proposition artistique, faire avec, la modeler à

son tour ? Et ce, à la fois en tant que public et en tant que médiateur·rice, dans une activité à destination de soi et d'autrui ?

Pourquoi ici parler de conflit esthétique ? Quel rapport avec une médiation en contexte artistique et/ou culturel ? Quelle part y prend une personne en situation de médiation ? Bruno Péquignot (2007) explique qu'une médiation a toujours lieu dans une institution, qui définit des croyances et des modes de conduite. La médiation n'est pas communication, entendue comme action de transmettre d'un·e émetteur·rice à un·e récepteur·rice une information, tout en faisant en sorte qu'il y ait le moins de perte ou de bruit possible dans cette transmission. L'action du·de la médiateur·rice en contexte artistique et/ou culturel consiste à faire accéder le public à la dimension spécifiquement esthétique d'une œuvre, ce qui est aussi faire accéder à une démarche de création au sein d'une institution. L'artiste propose une manière de voir, au sens large. Il revient à la personne qui réalise une médiation de « faire voir ce qu'on ne voit pas dans ce que l'on voit » et d'amener le public à interroger cet autrement. Il s'agit d'accompagner vers la découverte de cet autrement, qui peut entrer en conflit avec nos propres représentations. Cela ne consiste pas à tenter de statuer impérativement sur ce que recouvre cet autrement ou à chercher à lui donner une signification univoque, mais bien au contraire à ouvrir les possibles pour qu'autrui s'en saisisse et fasse son propre chemin dans cette rencontre. Pour le·la médiateur·rice, il s'agit donc d'autant moins d'affirmer « cela veut dire ceci » face à une œuvre, comme évoqué précédemment, que de viser la figure du « spectateur émancipé », telle que proposée par Jacques Rancière (2008). Familiariser un public avec les logiques des processus créateurs et l'accompagner dans le conflit éventuel causé avec ses propres représentations ouvre un espace d'interprétation des œuvres. Que ce public soit ou non familier de l'univers esthétique considéré, qu'il y soit peu ou pas initié, cet espace d'interprétation peut émerger à partir des expériences vécues et singulières de chaque spectateur·rice, mais aussi, d'autant plus que les repères sont bousculés, au-delà de celles-ci.

Afin d'éclairer ces propositions, je citerai en dernier exemple celui de David Krakauer, observé lors d'un atelier dans le cadre du [Festival Villes des musiques du monde](#) en 2006 : le musicien a entrepris de jouer un air traditionnel, de le contextualiser en proposant des pistes d'interprétation, tout en répondant à des questions sur la culture yiddish ; puis il a montré des modes de jeu, avant de faire participer rythmiquement le public présent à l'aide de percussions corporelles ; il s'est ensuite mis à improviser sur cet air avec les autres musicien·ne·s professionnel·le·s et amateur·e·s présent·e·s jusqu'à ce qu'une sorte de participation dansée collective incluant l'ensemble du public émerge et se développe. La médiation était réalisée par l'artiste lui-même en coopération avec la personne qui accompagnait le public de cet atelier-découverte auquel participaient de nombreux enfants et qui se déroulait en plein air devant un centre social. Ici, la médiation s'est traduite via le mouvement, dans le son et par la rencontre forgeant un collectif éphémère. Cela a été rendu possible par l'intense énergie communicative de l'artiste qui partageait un répertoire peu connu du public, lequel pouvait entrer en résonance avec les répertoires et les références culturelles très différenciées des personnes en présence, dans l'accompagnement bienveillant de la personne chargée du public visé. L'œuvre prenait ainsi sens et existence, ici et

maintenant, la médiation – entendue comme rencontre sociale et esthétique – faisant pleinement partie du processus créateur.

Un dernier retour théorique peut éclairer et ouvrir encore des pistes complémentaires pour la médiation des phénomènes esthétiques. Becker pointe le « Principe de l'Indéterminabilité Fondamentale de l'Œuvre d'Art », selon lequel : « Ce que l'œuvre est, sans être le moins du monde arbitraire, est sujet à de grandes variations et ne peut jamais être établi de façon définitive, qui soit dictée par sa nature physique [...]. "L'œuvre elle-même" n'est isolée qu'en vertu d'un acte collectif de définition » (Becker 2003, p. 30). On ne peut ni dire le « tout » de l'œuvre ni l'appréhender dans sa totalité. Toute œuvre a une trajectoire, un itinéraire, un parcours propre – certains parlent même de « biographie » (Lahire 2015) ou de « carrière » ([Menger 2010](#)) à propos précisément des œuvres et pas seulement des artistes. Celle-ci se transforme au gré de ses multiples réceptions, appropriations et créations.

Ceci revient à dire que chaque œuvre consiste finalement en une succession d'« occurrences » ou de « figures » (Dupont 2011, p. 147-148) plus ou moins précises et plus ou moins différentes les unes des autres, que l'interprétation au moment *t* donné, voire les interprétations successives au grès de la fréquentation des œuvres dans le temps de chaque auditeur·rice, spectateur·rice, contribue à construire, fabriquer, élaborer. Cette conception éloigne d'une vision purement essentialiste et immuable de l'œuvre. Elle se pose contre, comme le dit Pierre Bourdieu, l'illusion de la « constance du nominal » ([Bourdieu 1986](#), p. 71) : les œuvres étant presque toujours affublées de noms propres, elles seraient supposées « naître » chef-d'œuvre par elles-mêmes et le demeurer dans le temps. L'étude des processus créateurs met à distance l'idée de « naissance » comme œuvre, par essence, pour montrer l'effectivité collective du devenir œuvre : c'est parce que diverses personnes travaillent à la faire œuvre, qu'elle devient une œuvre, à la fois matériellement (dans les interactions pratiques) et symboliquement (dans la reconnaissance sociale en tant qu'œuvre). Quant à la pérennité des œuvres dans le temps, c'est là une autre piste possible pour la médiation : réfléchir à la manière dont on écrit l'histoire de la musique ou des arts, comment s'élabore ce récit collectif porté par des voix singulières... et quelle place y prennent les médiateur·rice·s.

En ce sens, toute médiation – en construisant des ponts, en tissant des liens entre artiste et public – participe à l'effectivité de l'œuvre. À ce titre, la créativité de la médiation se situe notamment dans l'ouverture d'un espace de réception pour l'œuvre en train de naître, dans le jeu ouvert entre personnes au sein de l'espace interprétatif ainsi créé. Pour paraphraser de nouveau Hennion selon lequel la musique est toute entière médiation, la création est médiation ; le terme « médiation » est ici entendu à la fois au sens mobilisé par Hennion, mais aussi pour désigner un type de pratique professionnelle et de champ disciplinaire d'action ; la création est faite de médiations et l'acte de créer est déjà un acte de médiation. En retour, la médiation – cette fois entendue en tant que pratique professionnelle et champ disciplinaire d'action – participe de la création.

Pour aborder la création en médiation, je suis partie de l'hypothèse selon laquelle travailler sur des processus et sur ce qu'est la créativité peut aider à penser et à agir comme médiateur·rice. Cela éclaire un triple entrecroisement entre création et médiation, en musique tout comme dans d'autres domaines artistiques : d'une part, la médiation se révèle intrinsèque à l'acte de créer, à la performance ou à la représentation ; d'autre part, les processus créateurs représentent une « prise » pour la mise en place d'une action de médiation ; enfin, la médiation participe aussi d'un processus de création.

Cheminaut au travers d'un certain nombre de précisions théoriques sur la création, les processus créateurs, l'œuvre comme faire collectif, le concept de « prise », notamment, et à l'aune d'exemples issus d'enquêtes de l'observation sur terrain de la musique en-train-de-se-faire, j'ai mis en exergue quelques « prises » possibles – pour qui fait œuvre de médiation – à partir de ma proposition initiale : identifier et faire rencontrer les participant·e·s à la création ; distinguer leur contribution à l'œuvre, matérielle et symbolique, en lien avec la manière dont sonne l'œuvre ; offrir ainsi des clés d'écoute tangibles, incarnées dans des personnes et des objets.

À la fois théoriquement méthodologiquement, la prise en compte des processus créateurs en musique permet donc d'élaborer des stratégies de médiation de la musique adaptées à différents types de publics et de cibler ce à quoi on souhaite donner accès. Ainsi, l'expérience des processus de création est particulièrement riche pour les publics non-initiés, si tant est que l'on vise une appropriation ouverte à de multiples interprétations, voire une « émancipation » de ces spectateur·rice·s. La médiation de la musique, telle qu'envisagée ici, se définit pleinement comme un processus créateur collaboratif entre médiateur·rice·s, interprètes et compositeur·rice·s, publics et œuvre. Elle est créatrice d'une « signification » musicale, au sens le plus large donné à ce terme. C'est là où elle fait œuvre de créativité : en proposant un espace interprétatif ouvert aux multiples expériences des publics.

BIBLIOGRAPHIE

- Aubouin, Nicolas, Frédéric Kletz, et Olivier Lenay (2010), « Médiation culturelle. L'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, vol. 1, n° 1, p. 1-12, <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2010-1-page-1.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Becker, Howard S. ([1982]1988), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion.
- Becker, Howard S. (2003), *Paroles et musique*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre (1986), « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 62-63, p. 69-72, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_62_1_2317, consulté le 17 septembre 2020.
- Buch, Esteban (2002), « Le chef d'orchestre. Pratiques de l'autorité et métaphores politiques », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 57^e année, n° 4, p. 1001-1028, <https://www.cairn.info/revue-annales-2002-4-page-1001.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Donin, Nicolas, et Daniel Ferrer (dir.) (2015), « Créer à plusieurs mains » (dossier), *Genesis*, n° 41, <https://journals.openedition.org/genesis/1193>, consulté le 8 septembre 2020.
- Dupont, Maïlys (2011), *Le bel aujourd'hui. Bach ou Boulez, des œuvres à faire*, Paris, Cerf.
- Eco, Umberto ([1965]2015), *L'œuvre ouverte*, Paris, Le Seuil.

- Fleury, Laurent (2008), « L'influence des dispositifs de médiation dans la structuration des pratiques culturelles. Le cas des correspondants du Centre Pompidou », *Lien social et Politiques*, n° 60 (automne), p. 13-24, <https://www.erudit.org/fr/revues/lsp/2008-n60-lsp2511/019442ar/>, consulté le 8 septembre 2020.
- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- Hennion, Antoine (1993), *La passion musicale. Une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.
- Hennion, Antoine (2004), « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, vol. 3, n° 85, p. 9-24, <https://www.cairn.info/revue-societes-2004-3-page-9.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Hennion, Antoine, Sophie Maisonneuve, et Émilie Gomart (2000), *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation française.
- Karpik, Lucien (1996), « Dispositifs de confiance et engagements crédibles », *Sociologie du travail*, 38^e année, n° 4 (octobre-décembre), p. 527-550, https://www.persee.fr/doc/sotra_0038-0296_1996_num_38_4_2284, consulté le 8 septembre 2020.
- Kirchberg, Irina, et Alexandre Robert (dir.) (2014), *Faire l'art. Analyser les processus de création artistique*, Paris, L'Harmattan.
- Laborde, Denis (2012), « L'ethnomusicologie sert-elle encore à quelque chose? », dans Emmanuel Brandl, Cécile Prévost-Thomas Cécile et Hyacinthe Ravet (dir.), *25 ans de sociologie de la musique en France*, « Tome 2. Ancrages théoriques et rayonnement international », Paris, L'Harmattan, p. 197-208.
- Lahire, Bernard (2015), *Ceci n'est pas un tableau. Essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*, Paris, La Découverte.
- Leroy, Jean-Luc (2013), « La musique créative au service de la construction sociale et identitaire. Point de vue à partir de la théorie de Winnicott », colloque « L'intégration et la socialisation à travers des médiations culturelles et artistiques », Université Paris Est Créteil, 11-12 février 2013.
- Lizé, Wenceslas, Delphine Naudier, et Olivier Roueff (2011), *Intermédiaires du travail artistique. À la frontière de l'art et du commerce*, Paris, La Documentation française.
- Menger, Pierre-Michel (2010), « Le travail à l'œuvre. Enquête sur l'autorité contingente du créateur dans l'art lyrique », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, 65^e année, n° 3 (mai-juin), p. 743-786, <https://www.jstor.org/stable/40801644>, consulté le 8 septembre 2020.
- Péquignot, Bruno (2007), « Sociologie et médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 32, n° 2, p. 3-7, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2007-2-page-3.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Rancière, Jacques (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique.
- Ravet, Hyacinthe (2011), « David Krakauer. "My Grandmother's Voice" and the Reinvention of Klezmer Music / David Krakauer. "Die Stimme meiner Großmutter" und die Neuerfindung der Klezmer-Musik », *JMB (Jewish Museum Berlin) Journal*, n° 4, p. 24-28.
- Ravet, Hyacinthe (2015), *L'orchestre au travail. Interactions, négociations, coopération*, Paris, Vrin.
- Rey, Alain (dir.) ([1992]1994), « Créer », *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert, p. 525-526.
- Strauss, Anselm (1994), « L'influence réciproque de la routine et non-routine dans l'action », dans Jean-Claude Passeron et Pierre-Michel Menger (dir.) *L'art de la recherche. Essais en l'honneur de Raymonde Moulin*, Paris, La Documentation Française, p. 349-366.

Le concert participatif. Une forme efficiente pour partager la médiation de la musique classique

Cécile Prévost-Thomas

Résumé

À partir de l'observation de *La nuit des Mayas*, concert participatif issu du dispositif de concerts-médiation *Musiques entre les lignes*, conçu par Thierry Weber à la Haute École de Musique de Lausanne, cet article propose de mesurer les différentes dimensions, effets et enjeux du concept de participation à travers son application au secteur de la médiation de la musique.

Mots clés : concert-médiation ; jeune public ; médiation de la musique ; musicien-médiateur ; participation.

Abstract

From the observation of *La nuit des Mayas*, a participatory concert based on the concert-mediation plan *Musiques entre les lignes*, designed by Thierry Weber at the Haute École de Musique of Lausanne, this article aims at measuring the different dimensions, effects and issues of the concept of participation through its application to the music mediation sector.

Keywords: mediation-concert; music mediation; musician-mediator; participation; young audience.

C'est en mettant en œuvre et en action, et par conséquent en supposant une totale participation, que l'appropriation peut véritablement se faire. (Chaumier 2016, p. 227)

Parallèlement aux enseignements dédiés à la médiation de la musique que je dispense à la Sorbonne depuis plus de dix ans¹, aux commandes d'enquêtes de terrain qui m'ont été confiées par des institutions musicales françaises² et à l'événement scientifique « Les mondes de la médiation culturelle », que j'ai coorganisé sur le sujet en 2013 à la Sorbonne Nouvelle³, j'ai eu récemment l'opportunité d'enseigner la médiation de la musique et de poursuivre mes recherches dans ce domaine auprès de la Haute École de Musique de Lausanne (HEMU) et de l'Institut de recherche en Musique et Arts de la scène (IRMAS). Durant ces deux années, j'ai donc profité du terrain helvète pour affiner mes réflexions à la fois sur le plan théorique et sur le plan empirique en observant de près et sur une longue durée le dispositif *Musique entre les lignes*.

Si ma principale recherche, *Partager la musique. Des musiciens à la rencontre des publics*⁴, consacrée à ce programme s'est déroulée sur l'année académique 2018-2019, j'ai bénéficié d'une première année, entre 2017 et 2018, pour m'immerger sur le terrain des actions de médiation proposées par l'HEMU en enseignant, entre autres à certain·e·s étudiant·e·s de cette école, la méthodologie de l'observation appliquée au terrain spécifique des concerts-médiation proposés par *Musique entre les lignes*. Au-delà de l'accompagnement pédagogique et de la transmission de ces connaissances et compétences spécifiques, rarement enseignées aux musicien·ne·s, en plus de l'immersion collective sur le terrain de la médiation musicale que ces nouveaux savoir-faire nous permettaient de vivre en commun, en amont et en aval des concerts, l'objectif des séances d'observation était aussi de comprendre le sens qui était donné aux différentes formes de médiation choisies par l'équipe de production du dispositif, alternant selon le programme musical retenu, des concerts expliqués ou participatifs.

1 J'ai d'abord dispensé un enseignement de « Sociologie des publics de la musique » au sein du Master 2 Recherche Musique et musicologie, option Médiation musicale entre 2008 et 2010 à l'Université Paris-Sorbonne (Paris IV), puis j'ai mis sur pied à la rentrée 2014 le Master Médiation de la Musique à la Sorbonne Nouvelle (Département de Médiation culturelle) avec Hyacinthe Ravet pour Sorbonne Université (UFR de Musique et musicologie). Depuis la création de cette formation, je dispense plusieurs cours théoriques, pratiques et méthodologiques et j'encadre de nombreux travaux de recherche dédiés spécifiquement à la médiation de la musique en Master 1 et 2.

2 Évaluations de dispositifs de médiation de la musique auprès de l'Orchestre français des jeunes (2012-2013), de la Philharmonie de Paris (2014-2016), des Talens Lyriques (2014-2018).

3 J'ai été, avec plusieurs de mes collègues du département de médiation culturelle de la Sorbonne Nouvelle, à l'initiative du colloque « [Les mondes de la médiation culturelle](#) », qui s'est tenu à Paris du 17 au 19 octobre 2013. Plusieurs interventions spécifiquement dédiées à la musique ont été proposées à l'occasion de cet événement. Une partie d'entre elle sont disponibles dans le second volume de la publication des actes du colloque (voir Camart *et al.* 2016).

4 Cette recherche dont la méthodologie était à la fois quantitative (questionnaire destiné aux publics) et qualitative (entretiens avec l'équipe du dispositif et avec les parents et enfants) a été cofinancé par l'HEMU et l'IRMAS.

La réflexion proposée ici se focalisera particulièrement sur le concert dit participatif, cette catégorie semblant non seulement répondre de manière précise aux différents enjeux (sociaux, culturels, esthétiques) que pose la médiation de la musique, mais aussi produire des effets tangibles pour rendre à la fois la musique classique plus accessible et pour partager pleinement l'expérience même de la médiation.

MUSIQUE ENTRE LES LIGNES : UN ESPRIT PARTICIPATIF

En 2017-2018, pour la quatrième année consécutive, le programme *Musique entre les lignes* impulsé au sein de l'HEMU par le chef d'orchestre, pédagogue et directeur artistique Thierry Weber depuis 2014, poursuit le développement de ses concerts-médiation en direction des publics scolaires et des familles. Avec le temps, chaque concert, créé au cœur de l'institution, dans le BVC Concert Hall et présenté par l'ensemble instrumental de l'HEMU composé d'étudiant·e·s en formation sous la direction de Weber, se démultiplie en représentations extérieures dédiées aux publics des cantons du Valais et de Fribourg. D'année en année, le dispositif de ses concerts-médiation s'enrichit de nouvelles formes de médiation, alternant des concerts expliqués, des contes musicaux, des concerts participatifs, etc. L'association d'artistes divers (comédien·ne·s, marionnettistes, circassien·ne·s) intervenant régulièrement dans ce dispositif encourage par ailleurs une dynamique interartistique propice aux activités de médiation de la musique, comme nous le verrons plus loin.

L'ambition de *Musique entre les lignes* est donc double : transmettre d'une part, sous forme de concerts-médiation, « la musique classique dans des lieux et auprès de publics auxquels elle semble exclue, considérant que l'éducation artistique est un enjeu politique, pédagogique et culturel majeur » et, d'autre part « éveiller les musiciens, futurs professionnels, aux enjeux pédagogiques de demain, tout en leur donnant de réelles opportunités de pratiques » (HEMU 2016, p. 8). Mais plus encore, l'objectif de ce dispositif de médiation musicale est de permettre aux uns, les publics, et aux autres, les musicien·ne·s et les artistes extérieur·e·s invité·e·s, de vivre l'expérience du concert, le moment de la rencontre musicale comme un temps commun privilégié suscitant des échanges (verbaux, corporels, musicaux, vocaux) à partir et autour des œuvres inscrites au programme.

Pour créer du lien entre les œuvres et les publics, principe au fondement même de la médiation, de sa raison d'être et de son utilité sociale, une des caractéristiques de ce dispositif est de recourir à l'intervention de médiateurs·rice·s-artistes comme le·la chef·fe d'orchestre, les musicien·ne·s ou les artistes associé·e·s : comédien·ne, marionnettiste, etc. Cette précision est importante puisqu'elle permet de penser la spécificité de la fonction de l'artiste-médiateur·rice qui doit pouvoir conjuguer son statut d'artiste avec sa capacité à « produire des outils pédagogiques, de communication, de dialogue, trouver les bonnes manières pour véhiculer des contenus avec sensibilité pour que les participants se les approprient » (Kaine, Bergeron-Martel et Morasse 2017, p. 331).

Initiateur de ce projet, Weber en est le chef d'orchestre à double titre, celui de sa conception artistique adaptée à une forme de médiation spécifique, et celui qui accompagne les musicien·ne·s en formation à appréhender et à réaliser une forme de

concert où la musique qu'ils·elles interprètent tient une place aussi importante que la relation qu'elle permet d'entretenir avec le public présent lors de la performance offerte et partagée.

Qu'il soit « scolaire » ou « familial », le public auquel s'adresse le programme, toujours composé d'enfants, est donc pensé en amont, dès les prémices du processus de création ; par ailleurs, ce dernier n'est pas, pour reprendre l'expression de Serge Chaumier (2016, p. 232), « une cible », mais « un centre » qui « justifie l'existence » de *Musiques entre les lignes*. Autrement dit, quelle que soit la forme de médiation adoptée (concert expliqué, concert participatif, conte musical), « sans jamais négliger la qualité et l'excellence artistique, chaque projet est conçu dans un esprit participatif favorisant l'appropriation des auditeurs » (HEMU 2017b, p. 6) excluant ainsi la figure du consommateur culturel passif.

LA NUIT DES MAYAS : OBSERVATION AU CŒUR D'UN CONCERT PARTICIPATIF



Figure 1 : Titre du documentaire La nuit des Mayas⁵.

Le dispositif de type participatif est donc une des formes plébiscitées par *Musiques entre les lignes* pour faire acte et œuvre de médiation depuis la saison 2016-2017⁶. Appartenant à cette catégorie, « La nuit des Mayas », concert-médiation conçu par Thierry Weber et créé les 7, 8 et 9 novembre 2017 et dont nous avons observé en direct les trois séances selon la technique de l'observation non-participante à partir d'une grille spécifique⁷, servira de modèle à notre démonstration. Inspiré par *La Noche*

5 Les photos reproduites dans cet article sont des captures d'images effectuées à partir de la captation vidéo de Jean-Marc Bordet, réalisée pour *Musiques entre les lignes* et disponible à la fin de cet article.

6 « Le premier concert de l'Ours Paddington » (décembre 2016), « Les cygnes sauvages » (mai 2017) étaient présentés comme des « contes musicaux participatifs ».

7 Cette grille que nous avons également mise à l'épreuve d'une autre série de concerts expliqués, « Jazz'Noizet », avec les étudiant·e·s de l'HEMU en décembre 2017 proposait les indicateurs suivants : heure, durée, lieu (description), plan, espace (utilisation, postures, répartition, déambulation, etc.), participant·e·s (nombre, nature, identification), actions, activités (répartition parole, jeu, écoute), outils de médiation (instruments pour jouer l'œuvre ou comme soutien aux actions de médiation, autres supports, autres expressions artistiques), action des médiateur·rice·s (présentation, discours, mode d'adresse, vocabulaire, occupation de l'espace, rapport scène/salle, répartition des rôles, de la prise de parole, etc.), réactions du public (attitudes verbales, non verbales/langage du corps, relations enfants/adultes, évolution des comportements entre le début et la fin du concert.), interactions (médiateur·rice/enfants ; médiateur·rice/adultes ; enfants/enfants, etc.).

de los Mayas (1939), œuvre contemporaine pour orchestre de Silvestre Revueltas⁸, cette création collective (un chef d'orchestre, une quinzaine de musicien·ne·s et un comédien) a permis de mettre en relief les différentes possibilités de médiation qu'offre ce type de concert, la notion de participation ayant été pour l'occasion envisagée selon différentes perspectives.

Afin de les saisir dans leur diversité et leur complémentarité pour comprendre quels effets elles peuvent avoir sur leurs destinataires (publics et musicien·ne·s), un retour sur le concept de participation et sur les pratiques qui en découlent dans le milieu du spectacle vivant et au-delà servira de préambule.

PARTICIPATION CULTURELLE, PARTICIPATION CITOYENNE ET VIVRE-ENSEMBLE

Si la participation des publics en tant qu'acteurs mobilisés au cœur des représentations artistiques (théâtrales, musicales) remonte à la Grèce antique (Siohan 1967), on retiendra brièvement pour l'époque contemporaine un intérêt croissant pour ce type d'activité à partir des années 1960 avec l'élan conjoint des mouvements d'éducation populaire, des pédagogies innovantes et de l'influence de figures emblématiques comme Augusto Boal et son Théâtre de l'Opprimé au sein duquel les spectateurs peuvent devenir des acteurs pour « se libérer de leur condition, agir et penser par eux-mêmes » (Boal [1977]1996, p. 48).

Si l'on admet dans cette lignée que la participation est « un processus par lequel un individu ou un groupe acquiert les moyens de renforcer sa capacité d'action, de s'émanciper » (Bacqué, Rey et Sintomer 2005, cités par [Pailler 2018](#), p. 61), toute expérience sociale qui fait appel à la participation convoque le champ du politique puisqu'au-delà d'une participation artistique ou culturelle germe l'idée d'une participation citoyenne. C'est d'ailleurs à partir de ce point d'ancrage que la notion de participation s'est peu à peu redéployée puis imposée ces dix dernières années au sein des institutions culturelles (musées, lieux de concerts, bibliothèques, etc.), faisant ainsi écho au mouvement plus large de démocratie participative en vogue, du moins en France, au tournant des années 2000. Dans ce sens, « la participation s'adresse à la pensée des citoyens. Cela n'a rien d'un cri, c'est une réflexion sur les propositions qui sont faites aux citoyens pour améliorer leur vie collective, leurs rapports entre eux, mais aussi leurs rapports à la culture, à l'économie, à l'organisation générale de la vie » ([Ladsous 2017](#), p. 209).

Enfin, l'engouement récent pour les formes participatives dans le secteur culturel répond à la volonté politique du « droit [de chacun] à participer à la vie culturelle » ([Pailler 2018](#), p. 61) comme le précise l'article 5 (accès et participation à la vie culturelle) de la *Déclaration de Fribourg* sur les droits culturels qui dit :

- a. Toute personne, aussi bien seule qu'en commun, a le droit d'accéder et de participer librement, sans considération de frontières, à la vie culturelle à travers les activités de son choix.

8 Silvestre Revueltas (1899-1940), compositeur, chef d'orchestre et violoniste mexicain.

- b. Ce droit comprend notamment :
- la liberté de s'exprimer, en public ou en privé dans la, ou les, langues de son choix ;
 - la liberté d'exercer, en accord avec les droits reconnus dans la présente Déclaration, ses propres pratiques culturelles et de poursuivre un mode de vie associé à la valorisation de ses ressources culturelles, notamment dans le domaine de l'utilisation, de la production et de la diffusion de biens et de services ;
 - la liberté de développer et de partager des connaissances, des expressions culturelles, de conduire des recherches et de participer aux différentes formes de création ainsi qu'à leurs bienfaits ;
 - le droit à la protection des intérêts moraux et matériels liés aux œuvres qui sont le fruit de son activité culturelle. (*Les droits culturels*, p. 6-7)

De manière encore plus explicite, on partagera avec Danielle Pailler reprenant les dires de Christian Poirier, chercheur à l'Observatoire des médiations culturelles de Montréal (*Pailler 2018*), l'idée selon laquelle la « participation considérée dans le contexte de la citoyenneté culturelle » correspond à l'

ensemble des activités artistiques et culturelles réalisées par des individus et des groupes sur les plans de la création, de la production, de la diffusion et de la fréquentation, et ce selon une perspective centrée sur la démocratie et la citoyenneté culturelles, sur les relations entre les citoyens, le tissu associatif et les institutions, ainsi que sur les impacts élargis de la culture pour les individus, les communautés et le vivre-ensemble (Poirier 2016, cité par *ibid.*, p. 62)

À l'aune de ces deux conceptions, celle de la participation qui active la médiation et celle de la participation qui justifie le vivre-ensemble (Caune 2017, Lamoureux et Uhl 2018), il semble judicieux de comprendre quels différents sens revêt la participation dans un environnement artistique comme celui du concert participatif proposé par l'HEMU. Il est important cependant de considérer le cas singulier de cette proposition de médiation de la musique qui, rappelons-le, est destinée à un jeune public, qui plus est, encadré et accompagné par des adultes (enseignants, parents, grands-parents, etc.). Les modalités de participation en jeu doivent donc forcément s'adapter à ce type de public singulier et les enjeux qui en découlent sont spécifiques à cette catégorie. Dans ce sens, comme le souligne Nathalie Casemajor, Ève Lamoureux et Danièle Racine : « il est essentiel de ne pas confondre, dans l'analyse des enjeux, le public adulte volontaire et le jeune public qui, bien souvent, est "captif" » (Casemajor, Lamoureux et Racine 2015, p. 174).

DES ENFANTS SPECT-ACTEURS

Pour autant dans le cas précis de « La nuit des Mayas », la proposition de médiation musicale offerte aux enfants les invite justement à « prendre part activement » au concert, au même titre que les musicien·ne·s, le chef d'orchestre, le comédien associé, partageant tous ensemble le moment collectif du concert participatif. Ainsi, la forme adoptée par ce dispositif offre la possibilité de penser différemment la notion de jeune public qui n'est plus accueilli comme simple spectateur captif mais qui devient spect-

acteur⁹, puisqu'il est tantôt invité à échanger, interagir, écouter, regarder, observer, se mouvoir (figure 2), jouer de plusieurs instruments – maracas et güiros préalablement fabriqués pour l'occasion¹⁰ – (figure 3), déambuler au cœur de l'orchestre, chanter le refrain d'une chanson incluse dans le concert, danser, etc., et tantôt convié à interpréter différents rôles (chef d'orchestre, animateur·rice musical·e de son propre groupe) au fur et à mesure du développement du concert-médiation.



Figure 2 : Des enfants spect-acteurs 1.



Figure 3 : Des enfants spect-acteurs 2.

Pour une même proposition artistique comme celle de « La nuit des Mayas », qui constitue une série de plusieurs représentations, la participation proposée aux enfants permet de surcroît de vivre à chaque fois une expérience unique. En prenant part à l'action du concert dès leur entrée dans la salle du BVC Concert Hall où les accueillait le comédien qui les accompagnaient jusqu'à l'espace qui leur était réservé pour profiter

9 On doit cette expression à Augusto Boal, équivalente sans distinction à celles de spectateur-participant ou spectateur-acteur, qui désigne ainsi dans la pratique du théâtre-forum le spectateur qui devenant acteur ou joueur « intervient dans l'action et la modifie » (Boal [1977]1996, p. 32-35).

10 Cet aspect du dispositif est expliqué plus loin.

au maximum de l'expérience, en exprimant leur spontanéité corporelle, en formulant leurs interrogations et en livrant naturellement leurs mots d'enfants, en déployant leur imaginaire guidé par le propos du comédien qui les invite à se plonger dans l'univers d'*El día de los muertos*¹¹, soutenu par l'interprétation de l'ensemble instrumental de l'HEMU à la découverte des œuvres *Sensemaya* de Silvestre Revueltas (créée en 1938) et *Danzón* n° 2 d'Arturo Márquez (créée en 1994) qui constituent l'ossature du concert, et stimulé par les interventions du chef d'orchestre, les enfants « interviennent dans l'action et la modifie »¹².

DES MUSICIEN·NE·S-MÉDIATEUR·RICE·S



Figure 4 : Des musicien·ne·s-médiateur·rice·s en action.

Le caractère unique de chaque concert est également éprouvé par les musicien·ne·s qui s'engagent dans une telle série. Même s'ils·elles sont encadré·e·s et accompagné·e·s par le chef dans chacune des étapes du processus de création en amont et qu'ils·elles sont dirigé·e·s sur scène pour interpréter les œuvres en suivant scrupuleusement leur partition, la dimension participative de chaque concert les incite à communiquer plus facilement avec leur auditoire, à adopter une posture corporelle différente, à interagir verbalement, à improviser des fragments musicaux (figure 4), etc. De plus, l'observation d'une série comme celle de « La nuit des Mayas » permet de remarquer le lâcher-prise des musicien·ne·s d'une représentation à l'autre, la progression de leur assurance et l'intensité grandissante de leur plaisir à interagir avec ce public qui devient un peu le leur (figure 5), le temps de la durée de la série de concerts.

11 *El día de los muertos* (le « Jour des morts ») est un rituel célébré au Mexique chaque année les 1^{er} et 2 novembre au cours duquel les Mexicains honorent festivement – en mangeant, dansant et chantant – leurs morts dans les cimetières. Pour l'occasion, ils leur font des offrandes et confectionnent chez eux des autels à leur mémoire composés de : fleurs porte-bonheur – œillets d'Inde –, cierges et bougies, *calaveras* – têtes de mort en sucre, en chocolats ou en plastique pour la décoration, encens – copal – qui symbolise le passage de la vie à la mort, etc.

12 Voir note 9.



Figure 5 : L'enfant chef d'orchestre.

Cette activité singulière contribue au processus d'autonomisation professionnelle des jeunes musicien·ne·s, à leur prise de conscience de la diversité des rôles qu'ils·elles peuvent endosser (interprète, médiateur, pédagogue, etc.) et facilite pour chacun·e d'entre eux·elles l'expression de soi dans un cadre privilégié de socialisation musicale (petite formation d'une quinzaine de musicien·ne·s) comme cela a pu être également observé au sein de la formation à la médiation proposée par l'Orchestre Français des Jeunes (Prévost-Thomas et Vessely 2014).

UNE EXPÉRIENCE IMMERSIVE PLURIELLE

Enfin, pour chaque acteur et actrice de ce dispositif, enfants spect-acteurs ou musicien·ne·s-médiateur·rice·s, chef d'orchestre ou artiste invité·e, la participation permet de vivre une réelle expérience immersive au contact d'autrui. Et dans le cas présent, la dimension participative est encouragée par des propositions pédagogiques et esthétiques qui renforcent l'aspect immersif.

Ainsi, tel que présenté en amont dans le dossier pédagogique, dossier de préparation au concert destiné aux enfants, parents et enseignant·e·s, qui a pour « ambition de proposer une appropriation par divers angles d'approche, tout en offrant de nombreux éléments de mise en œuvre visant le renforcement de l'expérience artistique et la participation interactive » (HEMU 2017b, p. 6), l'aspect purement participatif de ce projet artistique singulier mettait l'accent sur les actions et activités suivantes :

Guidés par un narrateur, petits et grands seront plongés, le temps d'un concert, dans l'ambiance claire-obscur du « Día de los muertos », où les morts se mêlent aux vivants dans le tourbillon d'une danse effrénée...[mais l]'expérience ne serait pas complète sans la participation des enfants au spectacle. Parés de leurs plus belles réalisations (masques [figure 6] et bracelets¹³), ceux-ci seront invités à suivre le comédien dans une procession inspirée de la culture mexicaine. (HEMU 2017a, p. 15)

13 Le [dossier pédagogique de La nuit des Mayas](#) propose des tutoriels de bracelets magiques à confectionner et de masques de cavaleras à colorier (mais aussi de maracas minute et des güiros à gratter).



Figure 6 : Les enfants portent les masques de cavaliers qu'ils ont confectionné eux-mêmes.

Une fois l'œuvre de médiation musicale interprétée – par l'assemblage de Sensemayá de Silvestre Revueltas, de Danzón n° 2 d'Arturo Márquez, du jeu des musicien·ne·s et des interventions verbales du comédien et du chef d'orchestre –, la procession en musique s'est déroulée sous forme de déambulation au cœur même de l'orchestre (figure 7), au rythme d'un mouvement lent joué par l'ensemble des instruments présents, partie de l'œuvre délibérément choisie pour que les enfants profitent pleinement de l'instant, pouvant se mouvoir et vivre une expérience sensorielle au plus près des sons, des instruments et des musicien·ne·s, directement sur scène.



Figure 7 : Les enfants déambulent au cœur de l'orchestre.

La dimension immersive agit ainsi sur la modification des rapports entre scène et salle. Opter pour une forme participative, c'est ainsi préférer la proximité à la distance, qui éloigne ordinairement les artistes du public et réciproquement. D'ailleurs, pour chaque concert-médiation de *Musiques entre les lignes*, quel que soit la forme choisie, le propos artistique privilégié, Weber repense la configuration de la salle au sein de laquelle va se dérouler la rencontre entre musicien·ne·s et publics. Dans le cas de « La nuit des Mayas », l'espace convenu habituellement a été adapté (figure 8). Ainsi, le rideau en fond de scène derrière lequel se place habituellement l'orchestre dans une relation verticale, a été délaissé

pour une proposition spatiale horizontale où musicien·ne·s et publics se retrouvent dans la partie de la salle ordinairement réservée au public.



Figure 8 : Un espace de médiation adapté.

De plus, la scène agencée sur des estrades de hauteur minimale surplombe à peine le niveau du sol où sont assis directement les enfants, plus libres de leurs mouvements et plus à l'aise, plus décontractés que dans une assise de salle de concert classique. Ces choix sont également effectués pour rapprocher physiquement la musique du public et donc accentuer la dimension participative du concert en privilégiant le caractère intime de la rencontre.

Enfin, l'alternance d'éclairages sombres et lumineux, de couleurs froides et chaudes, souligne l'intrigue musicale (figure 9), renforce l'adhésion au propos et soutient l'aspect immersif du dispositif qui encourage la participation de chacun·e.



Figure 9 : Des éclairages pensés pour la médiation.

LES CATÉGORIES DE PARTICIPATION : DE L'INTERACTION À LA COCRÉATION

La présentation de la conjonction de ces différentes dimensions interactionnelles, esthétiques et symboliques incluses au sein du concert participatif « La nuit des Mayas », qui nous a permis de mesurer l'efficacité d'un tel dispositif à la médiation de la musique classique, nous invite à un retour théorique sur les niveaux, degrés ou catégories de participation que l'on peut observer plus largement aujourd'hui dans les dispositifs dits d'art participatif afin de comprendre dans quelle perspective se situe la proposition de l'HEMU. Deux publications récentes se sont intéressées à ces questions de modalités participatives dans le champ artistique et culturel.

L'article « Art participatif et médiation culturelle. Typologie et enjeux des pratiques » de Nathalie Casemajor, Ève Lamoureux, Danièle Racine, déjà cité, propose une analyse à plusieurs entrées qui distingue les catégories « interaction », « réappropriation », « collaboration » et « cocréation »¹⁴. Si l'on soumet notre terrain à leur grille d'analyse, la première catégorie nommée « interaction » semble à première vue la mieux correspondre puisqu'elle « implique un type de participation caractérisé par une auctorialité forte de l'artiste professionnel », qui autorise une interaction « avec le dispositif en place, selon un “mode d'emploi” défini par l'artiste » [...], « qui maîtrise seul la création du concept artistique et reste clairement l'auteur, le signataire de l'œuvre » (Casemajor, Lamoureux et Racine 2015, p. 176). Comme tout programme de *Musiques entre les lignes*, « La nuit des Mayas » est en effet d'abord une création qui se déploie selon la forme du « concert » exposant des œuvres, des musicien·ne·s, un orchestre et un chef, puisque l'une des ambitions du programme est de transmettre les codes du concert classique au jeune public.

Si les catégories réappropriation et cocréation semblent éloignées du dispositif observé ici, en revanche la médiation inhérente au programme *Musiques entre les lignes* correspond pleinement à la troisième catégorie de participation proposée par les auteures, soit celle de la « collaboration ». Dans cette catégorie en effet, « les participants jouent un rôle de collaborateurs dans une proposition artistique qui émane de l'artiste, mais à laquelle ils peuvent contribuer. L'artiste y joue, en quelque sorte, un rôle de directeur artistique. Il définit un cadre à l'intérieur duquel les participants vont inscrire leur contribution et nourrir le projet par un apport de thèmes, de sens, de créativité, et ce, en amont même de la production » (*ibid.*, p. 178).

Si la marge de manœuvre des musicien·ne·s, en formation – à la médiation, à la prestation scénique, à la découverte de nouveaux univers musicaux, au contact de l'autre, au public, etc. – et des enfants, en apprentissage – de la musique classique, des codes du concert, des sons, des rythmes, des instruments, etc. – est plus faible que celle de musicien·ne·s professionnel·le·s aguerri·e·s à la médiation et d'un public plus averti pour créer les conditions optimales d'une collaboration « en amont même de la production », la main tendue du chef-médiateur qui crée du lien avec les musicien·ne·s

14 Leur grille d'analyse schématisée sous forme de tableau apparaît à la p. 173 de l'article et à la p. 3 de [la reproduction du texte disponible ici](#).

(les associer au projet, leur faire découvrir des œuvres, les inviter à découvrir des univers artistiques différents du leur, leur transmettre le goût de s'adresser directement au public, d'improviser avec lui, de répondre à ses attentes, etc.) et avec les publics (leur faire découvrir des langages musicaux, les inviter à s'exprimer verbalement, physiquement, rebondir sur leurs réactions spontanées, les guider sur le chemin de l'émancipation, etc.), sont autant d'actions observées qui encouragent le développement toujours plus grand de cette dimension participative collaborative qui contribue sans nul doute au succès de ce dispositif de médiation musicale.

VERS UNE MÉDIATION COLLABORATIVE

Afin de mesurer pleinement l'équilibre du concert-médiation dans sa dimension participative, entre interaction et collaboration, une seconde lecture, celle de l'article de Chaumier, « Vers une médiation participative », propose de distinguer médiation participative, médiation contributive et médiation collaborative. L'argument de l'auteur nous invite à poursuivre notre réflexion puisqu'il nous dit que si la *médiation participative* est agréable et la *médiation contributive* utile, la *médiation collaborative*, est, elle, indispensable : « Il ne s'agit pas alors des proposer des actions dans lesquelles les publics viennent s'inscrire, mais de favoriser une collaboration dès le début pour construire et envisager ensemble une action » (Chaumier 2016, p. 241). Si cette médiation a été expérimentée une première fois à l'HEMU en mars 2018 avec les musicien·ne·s en formation pour le concert-médiation *Planet Music* encadré par Jérôme Thiébaut¹⁵, elle reste à imaginer du côté des publics sans bien sûr dénaturer l'intention artistique initiale.

Associer à un tel projet participatif un·e médiateur·rice de la musique, qui ne serait ni artiste ni public mais suffisamment connaisseur·euse de l'ensemble des enjeux qui les relie, pourrait permettre de tisser plus fortement les liens entre chaque partie et enrichir plus encore ce type de dispositif en prolongeant le temps de la médiation en amont et en aval dans les classes, par un échange épistolaire avec les familles ou par un temps d'échange prolongé avant et après les spectacles pour que la rencontre entre publics et musicien·ne·s soit encore plus opérante.

Une telle association pourrait résoudre l'équation d'une meilleure connaissance et appropriation des œuvres proposées avec l'expérience esthétique et relationnelle du concert-médiation. Si la médiation fait étymologiquement référence au milieu, l'approche de *Musiques entre les lignes* trouve son efficience à ce point d'équilibre : transmettre des contenus artistiques et culturels sans les imposer et autoriser la participation, le partage et la rencontre le temps de l'expérience du concert. Ainsi, « la médiation prend la place qui est la sienne à savoir le centre du motif à partir duquel les actions doivent être pensées et conduites » (*ibid.*, p. 243).

Adhérer à cette catégorie de médiation « suppose d'affirmer et de reconnaître que la finalité de l'action culturelle n'est pas dans le résultat, le spectacle ou l'exposition,

15 Jérôme Thiébaut a été professeur de médiation de la musique chargé des enseignements pratiques à l'HEMU entre 2017 et 2019.

et encore moins dans la sauvegarde du patrimoine pour lui-même, mais que celui-ci n'est qu'un outil au service d'autre chose, à savoir les hommes rassemblés dans une communauté de partage » (Chaumier 2016, p. 243).

Cette vision démocratique nous éloigne de celle imposant une sorte de « professionnalisation de la participation qui se concentre sur la communication et le marketing » (Carrel 2017, p. 29), où la médiation, souvent pensée sur un temps restreint ou comme activité périphérique, est davantage au service de l'image de l'institution culturelle (Prévost-Thomas 2016) qu'à celui de l'expérience esthétique efficiente partagée par ses usagers et ses spectateurs. Ce genre de proposition artistique nécessite donc d'approfondir une réflexion sur le temps global et qualitatif qui doit être spécifiquement accordé aux activités de médiation.

PARTICIPATION CULTURELLE OU CULTURE PARTICIPATIVE ?

L'expérience du concert participatif relatée ici nous invite enfin à poursuivre et conclure momentanément notre réflexion en revenant sur la notion centrale de « participation culturelle », prolongée par celle de « culture participative ».

Dans la dynamique de la *Déclaration de Fribourg*, selon l'Office fédéral de la culture (OFC),

le terme de participation culturelle désigne un objectif prioritaire de la politique culturelle. Il s'agit de donner au plus grand nombre possible de personnes - et ce en dépit de l'inégalité des chances au départ, inégalités touchant à la formation, aux revenus et à l'origine – accès à la culture, leur permettre de débattre de la culture et de pratiquer des activités culturelles. Renforcer la participation culturelle, c'est non seulement contrer les obstacles qui peuvent empêcher l'accès à l'offre et à la vie culturelle, mais c'est aussi soutenir les activités culturelles autonomes. Quiconque participe à la vie culturelle prend conscience de ses racines culturelles, développe une identité culturelle propre et contribue ainsi à la diversité culturelle de la Suisse. (OFC 2016, p. 1)

Le concept de « culture participative », quant à lui, s'opposant à celui de culture consumériste, a été développé par le professeur Henri Jenkins et se définit ainsi :

Une culture participative est une culture conçue comme « ensemble de pratiques comportant des valeurs et des normes partagées » qui rapproche l'expression artistique de l'engagement civique, qui offre un fort soutien à la création et au partage de créations, et qui sous-tend une forme de mentorat informel entre les anciens et les nouveaux membres de cette culture. Une culture participative est également une culture dans laquelle les membres croient en la valeur de leurs contributions, et reconnaissent les liens sociaux forgés entre eux. (Jenkins 2009, p. 4)

Peut-être est-ce alors à l'intersection de ces deux visions que, grâce au cadre offert par l'activité de médiation, la participation encourage la conscientisation culturelle de chacun, qui elle-même favorise l'émancipation des acteurs, qu'ils soient musicien·ne·s ou publics. En effet comme l'explique Chaumier :

C'est profondément une visée émancipatrice qui est contenue dans la dimension culturelle. Par elle, l'individu s'épanouit car il s'appartient davantage. Par l'art et la culture, il peut étendre la palette de ses émotions, ressentir et exprimer avec

davantage de variations. La même chose peut être dite des sensations, des idées ou des mises en situation. En ce sens, on a pu dire que l'absence de culture est une perte ou une privation, une misère inconsciente d'elle-même. Celle dont on ne prend conscience qu'en la découvrant. (Chaumier 2016, p. 228)

De plus, la participation effective annonce pleinement le temps du partage :

C'est en découvrant l'Autre que l'on se découvre soi-même, c'est aussi en découvrant l'Autre que l'on découvre les autres. Première mise en relation et premier partage par le biais de l'artiste, mais aussi par le fait d'en partager l'expérience avec d'autres rassemblés pour l'occasion dans une communauté. [...] Ce qui se joue alors est la rencontre, dans un collectif rassemblé, d'une occasion de partage. (*ibid.*, p. 229)



Extrait vidéo : Jean-Marc Bordet (réal.), *La nuit des Mayas*, captation vidéo réalisée les 7, 8 et 9 novembre 2017 au BVC Concert Hall, Flon, Lausanne, 4 min 38 s. [Voir la vidéo](#).

SUPPORTS DE MÉDIATION

HEMU (2016), *Musique entre les lignes* – « On ne naît pas auditeur averti..., on le devient ! », plaquette de présentation de la saison 2016-2017, 8 p.

HEMU (2017a), *Musique entre les lignes*, *La nuit des Mayas* – concert participatif, dossier pédagogique, Haute École de Musique de Lausanne, 22 p., https://www.hemu.ch/fileadmin/documents/pdf/Agenda/MEL01Nuit_des_Mayas_DP.pdf, consulté le 8 septembre 2020.

HEMU (2017b), *Musique entre les lignes* – « On ne naît pas auditeur averti..., on le devient ! », plaquette de présentation de la saison 2017-2018, 17 p.

BIBLIOGRAPHIE

Arnaud, Lionel (2015), « Action culturelle et émancipation par la culture. Un éclairage socio-historique », *Informations sociales*, vol. 190, n° 4, p. 46-56, <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-46.htm>, consulté le 8 septembre 2020.

Binet, Jérôme (2016), « “L’important c’est de participer”, reste à savoir comment », *L’Observatoire*, vol. 47, n° 1, p. 76-79, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2016-1-page-76.htm>, consulté le 8 septembre 2020.

Boal, Augusto ([1977]1996), *Théâtre de l’opprimé*, Paris, La Découverte/Poche.

- Bocelli, Gianluigi (2017), « Créer un lien entre l'œuvre et le public », *Schweizer Musikzeitung*, n° 6 (juin), p. 13-15.
- Bourriaud, Nicolas (1998), *Esthétique relationnelle*, Dijon, Les Presses du Réel.
- Bresson, Maryse (2014), « La participation : un concept constamment réinventé. Analyse sociologique des enjeux de son usage et de ses variations », *Socio-logos*, n° 9, <http://journals.openedition.org/socio-logos/2817>, consulté le 8 septembre 2020.
- Camart, Cécile, et al. (dir.) (2016), *Les mondes de la médiation culturelle*, 2 vol., Paris, L'Harmattan.
- Carrel, Marion (2017), « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation », *Vie sociale*, vol. 19, n° 3, p. 27-34, <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-27.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Casemajor, Nathalie, Ève Lamoureux, et Danièle Racine (2015), « Art participatif et médiation culturelle. Typologie et enjeux des pratiques », dans Camart et al. 2016, vol. 1 p. 171-184.
- Caune, Jean (2017), *La médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Chaumier, Serge (2016) « Vers une médiation participative », dans Fanny Serain et al. (dir.), *La médiation culturelle. Cinquième roue du carrosse ?*, Paris, L'Harmattan, p. 223-247.
- Coen, Pierre-François, et Thierry Weber (2017), *Images de la médiation de la musique en Suisse romande. Passer d'une expérience artistique à des questionnements pédagogiques*, document non publié, Lausanne, Institut romande de pédagogie musicale.
- Dorin, Stéphane (dir.) (2018), *Déchiffrer les publics de la musique classique. Perspectives comparatives, historiques et sociologiques*, Paris, Édition des Archives contemporaines.
- Dubasque, Didier (2017), « Participer, oui, mais comment ? Éloge de la co-construction », *Vie sociale*, vol. 19, n° 3, p. 73-78, <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-73.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Fontannaz, Elsa, et Lise Gremion (2018), « “Musiques entre les lignes” déploie ses ailes », *Nuances. Le magazine de la Haute École de Musique et du Conservatoire de Lausanne*, n° 55, p. 47, https://www.hemu.ch/fileadmin/documents/pdf/Nuances/Nuances_55-bd.pdf, consulté le 8 septembre 2020.
- Inghelbrecht, Désiré-Émile (1957), *Le chef d'orchestre parle au public*, Paris, Julliard.
- Jenkins, Henry (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*, Cambridge, MIT Press.
- Kaine, Élisabeth, Olivier Bergeron-Martel, et Carl Morasse (2017), « L'artiste-médiateur. Un transmetteur de l'expérience de l'autre », dans Nathalie Casemajor et al. (dir.), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Québec, PUL, p. 321-342.
- Ladsous, Jacques (2017), « La participation. Cela s'apprend, cela se cultive », *Vie sociale*, vol. 19, n° 3, p. 209-214, <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-209.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Lamoureux, Ève, et Magali Uhl (dir.) (2018), *Le vivre-ensemble à l'épreuve des pratiques culturelles et artistiques contemporaines*, Québec, PUL.
- Les droits culturels. Déclaration de Fribourg*, <https://droitsculturels.org/ressources/wp-content/uploads/sites/2/2012/07/DeclarationFribourg.pdf>, consulté le 8 septembre 2020.
- Office fédéral de la culture (2016), *La politique culturelle de l'Office fédéral de la culture pendant la période 2016 à 2020 ; les nouveautés dans le domaine des recherches de provenance*, <https://www.news.admin.ch/newsd/message/attachments/42684.pdf>, consulté le 8 septembre 2020.
- Pailler, Danielle (2018), « La participation des habitants à la vie culturelle peut-elle se passer de médiation ? », *L'Observatoire*, vol. 51, n° 1, p. 61-63, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-61.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Pailler, Danielle, et Caroline Urbain (dir.) (2016), *Médiation et participation. Participation et médiation(s), nouveaux regards pour de nouveaux enjeux*, Paris, L'Harmattan.

- Penven, Alain (2015), « Cuisines et dépendances de la participation », *Vie sociale*, vol. 97, n° 1, p. 141-146, <https://www.cairn.info/revue-empn-2015-1-page-141.htm>, consulté le 8 septembre 2020.
- Prévost-Thomas, Cécile (2006), *Dialectiques et fonctions symboliques de la chanson francophone contemporaine*, thèse de doctorat en sociologie, Université Paris X-Nanterre.
- Prévost-Thomas, Cécile (2016), « Culture participative, responsabilité artistique et politique – L'exemple des pratiques musicales collectives », Communication au XX^e congrès de l'ASLF, « Sociétés en mouvement, sociologie en changement », Montréal, 4-8 juillet.
- Prévost-Thomas, Cécile, *et al.* (2015) « Table ronde. Médiations musicales : enjeux esthétiques, politiques et professionnels », dans Camart *et al.* 2015, p. 163-181.
- Prévost-Thomas, Cécile, et Pauline Vessely (2014), « Du musicien médiateur au médiateur musicologue. Entre intégration sociale et socialisations musicales », dans Frédérique Montandon et Thérèse Pérez-Roux (dir.), *Les médiations culturelles et artistiques. Quels processus d'intégration et de socialisation ?*, Paris, L'Harmattan, p. 57-76.
- Ruby, Christian (2017), *Devenir spectateur ? Invention et mutation du public culturel*, Toulouse, Éd. de l'Attribut.
- Schütz, Alfred ([1971]1884), « Faire de la musique ensemble. Une étude des rapports sociaux », Extraits de « Making Music Together - A Study in Social Relationship », Collected papers II, La Haye, p. 159-178 ; *Sociétés*, vol. 1, n° 1, p. 22-27 ; voir aussi <https://www.cairn.info/revue-societes-2006-3-page-15.htm>, consulté le 21 septembre 2020.
- Schütz, Alfred (2007), « Faire de la musique ensemble. Une étude de la relation sociale - 1951 », *Écrits sur la musique*, Paris, MF, p. 115-139.
- Siohan, Robert (1967), *Histoire du public musical*, Lausanne, Les éditions Rencontre.

Le parti pris disciplinaire de la médiation de la musique. Orientations politiques, pratique, recherche et enseignement au Québec

Michel Duchesneau et Irina Kirchberg

Résumé

Cet article est consacré aux conditions actuelles de développement de la médiation de la musique tant dans le milieu musical que dans les établissements supérieurs de formation à la musique. Les auteur·e·s appuient leurs propos sur l'analyse des conditions mises en place par les dernières politiques culturelles fédérale et provinciale au Canada, décryptent l'évolution récente du mouvement favorisant l'émergence des actions de médiation culturelle dans le milieu musical et s'interrogent sur les défis qui accompagnent l'apparition de formations à la médiation de la musique dans les cursus collégiaux (cégep) et universitaires au Québec.

Mots clés : enseignement de la musique ; médiation de la musique ; métier de musicien·ne ; politique culturelle ; sociomusicologie.

Abstract

This article focusses on the current conditions for developing music mediation as much in the music community as in institutions of higher learning for music. The authors support their comments with analysis of the conditions established by the latest Canadian federal and provincial cultural policies, decipher the recent movement fostering the emergence of cultural mediation in the music community, and reflect upon the challenges accompanying the appearance of music mediation training in Québec college (*cégep*) and university curricula.

Keywords: cultural policy; music education; music mediation; music profession; sociomusicology.

INTRODUCTION

Cet article propose une réflexion sur ce qui a permis l'introduction de la médiation de la musique dans le milieu culturel et dans les institutions d'enseignement supérieur de la musique au Québec. Cette réflexion nous amènera à considérer les liens entre le développement de la médiation et les politiques culturelles canadiennes et québécoises récentes (2016-2018) en nous appuyant, entre autres, sur les textes d'orientation publique du Canada et du Québec et les plans d'action qui les accompagnent.

Dans le milieu culturel québécois, William Beauchemin, Noémie Maignien, et Nadia Dugay (2020) ont montré que la « flexibilisation des actions des organismes culturels » était favorisée par la transformation de modes de gestion des institutions, les collaborations mises en place avec le milieu communautaire et l'intégration des figures artistiques hybrides comme nouvelle catégorie à part entière s'accordant aux nouvelles sensibilités des publics. Ce mouvement amorcé il a une dizaine d'années au sein des institutions repose « d'une part sur l'engagement interne des institutions à répondre aux problèmes pratiques qu'elles rencontrent, d'autre part, sur les orientations publiques et philanthropiques gouvernant les ressources disponibles » (*ibid.*, p. 26). Poursuivant cette réflexion, nous montrerons comment les institutions musicales québécoises s'emparent du projet de la médiation culturelle. Ce faisant, nous montrerons que ces organismes circonscrivent bien souvent la médiation de la musique aux actions directement en lien avec la programmation et la diffusion musicale guidées par des ambitions de « développement de public » en scotomisant très souvent les objectifs sociaux qui fondent cette pratique.

Dans la première partie de cet article, nous montrerons que les évolutions récentes dans le domaine musical reposent sur plusieurs éléments explicatifs. Ces évolutions récentes ne sont pas sans lien avec les principes qui régissent la dernière « génération » de politiques culturelles canadienne et québécoise. Elles s'expliquent également par les réflexions menées par les responsables d'organismes musicaux à propos des mécanismes implicites d'éloignement de certaines populations¹. Plus largement elles découlent d'une reconsidération des rôles conférés aux musicien·ne·s.

Dans une seconde partie, au-delà du clin d'œil à Bernadette Dufrêne et Michèle Gellereau (2004) offert par la parenté syntaxique des termes, nous décrirons les « gammes de la médiation de la musique » au Québec afin de saisir certaines logiques d'action qui traversent le champ musical institutionnel.

Ces deux premières parties s'appuieront sur l'analyse des politiques culturelles fédérale et provinciale récentes, sur le dépouillement de certains programmes d'aide aux arts de la scène et sur les données d'une enquête que nous avons menée en 2018 auprès des organismes de diffusion et de production musicale (Kirchberg 2018).

À ces données s'ajoutent nos réflexions portées par notre expérience dans le domaine de la gestion de la musique et nos responsabilités de formateur·rice·s en

1 Les trois organismes de production et de diffusion musicales ayant pris part au laboratoire de culture inclusive porté par l'organisme Exeko ont participé à la rédaction collaborative d'une charte culturelle (à paraître en 2020) mettant de l'avant l'accessibilité, l'inclusion et l'équité culturelles.

médiation de la musique. Celles-ci nourrissent une troisième partie dans laquelle nous mettons en exergue les défis qui naissent de la combinaison des nouvelles opportunités (offertes par le cadre général de développement de la culture proposé par les gouvernements) et des attentes et besoins du milieu musical professionnel (promouvant la figure d'un·e musicien·ne caractérisée par la polyvalence et la conscience de son rôle social) auxquels les chercheur·e·s et les formateur·rice·s en médiation de la musique doivent faire face.

UN CADRE CULTUREL ÉVOLUTIF

En Amérique du Nord, le Québec fait figure de cas particulier en ce qui a trait à la place qu'occupe l'art dans la société et son financement par l'état. Cette particularité s'articule notamment autour de l'inscription de la culture au cœur d'un certain nombre d'enjeux sociaux comme l'affirmation de l'identité culturelle et l'intégration par la langue. Elle se distingue aussi par une structure du monde des arts basée sur la mixité des approches tant en ce qui a trait aux modèles d'affaires² que par une division entre les différents paliers gouvernementaux de certaines responsabilités culturelles³. Dans les années 1990, les gouvernements canadien et québécois s'engagent dans une refonte de leurs instances liées à la culture et amorcent un cycle de développement. C'est ainsi que le ministère du Patrimoine canadien (ancien ministère des Communications fédéral) s'engage dans le soutien des arts, que de nouveaux fonds canadiens voient le jour pour les industries culturelles et que le gouvernement du Québec, dans la foulée de sa politique culturelle (1992), crée le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ, 1994) et la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC, 1995). Le principal effet de cette politique est de modifier en profondeur les mécanismes de soutien des arts de la scène et de l'industrie culturelle puisque l'aide aux artistes et aux entreprises culturelles ne passe plus directement par le ministère, mais par un principe de délégation à des sociétés d'État dont les décisions d'attribution des aides financières sont le fait de jurys de pairs. Elle mène aussi à la publication en 1995 d'un document favorisant les ententes de développement culturel régional⁴.

Parmi les mesures envisagées en 1992, on note le renforcement de l'éducation artistique, des actions traditionnellement mises en œuvre dans les politiques de démocratisation culturelle, mais aussi, plus timidement, l'émergence d'une nouvelle conception du développement culturel, que l'on peut rapprocher de la démocratie

2 Les organismes musicaux québécois opèrent principalement à partir de deux modèles : l'organisme à but non lucratif (OBNL) et l'entreprise dite culturelle. Toute proportion gardée, les gouvernements canadiens et québécois apportent un soutien important à la pratique artistique tout en incitant le milieu culturel à développer ses capacités philanthropiques. Pour les investissements au ministère de la Culture du Québec.

3 Le gouvernement fédéral canadien revendique dès les années 1920 la responsabilité du secteur des télécommunications. La radiodiffusion et les droits d'auteurs sont toujours de juridiction fédérale, ce qui a généré dans l'histoire du fédéralisme canadien des tensions. À ce sujet, voir Saint-Pierre 2011.

4 Ces ententes de développement culturel seront, comme l'a montré Jean-Marie Lafortune (2018), le levier d'une politique permettant à la médiation culturelle de se développer au niveau local. Nous évoquerons cela lorsque nous parlerons du cas particulier de la Ville de Montréal.

culturelle⁵. C'est dans cette optique de participation qu'une attention particulière est portée aux différents groupes sociaux (jeunes, communautés culturelles, aîné·e·s, etc.), tout en réaffirmant la liberté et la diversité des expressions. Cette politique permet d'intégrer un nombre appréciable de nouvelles pratiques artistiques dans le giron du ministère par l'intermédiaire de ses sociétés d'État⁶. Si la question de l'éducation artistique est mise de l'avant, les résultats réels de la politique provinciale de 1992-2018 s'expriment beaucoup plus en termes de professionnalisation du milieu et de l'augmentation de l'offre culturelle en région qu'en termes de participation et d'intégration au sein de la communauté. Ce volet, directement lié aux ambitions de la médiation culturelle⁷, est alors encore « l'apanage des pouvoirs locaux » ([Lafortune 2018](#)).

Malgré des investissements conséquents de la part des gouvernements⁸, les conditions économiques au tournant des années 2000 poussent notamment le gouvernement provincial à concevoir une approche du soutien au milieu culturel moins directe, favorisant le mécénat et le développement d'une approche économique du secteur de la culture. L'étape suivante sera de repenser le soutien aux arts en tenant compte des nouvelles conditions culturelles associées au développement des technologies numériques, mais aussi à l'évolution des pratiques culturelles influencée par les enjeux de la diversité et de l'inclusivité. Cette évolution suit celle des grands mouvements de pensée entourant le rôle de l'État en matière de culture – de la démocratisation à la démocratie culturelle –, qui se développe depuis plusieurs années déjà tant au Canada qu'au Québec (voir Saint-Pierre 2011, p. 131). James H. Marsh et Jocelyn Harvey montrent qu'au milieu des années 2000, après avoir soutenu un discours faisant de la culture un moteur économique, les « décideurs tournent leur attention vers l'impact social de la culture sur les enfants et les jeunes, sur le voisinage et les communautés, sur la civilité et la sécurité des établissements urbains et sur les

5 La politique de 1992 souligne la nécessité de l'ouverture à « diversité des formes d'expression » (chapitre 2 : « Le soutien aux créateurs et aux arts », p. 64) et c'est dans le chapitre 3 (« L'accès et la participation des citoyens à la vie culturelle », p. 116 et suiv.) que l'on trouve l'affirmation qu'il faut « favoriser la participation des citoyens à la vie artistique et culturelle » (Troisième orientation). Voir [Ministère des Affaires culturelles 1992](#).

6 C'est par exemple en 2012 que le CALQ désigne les arts numériques comme une discipline en soi et accompagne la décision de mesures de soutien spécifiques. Voir, entre autres, [Conseil des arts et des lettres du Québec 2013](#).

7 Parmi les multiples définitions de la médiation culturelle produite dans l'espace francophone, nous optons pour la définition de Marie-Blanche Fourcade (2014, p. 6), qui bien qu'elle ne mette pas l'accent sur les actions et les moyens, offre néanmoins une approche claire et précise des objectifs de la médiation culturelle : « Entre démocratisation et démocratie culturelles, la médiation culturelle combine plusieurs objectifs : donner accès et rendre accessible la culture aux publics les plus larges, valoriser la diversité des expressions et des formes de création, encourager la participation citoyenne, favoriser la construction de liens au sein des collectivités, contribuer à l'épanouissement personnel des individus et au développement d'un sens communautaire. »

8 Voir Saint-Pierre 2011, p. 129. Les chiffres sont différemment interprétés en fonction de la position des analystes. L'augmentation du coût de la vie doit faire partie de l'équation. De manière absolue, les sommes octroyées aux bourses et subventions par le CALQ passent de 36,6 millions en 1994 à 71 millions en 2006. Mais pour les analystes recrutés par le mouvement pour les arts et les lettres pour faire une analyse de la situation des arts au Québec en 2007-2008, en tenant compte du coût de la vie, cette augmentation n'est pas de 94 %, mais de seulement 54 %. Voir [Mouvement pour les arts et les lettres 2008](#).

liens créés entre les citoyens » ([Marsh et Harvey 2006, rév. 2015](#)). Cette attention portée à l'impact social des arts et de la culture pose des assises essentielles pour une mise en valeur des principes qui sont ceux de la médiation culturelle.

Entre les années 1990 et les années 2000, l'engagement auprès de la communauté passe davantage par la délégation d'une partie des décisions culturelles aux municipalités. C'est dans cette dynamique que la Ville de Montréal prendra de nombreuses initiatives en matière de culture et structurera très rapidement ces actions en signant dès 2003 une [entente de développement culturel avec le ministère de la Culture, des Communications et de la Condition féminine \(MCCCF\)](#) qui mettra de l'avant la notion d'accès à la culture. La médiation culturelle devient très tôt un fer de lance de sa politique locale et, en 2005, on peut lire sur [le site de la ville](#) qu'elle adopte « la médiation culturelle comme action prioritaire afin de favoriser l'accès à la culture pour tous ses citoyens ». Dans son plan d'action 2007-2017, la ville « place la médiation en tête de liste des orientations et mesures »⁹. Il semble indéniable qu'au Québec, la Ville de Montréal soit un des acteurs centraux dans la structuration¹⁰ et la systématisation des financements de la médiation culturelle. L'action culturelle de Montréal peut être considérée comme une action de première ligne. Le service de la culture de la ville est au plus près des populations desservies tout comme le Conseil des arts de Montréal (CAM) est au plus près des artistes et des organisations culturelles. L'enjeu de la culture pour Montréal est considérable dans la mesure où il s'agit d'une ville cosmopolite et universitaire (un peu plus de 200 000 étudiant·e·s en 2018)¹¹ qui accueille la majorité des immigrants accueillis par le Québec (74 %) ¹² tout comme la majorité des artistes qui s'y installent et y travaillent. Le réseau des maisons de la culture, les programmes de coopération avec le milieu scolaire tout comme les programmes de circulation des artistes dans les arrondissements, sont au cœur d'une action culturelle du « quotidien » qui vise à dépasser la simple logique de mise en contact ponctuelle avec des prestations artistiques¹³.

9 Sur le [site de la ville](#), on peut lire :

« **Première orientation : Améliorer l'accès à la culture**

1.1 Favoriser le droit à la culture pour tous les citoyens

- Adopter la médiation culturelle comme stratégie d'accès à la culture
- Accroître le financement des programmes de médiation culturelle
- Associer les milieux de l'éducation aux stratégies de médiation culturelle par le développement de projets et de partenariats »

10 Il faut préciser que le service de la culture de la ville est probablement influencé par les actions de représentation et les études commandées par l'organisme [Culture Montréal](#) destiné à promouvoir la culture et que les travaux du [Groupe de recherche sur la médiation culturelle](#) (GRMC) auront une incidence sur les prises de décision puisqu'ils seront suivis par les responsables de la médiation culturelle à la Ville de Montréal.

11 Selon le recensement de 2016, la population de la ville de Montréal est d'un peu plus de 1,7 million d'habitants. Voir <https://www.montrealinternational.com/fr/actualites/record-detudiants-internationaux-dans-le-grand-montreal/>, consulté le 18 août 2020.

12 En 2016, la population issue de l'immigration représente alors 34 % de la population de l'agglomération montréalaise, soit environ 645 000 personnes. Voir [Montréal en statistiques 2020](#) et [Beausoleil et Bélanger 2018](#).

13 La mise en place de ces programmes de financement, de mesures et de recherches sur les impacts permet au Service de la culture de la Ville de Montréal de développer une approche citoyenne avant l'heure,

Il n'est pas anodin de remarquer que dans les municipalités la structuration du discours sur la médiation culturelle se réalise simultanément aux mouvements internationaux d'affirmation des droits culturels. En 1992, lors du Sommet de la terre à Rio de Janeiro, de nombreux chefs d'État (182) adoptent un plan d'action relié au développement durable qui s'appuie sur les communautés territoriales. Le document inspirera de nombreuses sphères de la société tant en Europe qu'en Amérique pour le développement d'« agendas » qui mettent en valeur les droits des populations à disposer d'elles-mêmes et à s'assurer du développement de leur communauté selon des principes que sont, par exemple, l'équité, la justice sociale, le droit à un environnement sain ou l'accès aux ressources naturelles. L'*Agenda 21 de la culture au Québec* évoque ces « droits culturels » dans son article 27 et aborde surtout la culture dans une perspective de développement durable lors d'une consultation à grande échelle sur l'avenir de la culture au Québec tenue dans les années 2010. Il s'agit de se demander comment faire en sorte qu'« à travers le partage de valeurs communes, la culture joue le rôle d'un puissant vecteur de cohésion sociale et de construction de la citoyenneté » ([Ministère de la Culture et des Communications 2012](#), p. 6)¹⁴. Indirectement reliée à la sphère de l'éducation populaire et artistique, la médiation culturelle inscrit « l'action culturelle dans une perspective de durabilité » et est au cœur du cinquième objectif de l'*Agenda 21* et qui annonce l'étape suivante que sera la nouvelle politique culturelle du Québec de 2018 :

Favoriser l'épanouissement culturel des citoyennes et des citoyens ainsi que l'accès et leur participation à la vie culturelle. Valoriser la pratique amateur et la médiation culturelle. Inclure les citoyennes et citoyens dans les processus d'élaboration des politiques culturelles, à tous les niveaux. Miser sur le loisir culturel comme lieu d'apprentissage et d'appropriation citoyenne. (*Ibid.*, p. 11)

Transformations (2016-2018)

Le développement de la médiation culturelle n'est certainement pas le seul fait de l'engagement de l'État dans son essor. Si les programmes de soutien aux arts ne sont pas tous aussi performants à ce titre, on peut néanmoins constater une transformation de certains d'entre eux qui ouvrent la porte à une pratique artistique qui ne peut plus faire abstraction de la question du rapport avec les publics, quels qu'ils soient. La médiation de la culture bénéficie aussi de conditions matérielles peut-être plus favorables puisque les chiffres canadiens et québécois des dernières années tendent à montrer que les investissements dans la culture sont en hausse¹⁵. Cependant, les

pour un développement culturel inclusif en impliquant les artistes, la population et les personnes marginalisées au cœur des initiatives.

14 Les municipalités s'emparent de ce projet dès les années 2000 et en 2017 le réseau Les arts et la ville publie un *Petit guide d'appropriation de l'Agenda 21 de la culture* afin que chaque municipalité puisse s'interroger sur « la pertinence et la façon dont les actions préconisées par l'Agenda 21 peuvent d'appliquer sur son territoire ». Voir [Guibert 2017](#), p. 2.

15 En 2016-2017, le CAC a versé 57,9 millions de dollars en subvention. Ce montant s'élève à 80,4 millions en 2018-2019 (voir <https://chiffreshistoires.conseildesarts.ca/index-fra.asp>, consulté le 18 août 2020).

moyens financiers accordés aux organismes musicaux par l'état ne sont toujours pas suffisants pour combler les manques à gagner qui se creusent avec l'évolution des pratiques musicales. Pour les musiques classiques, ces changements se traduisent, entre autres, par un vieillissement et une contraction des publics (Dorin 2018), et pour les musiques populaires, par un changement de paradigme économique, alors que le disque n'est plus une source de revenu stable et que la diffusion numérique ne rapporte que très peu aux artistes¹⁶. Si les organismes musicaux et les musicien·ne·s doivent trouver de nouvelles sources de financement, c'est d'abord et avant tout pour maintenir leur pratique. Nous le verrons dans la prochaine partie de cet article : la médiation de la musique est alors souvent perçue par les institutions musicales comme un outil d'éducation et de « développement » des publics (dans une optique de croissance des revenus de billetterie). Or, même si certains organismes envisagent la médiation comme un outil devant engendrer un potentiel de réponse positive de la part de publics désormais « formés » et donc plus enclins à acheter un billet de concert, la médiation de la musique n'a fondamentalement pas cette vocation « marchande ». C'est sur la combinaison de ce potentiel et du principe d'imputabilité sociale des artistes et des organismes qui bénéficient du soutien de l'état qu'apparaissent dans les politiques culturelles et certains programmes de soutien aux arts, de nouvelles orientations qui s'apparentent au projet de la médiation culturelle. La difficulté de concilier l'objectif de développement de public d'un point de vue comptable et de contribution à la société explique peut-être que la référence explicite à la « médiation culturelle » n'apparaisse que très rarement dans ces textes.

En 2016, le Conseil des arts du Canada (CAC) met en œuvre une refonte intégrale de tous ses programmes, processus entamé quelques années auparavant. Cette refonte témoigne à la fois de la prise de conscience politique évoquée par Marsh et Harvey (2006, *rév.* 2015) et de la nécessité de revoir la manière de concevoir l'appui aux arts en s'appuyant sur les principes de l'interdisciplinarité et de la diversité tant en ce qui concerne les pratiques artistiques que les publics¹⁷. Éliminant les barrières disciplinaires, le CAC met au point des programmes transversaux qui ouvrent la voie à une autre manière de concevoir la pratique artistique et surtout, l'expérience qui l'accompagne. Tel que le mentionne le programme « *Inspirer et enraciner* », il s'agit pour le CAC de :

Le gouvernement québécois accompagne la mise en place de la politique culturelle de 2018 d'un budget additionnel de 509 millions de dollars (voir [Québec 2018b](#)).

16 Voir, par exemple, [Bourgault-Côté 2020](#).

17 On peut lire dans le rapport annuel 2016-2017 du Conseil des arts du Canada (p. 14) : « Le Conseil se tourne [...] vers l'avenir, puisqu'il confirme son engagement envers l'équité grâce à l'accès accru à ses services aux artistes, aux organismes artistiques et aux communautés marginalisées ou désavantagées, et son engagement à soutenir davantage la nouvelle génération d'artistes et de publics » ([Conseil des arts du Canada s. d.](#), p. 14).

Faire croître de solides communautés créatives au Canada

Le programme Inspirer et enraciner assure une solide fondation pour les arts au Canada en soutenant les organismes artistiques qui sont au cœur de leurs *communautés créatives*. Ce programme finance les organismes qui visent l'excellence artistique et se consacrent à l'avancement des arts par des programmations qui font appel à un large éventail d'artistes et qui sont destinées à un *public diversifié*.

Le Conseil des arts du Canada prévoit que le programme aura les résultats suivants :

- Les organismes artistiques canadiens offrent des activités *de sensibilisation de grande qualité qui interpellent le public*.
- Les organismes artistiques canadiens s'adaptent aux changements et sont une ressource pour leur communauté professionnelle en créant les conditions propices à un perfectionnement artistique continu.
- *Grâce à des programmes et des activités de sensibilisation de grande qualité, les organismes artistiques canadiens sont utiles à leur collectivité locale.* (Nous soulignons)

Nous avons mis en italique les termes de « communautés créatives », de « public diversifié », de « sensibilisation » et d'« utiles à la collectivité locale », car ils permettent, sans contredit, d'arrimer aux projets artistiques concernés des actions de médiation culturelle et par conséquent de la musique, dans la mesure où ce vocabulaire fait clairement référence à plusieurs des principes qui régissent la médiation culturelle.

En 2017, le gouvernement fédéral adopte moins une nouvelle politique culturelle qu'un plan directeur intitulé « Cadre stratégique du Canada créatif ». Tout en faisant du soutien aux artistes son premier axe d'intervention, cette politique se concentre essentiellement sur les questions de diffusion des arts en contexte numérique, incluant la radiodiffusion ainsi que sur le développement de contenus numériques canadiens et leur exportation. C'est d'ailleurs ce qui constitue la principale modification au Fonds de la musique du Canada¹⁸. Ce « cadre » est celui d'une politique concentrée sur la « production » artistique et audiovisuelle dans un contexte de commercialisation internationale. Rien n'y est dit sur le rôle des artistes dans la société et encore moins à propos des publics autrement que dans une optique de consommation. Il faut chercher dans les programmes de soutien à la [programmation artistique du ministère du Patrimoine canadien](#) pour trouver une mention, bien timide, d'actions à rapprocher de la médiation culturelle puisqu'il est question d'appuyer :

les festivals artistiques professionnels et les diffuseurs de saisons de spectacles établis afin d'offrir des activités qui rapprochent les artistes et les Canadiens dans leurs collectivités. Ceci est réalisé principalement avec les spectacles, et avec le développement d'auditoire *comportant des activités de sensibilisation* telles que *les discussions de groupe* avant ou après un spectacle, les lectures publiques et *les ateliers*,

18 On peut lire : « Nous soutiendrons les artistes et les entrepreneurs du secteur canadien de la musique pour qu'ils percent sur le marché international, notamment par l'acquisition de compétences spécialisées en affaires, en promotion et en interprétation. Notre aide financière permettra aussi aux entrepreneurs de préparer des stratégies de commercialisation modernes et concurrentielles. Ainsi, la musique canadienne pourra se distinguer dans la masse des choix offerts aux auditeurs » ([Patrimoine canadien 2017](#), p. 17).

les artistes en résidence, les démonstrations, les répétitions publiques et *autres formes de contact entre la communauté et l'artiste professionnel*. (Nous soulignons)

2018 : une nouvelle politique culturelle du Québec

La politique culturelle du Québec de 2018 reprend certaines idées développées dans l'*Agenda 21* et se distingue alors nettement de la première politique culturelle du Québec de 1992. Les fondements de la politique québécoise restent l'affirmation de l'essentialité de la culture, l'indépendance artistique, la liberté d'expression et « l'affirmation du caractère francophone du Québec » ([Québec 2018a](#), p. 9). Cette nouvelle politique culturelle met désormais l'accent sur l'inclusion sociale et la participation de « tous à la culture » (*ibid.*). Une attention particulière est portée à la question de son incarnation au sein de la société non seulement sous la forme d'œuvres d'art ou de pratiques artistiques, mais sous la forme d'un quotidien façonné par la culture.

L'inscription des notions de « cohésion sociale » (*ibid.*) et de « construction de la citoyenneté » (*ibid.*, p. 16) dans la politique culturelle québécoise témoigne de la place accordée à la culture comme levier de développement social, du moins dans le discours. On peut d'ailleurs lire dans la politique de 2018 :

Le secteur culturel et les autres secteurs de la société peuvent conjuguer leurs forces dans une grande diversité de contextes et ainsi atteindre des objectifs allant au-delà de leurs missions respectives : inclusion sociale, dialogue intergénérationnel et interculturel, sensibilisation à la consommation responsable, prévention en santé, etc. (*Ibid.*, p. 21)

Cependant, même si la majorité des objectifs de la première orientation de la politique s'arrime parfaitement avec le champ d'action de la médiation culturelle, l'expression « médiation culturelle » n'apparaît nulle part. Il ne faut certainement pas s'arrêter à cette absence trop longtemps, car à la lecture des grands objectifs de l'orientation 1 (*ibid.*, p. 18-21), la médiation culturelle est « partout » :

Objectif 1.1 : Prendre appui sur la participation à la vie culturelle pour valoriser la langue française

Objectif 1.2 : Soutenir une participation culturelle élargie et inclusive

Objectif 1.3 : Renforcer l'engagement individuel et collectif en culture

Objectif 1.4 : Amplifier la relation entre la culture et l'éducation

Objectif 1.5 : Accroître la synergie des secteurs culturels et sociaux

Sur le [site du ministère](#), en cherchant bien, on découvre aussi que certains programmes obligent la présence d'activités de médiation culturelle dans les projets artistiques soumis. Cette inflexion de la politique culturelle québécoise transparaît dans ce grand [appel de projets « Culture et inclusion »](#) de plus de 1,5 million de dollars, lancé en 2019 et dont les deux grands objectifs consistent à : « soutenir la réalisation de projets culturels au profit des personnes qui risquent l'exclusion ou qui ont un faible revenu ; soutenir des projets qui utilisent la culture comme outil d'intervention permettant d'agir sur des enjeux sociaux »¹⁹.

19 Mais une ambiguïté subsiste sur la nature des activités exigées par le ministère lorsqu'on lit : « activités de médiation culturelle ou de loisir culturel ».

Après une période (longue) où l'emphase a été de favoriser la professionnalisation du milieu et de concentrer les moyens dans la production artistique, il semble, autant au niveau fédéral que provincial, que l'attention est désormais portée vers les citoyens « culturels ». L'objectif est de « contribuer à l'épanouissement individuel et collectif²⁰ (Québec 2018a, p. 17) de la population. L'éducation doit jouer son rôle et devient un « partenaire indissociable » (*ibid.*, p. 16) de la culture. Le milieu culturel est quant à lui nouvellement sollicité pour collaborer avec les milieux communautaires notamment. Les organismes professionnels promoteurs de ressources et défenseurs des intérêts des artistes organisent donc de multiples formations à la médiation culturelle²¹ pour leurs membres.

Jusqu'en 2020, dans le lexique du CALQ, le terme « médiation » n'apparaissait qu'au prétexte d'opération de « diffusion » des œuvres. Désormais pris en étau entre une dynamique de médiation bien installée au niveau municipal et des préconisations provinciales renouvelées, le CALQ tourne son attention vers cette pratique. En mars 2020, les directeur·rice·s et chargé·e·s de programme basé·e·s à Québec bénéficient d'une journée de formation à la « médiation culturelle », son histoire, ses définitions, sa pratique au Québec et son évaluation.

Le champ d'expertise est désormais promis à se développer à tous les échelons des politiques culturelles. Cette sensibilité accrue à l'engagement envers la communauté de la part des artistes est un véritable enjeu, mais n'efface pas, pour certains de ces observateurs, l'ambiguïté du terme médiation. Le paradigme actuel de la participation citoyenne à la culture s'inscrit toujours dans différentes dynamiques. L'extrait du programme du ministère « culture et inclusion » nous le rappelle : les frontières entre médiation, loisir, pratique amateur semblent encore varier selon l'interlocuteur·rice qui le mobilise, chercheur·e, artiste, diffuseur·e, producteur·rice, agent·e culturel·le ou membre du public. Deux manières de concevoir la participation culturelle des citoyen·ne·s structurent néanmoins la pratique et la recherche sur la médiation. La première se concentre sur la mise en contact des publics et des œuvres et reste intimement liée à la programmation et la diffusion artistique (conférence préconcert, rencontre avec les interprètes et les compositeurs, présentation scolaire, concert jeunes publics). La deuxième repose sur l'engagement des populations à tous les stades d'une pratique artistique qui se traduit par un bénéfice « sensible » (expression des goûts et dégoûts, des émotions) et « social » (sentiment de fierté, de satisfaction, d'accomplissement, d'appartenance, etc.) qui revient aux citoyen·ne·s. L'enjeu est de taille pour le milieu culturel, dans la mesure où la nature de cette participation est basée non pas seulement sur le rendu artistique, mais sur la mise en relation entre les participant·e·s, l'inclusion sociale et la contribution à la création, ce qui n'implique

20 Un fait est notable pour qui réfléchit aux définitions de la « médiation » : ce programme exclut de ses subventions les projets « dont l'objectif principal est le développement de publics » (voir <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=6270>, consulté le 18 août 2020).

21 « Pratiques exemplaires en développement de public », Bourse RIDEAU, Québec, 12 février 2018 ; « La médiation culturelle numérique et le développement des publics », Culture pour tous, 4-19 mai 2020 ; « La médiation culturelle », Regroupement national des arts du cirque En piste, octobre 2020.

plus une relation de fournisseur (l'artiste) à client·e·s (les publics). Une telle participation est une réalité institutionnelle parfois difficilement conciliable avec les impératifs financiers et artistiques des organismes dans un contexte de forte concurrence.

Les budgets de production sont souvent contraints et les moyens destinés à de nouveaux postes budgétaires, comme celui de la médiation de la musique, sont tributaires de fonds spéciaux ou encore attribués par les départements de communication et marketing qui conçoivent alors leur investissement selon une logique de rentabilité liée aux revenus autonomes (notamment de la billetterie). Il peut également être difficile pour les organismes musicaux de réputation internationale d'associer leur image de marque à des activités qui impliquent par exemple des amateurs. On ne peut pas non plus faire abstraction des réticences de bien des musicien·ne·s qui, d'une part, s'inquiètent eux aussi de la possible confusion entre la pratique professionnelle de musique et « l'amateurisme » et qui, d'autre part, considèrent l'expression musicale se suffit à elle-même et que sa valeur dépend essentiellement du degré de perfection de l'exécution tant d'un point de vue technique qu'expressif²².

Si la médiation culturelle est sur toutes les lèvres, au-delà de la reconnaissance et de l'ancrage dans la communauté, elle appartient encore essentiellement pour nombre d'organismes de production et de diffusion musicale à l'arsenal des moyens pour maintenir l'assistance des salles de spectacle qui ont connu une chute de fréquentation 7 % entre 2012 et 2018²³. Elle se déploie donc dans une logique d'accessibilité et de formation dont l'évaluation tend à se faire quantitative.

Jean-Marie Lafortune note ainsi que :

Alors que son [la médiation culturelle] objectif principal consiste à autonomiser les individus et les collectivités qui en ont le plus besoin par un transfert de compétences et de responsabilités, la logique économique dominante accentue plutôt leur dépendance (Lafortune 2007). La relation de confiance entre les institutions culturelles et les citoyens est minée par des stratégies qui tendent à les asservir à une offre culturelle répondant d'avantage à des objectifs commerciaux qu'au développement socioculturel. (Lafortune 2019, p. 222)

Les inquiétudes face à la percée des logiques de marché dans les institutions culturelles et, conséquemment face à une forme d'instrumentalisation la médiation culturelle à d'autres fins qu'elle-même, génèrent des débats passionnants²⁴.

Ces « visions » contradictoires sont d'autant plus saillantes que la politique culturelle du Québec introduit une nouvelle dimension (orientation 4), celle de l'apport de la

22 Cet enjeu mériterait à lui seul une enquête, mais ici nous nous appuyons sur notre expérience en tant que directeur d'organisme et formateur·rice en médiation de la musique.

23 Au Québec, si le nombre absolu de spectateurs payants pour la musique classique (incluant l'opéra) a augmenté de 588 573 personnes en 2012 à 647 242 personnes en 2018 (+ 10 %), il faut tenir compte de l'augmentation du nombre de concerts qui est passé pour la même période de 1131 à 1338 (+ 18 %). Voir <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/arts-scene/frequentation-spectacles/index.html>, consulté le 18 août 2020.

24 Pour une synthèse de ces débats Casemajor *et al.* 2017.

culture à l'économie du pays²⁵. C'est là tout le paradoxe auquel doivent faire face les formations musicales professionnelles et les institutions d'enseignement supérieur de la musique dans un contexte de recul de certaines pratiques artistiques qui touche autant les publics en salle que le développement de la population étudiante en musique dans l'enseignement supérieur. Les universités montréalaises et le réseau des Conservatoires du Québec ont vu en effet leur population étudiante stagner, voire diminuer dans la période 2007-2017. Le réseau des Conservatoires de musique du Québec a connu entre 2007 et 2017 une stagnation de ses effectifs autour de 800 étudiant·e·s : 816 en 2007-2008 et 806 en 2016-2017²⁶. De manière plus globale, d'après les données du ministère de l'Éducation du Québec, les effectifs étudiants ont diminué de 6,2 % entre 2017 et 2020²⁷. Selon les prévisions du ministère, cette baisse s'accroîtra dans les prochaines années et pour la musique, l'on peut poser l'hypothèse que cela tient, entre autres, à la disparition d'un continuum solide dans la formation musicale²⁸.

DES MÉDIATIONS CULTURELLES AUX MÉDIATIONS DE LA MUSIQUE

La politique culturelle de 2018 ouvre les portes à une action culturelle qui n'a plus pour seule fonction de « faire aimer²⁹ » les œuvres, mais bien de créer un cadre propice à la redéfinition des rôles des acteur·rice·s (citoyen·ne·s et artistes) en promouvant la participation de toute la population à la vie artistique. Si au Québec la pratique de la médiation culturelle est particulièrement bien implantée dans certains milieux culturels (par exemple, le milieu muséal et théâtral), cette pratique est plus erratique dans le milieu musical. Alors qu'en 2011, 4 des 25 projets soutenus par l'attribution de contributions financières en médiation culturelle par la Ville de Montréal sont dédiés à des projets de médiation en lien avec la musique ce nombre est porté à 7 sur 29 en 2012. Le milieu musical peine à maintenir cette proportion et seulement sept projets musicaux ou d'exploration sonore sont comptés parmi les 46 projets subventionnés en 2018³⁰. Il s'agit donc d'un déploiement dont l'ordonnancement et la visibilité

25 On retrouve des traces de certaines ambitions de l'*Agenda 21 pour la culture* et du courant des villes créatives. En 2004, l'*UNESCO* créait un « réseau des villes créatives », pour permettre aux villes qui ont identifié la « créativité comme un facteur stratégique de développement urbain durable ». Le réseau se concentre sur sept domaines culturels : artisanat et arts populaires, arts numériques, cinéma, design, gastronomie, littérature, et musique. En 2018, Montréal et Québec font partie de la liste des 180 villes du réseau.

26 Voir <https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/le-conservatoire/publications/>, consulté le 18 août 2020.

27 Voir <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/efficatif-etudiant-a-luniversite/>, consulté le 7 septembre 2020.

28 En 2013, *Hélène Laliberté*, alors présidente de la Fédération des musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ), expliquait combien les conditions d'enseignement de la musique étaient difficiles et s'inquiétait que le régime pédagogique permette que les heures attribuées à l'enseignement de la musique tant au primaire qu'au secondaire soient réduites au profit d'autres disciplines.

29 Sous Malraux (d'après Urfalino), « l'éducation nationale enseigne et fait connaître les œuvres, la fonction de la culture est de les faire aimer » (*Caune 2010*, p. 121).

30 L'Atelier lyrique de l'Opéra de Montréal, POP Montréal, Le Moulin à Musique, Sacré Tympan, les Productions SuperMusique, le Groupe Le Vivier, le Centre Turbine et l'Association pour le soutien et

sont en cours et qui ne bénéficie pas d'une évaluation systématique permettant de le valoriser. Dans ce contexte, l'enquête que nous avons menée permet de dresser un premier panorama des pratiques de médiation de la musique réalisées par une centaine de musicien·ne·s et d'organismes producteurs et diffuseurs de musique du Québec (Kirchberg 2018). À ces données s'ajoutent les constats réalisés dans le travail de terrain en partenariat avec des organismes culturels et communautaires qui nous permettent de noter que la pluralité des « médiations » culturelles³¹ se décline à son tour dans le champ musical (ici-même p. 65-66). Ces logiques d'appropriation et le profil des individus qui en sont les acteur·rice·s témoignent à la fois de l'histoire du champ et de l'adaptation des objectifs de la médiation à la nature de l'objet médié et invite, par là même, à aborder la médiation culturelle de manière disciplinaire (ici-même p. 66-68).

Les « gammes de la médiation » de la musique

La présence accrue du vocabulaire de la médiation dans les organismes de production et de diffusion de la musique et la place croissante consacrée aux activités étiquetées de la sorte (*ibid.*) ne doit pas faire oublier le décalage temporel de plus de 10 ans qui sépare le moment où les musicien·ne·s se sont emparés du programme de la médiation culturelle (généralement dans les années 1990) et celui où les organismes témoignent avoir débuté leurs activités de médiation dans les années 2010 (*ibid.*, p. 28). Dans les structures de production et de diffusion de la musique, si les termes « accessibilité », « dialogue, échange, interaction » dominent la description de la médiation culturelle, le vocabulaire de « l'apprentissage, l'éducation, la formation, la pédagogie » saille des descriptions de la médiation de la musique réalisée auprès des diffuseurs et producteurs de musique du Québec.

L'enquête montre donc la distinction qui s'établit au sein de ces institutions musicales entre ces objectifs associés à la médiation culturelle et les finalités des actions de médiation de la musique qui relève dès lors de la « transmission de connaissance » et du « développement de public(s) » pour lesquelles la participation n'est mentionnée que de façon anecdotique (*ibid.*, p. 22-23). Certains s'étonnent de ces définitions d'« une médiation qui part du “haut” pour aller vers le “bas”, vers un public qui semble juste être là pour recevoir des informations » et ajoutent que « c'est très institutionnalisé comme façon de voir ! »³². Au-delà des façons de décrire ces activités et d'en caractériser les objectifs, ces différents degrés de la gamme des médiations de la musique se distinguent par la place donnée aux participant·e·s et par le statut qui est conféré à l'objet artistique musical.

la recherche électroacoustiques du Québec (ACREQ) sont les porteurs de ces projets. Voir http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2019/02/2018_mediationsculturellesMTL_Orgsoutenus-1.pdf, consulté le 18 août 2020.

31 Faisant suite à de nombreuses publications en ce sens, la diversité des médiations culturelles est à nouveau soulignée par les chercheur·e·s québécois·e·s qui font de cette pluralité l'objet même de leurs réflexions au sein de l'Observatoire des médiations culturelles (OMEC). Voir <https://omec.inrs.ca/>, consulté le 4 mars 2020.

32 Participant à la journée de formation « médiation de la musique » offerte par le CQM en juin 2018.

Le concert est le pivot des activités de médiation pour 142 des 184 activités mentionnées par les enquêté·e·s et la conférence ([Kirchberg 2018](#), p. 29) est encore la principale modalité d'action des organismes du milieu musical au Québec. Leurs activités de médiation restent majoritairement articulées à la programmation régulière des organismes, sont réalisées au sein même de leur salle de concert (*ibid.*, p. 20) par les artistes eux-mêmes (*ibid.*, p. 38) et s'adressent principalement à leur public régulier ou à un public scolaire.

Dans le même temps, le développement d'initiatives menées par des organismes pionniers dans le domaine (Opéra de Montréal, Orchestre Symphonique de Montréal, Orchestre Métropolitain et Arte Musica)³³ ne fait que confirmer l'importance de la mutation de la conception même de l'acte créateur en musique. Sans perdre son essence, cet acte s'accorde désormais avec une contribution à la transformation des rapports sociaux. Il ne s'agit plus d'apporter la culture (dans un mouvement que les plus critiques qualifieraient de « misérabilisme »), mais bien de « faire avec » les participant·e·s. Ces actions, proches du versant le plus engagé d'une médiation culturelle portée par la volonté de changement et de justice sociale se teintent également de préoccupations liées au bien-être et à la santé. Certains de ces organismes entreprennent de développer leurs actions dans le domaine avec l'aide de ressources externes (médiateur·rice·s indépendant·e·s ou organismes d'intervention sociale). Les institutions québécoises qui ont créé des postes dont l'intitulé renvoie à la médiation de la musique restent néanmoins très rares. Si, en mai 2020, l'Orchestre de chambre I Musici de Montréal recrutait une « chargée de médiation », les postes associés jusqu'alors à cette pratique ne portaient pas un titre si univoque et mélangeaient (ou éludaient) le terme au profit de missions d'éducation, de programmation et de coordination³⁴.

Les spécificités de la médiation de la musique

Comprendre ces différences relevées entre ces médiations de la musique nécessite de prendre en considération l'histoire de ce champ artistique et d'en maîtriser les outils d'appréhension. Ainsi, la tendance à « pédagogiser » la médiation dans les institutions musicales tient certainement au fait qu'en occident, la musique, d'une part, est étroitement associée à une sphère de pratique qui a rapidement été identifiée à l'exigence de qualifications particulières, voire professionnelles, notamment en matière de maîtrise du langage musical et de son écriture. Dans l'imaginaire collectif, cette exigence, a priori, rend la musique inaccessible sans apprentissage scolaire préalable. D'autre part, la musique classique qui a dominé le paysage institutionnel pendant très longtemps est tributaire d'une tradition qui impose un rapport à l'œuvre

33 C'est ce dont témoignent les concertations auxquelles ces organismes ont participé avec le soutien d'Exeko durant le laboratoire Culture inclusive, entre 2016 et 2019. Voir [Beauchemin, Maignien et Dugay 2020](#).

34 À l'Orchestre symphonique de Montréal, il s'agit du poste de « responsable, programmation jeunesse et médiation » ; à l'Opéra de Montréal, des postes de direction et coordination de « l'action sociale et éducative » ; à l'Orchestre symphonique de Québec, du poste de « coordination à la médiation culturelle et à la direction générale ».

obéissant à un ensemble de codes plus ou moins rigides figés dans le dispositif du concert. Ceci explique la difficulté immédiate d'implémenter la médiation dans un milieu musical très ancré dans une conception de l'action culturelle largement structurée autour de l'accès le plus consensuel aux œuvres. Cela explique aussi en partie, la tendance des musicien·ne·s et des organismes à focaliser leurs efforts sur la « démystification » du concert, et dans le même temps, à concentrer leurs actions de médiation autour de ce « moment » musical³⁵.

À l'instar de l'ensemble des médiateur·rice·s du spectacle vivant, leurs homologues en musique font alors face aux problèmes de « présence de l'œuvre » et de « temporalité » que rencontrent peu les médiateur·rice·s travaillant dans le domaine muséal, par exemple ([Bordeaux 2016a](#)). Telles qu'elles sont conçues par les organismes de diffusion et de production de la musique du Québec, les activités de médiation de la musique restent bien distinctes aux moments « d'avènement » des œuvres renouvelés durant les concerts. La médiation y est à la fois subordonnée et satellite à la programmation de concert (les actions de médiation ne sont qu'exceptionnellement simultanées au concert). Sur le plan symbolique la médiation ne bénéficie alors pas de l'aura de prestige couramment associé aux performances musicales faisant « œuvre » à chaque nouvelle interprétation et de la part « vivante » du spectacle vivant. Si, comme le remarquent les sociomusicologues, « une » musique est en fait une multitude de moments uniques » et est « toujours en devenir du temps qu'elle est jouée et écoutée » ([Ravet 2010](#), p. 274), les activités de médiation de la musique font face au défi d'être réalisées selon une temporalité qui les coupe, aux yeux des observateurs, du prestige associé à l'actualisation des œuvres lors des concerts et semble les empêcher d'exister par elles-mêmes.

D'autres réflexions sur les spécificités de la musique ne sont pas sans effets sur les conceptions mêmes des obstacles tendus à ses médiateur·rice·s et sur les compétences particulières dont ils ou elles devraient être doté·e·s. Sans faire ici un exposé systématique de la combinaison de ces particularités, on peut évoquer le caractère asémantique de la musique et par conséquent différent d'autres formes artistiques comme les arts du théâtre ou de la littérature. Le constat répété par les musicologues de l'absence de correspondance entre signifié et signifiant au cœur de la production musicale signale que les mots et la musique n'évoluent pas sur le même plan et que l'un échouera toujours à transcrire l'autre. De là naissent les discours sur le caractère « ineffable » et « impalpable », « en deçà des mots » ([Beffa 2013](#)) de la musique. C'est sur cette base que les médiateur·rice·s sont renvoyé·e·s à l'usage du vocabulaire musicologique comme seul moyen de dépasser ces obstacles. Ceux qui pratiquent la médiation de la musique diversifient pourtant les modalités des rapports au musical (par l'écriture créative, l'expression corporelle, les arts plastiques, etc.) afin de permettre à chacun·e de se saisir dans le « fait musical total » du prétexte à l'expression de son individualité.

35 Dans l'enquête menée en 2018, un répondant indique réaliser des activités de médiation de la musique depuis 37 ans et écrit : « Nous donnons des clés pour que tous s'approprient le langage, que tous se sentent accueillis dans la salle de concert et aient accès à cette immense ressource culturelle » ([Kirchberg 2018](#), p. 29).

Sur le plan éthique, les médiateur·rice·s ne peuvent faire l'impasse d'une réflexion sur les effets de prescription charriés, d'une part, par les cadres d'analyse et le vocabulaire forgés dans le giron de la musicologie (n'ont-ils pas initialement été étalonnés à partir d'un répertoire bien particulier, celui de la musique « savante » occidentale ?) et, d'autre part, des formules rhétoriques pseudo-techniques d'une vulgarisation fleuretant avec le prosélytisme. Sur le plan des dispositifs, cela oblige à réfléchir aux moyens (mise en contexte, description, écoute partagée, expérimentation, co-création, etc.) à déployer dans ces activités de médiation³⁶ pour offrir à chacun·e l'opportunité d'explorer de nouvelles « prises »³⁷ sur les musiques.

Ce regard sur les façons dont les intervenant·e·s du milieu musical conçoivent la médiation de la musique et les spécificités de cet objet artistique et culturel renseigne sur les représentations à l'œuvre au sein de ce champ professionnel. L'apparition de la médiation de la musique sous la forme de contenu de cours (séminaires ou ateliers), voire de programme dans les institutions d'enseignement supérieur, donne à son tour une idée des opportunités, des partis pris et des défis auxquels font face les formateur·rice·s et les chercheur·e·s impliqué·e·s dans le domaine.

FORMER À LA PRATIQUE ET À LA RECHERCHE EN MÉDIATION DE LA MUSIQUE AU QUÉBEC

En 2012, lors d'une consultation qui réunit chercheur·e·s et acteur·rice·s culturel·le·s, apparaît très clairement le besoin de développer des formations continues, d'articuler recherche et pratique en documentant la médiation culturelle sur le territoire québécois (voir Lussier et Quintas 2015, p. 157). Alors que l'animation puis la médiation culturelles se sont progressivement taillé une place dans les cursus universitaires en muséologie³⁸, leur enseignement restait jusqu'à l'apparition des cursus en « médiation de la musique » généraliste et consacrés à la culture. Ce qui se rapprochait le plus d'une formation en médiation de la musique relevait jusqu'alors indirectement des formations en musicologie et se limitait à une initiation à la vulgarisation scientifique prenant la forme des exercices « traditionnels » que sont les

36 Il est évident que chaque forme d'art soulève des questions spécifiques en matière de médiation culturelle. Dans le cas de la musique, certaines de ses caractéristiques sont suffisamment particulières pour qu'elles permettent de penser la médiation différemment que sur les bases du discours.

37 « La notion de prise décrit les relations entre les hommes et les choses en les prenant dans les deux sens : dans le sens d'avoir prise sur, expression qui désigne souvent une ascendance de l'humain (actif, interactif, interrogatif) sur l'objet (inerte, passif, construit) et dans celui de donner prise à, formule qui permet d'accorder aux corps une irréductibilité » (Christian Bessy et Francis Chateauraynaud, 1995, p. 295).

38 Au Québec, les premières formations universitaires que l'on pourrait rapprocher de la médiation culturelle sont créées dans les années 1970 avec, par exemple, un programme en animation et recherche culturelles à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Le programme porte désormais le titre d'Action culturelle (il existe aussi un certificat en animation culturelle) et s'il permet aux étudiants d'acquérir une formation en développement de projets culturels, il ne leur permet pas de véritablement agir de manière disciplinaire dans la mesure où les arts ne sont que très peu convoqués dans la formation. C'est dans le milieu de la muséologie que la médiation fait véritablement son entrée à l'université avec, en 1987, la mise sur pied d'une maîtrise en muséologie UQAM/UdeM et, en 2005, d'un doctorat en muséologie, médiation et patrimoine UQAM (Paquin 2015, p. 120-121). C'est à cette époque qu'est créé, en 2006, le GRMC. A suivi la création de « cellules régionales d'innovation en médiation culturelle ».

notes de programme et les conférences préconcert (voir Bernard 2019). Désormais, ces formations mettent l'accent sur la pertinence dans le contexte contemporain de concevoir l'activité musicale (du concert, de la diffusion en ligne, etc.) non plus comme un simple « service » rendu contre paiement, mais comme une part essentielle de la vie collective dont les dimensions sont multiples : mise en relation, partage d'expériences, appréciation collective, etc. En s'inspirant du Master « médiation de la musique » mis en place conjointement par Sorbonne Université et Sorbonne Nouvelle en 2014, la Faculté de musique de l'Université de Montréal (UdeM) a mis sur pieds en 2016 un Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) d'un an en médiation de la musique. Plus récemment, au niveau collégial au Québec (équivalent de la fin du lycée en France), certains cours, certaines initiatives au travers de la forme de projets ou de stages intègrent des activités de médiation de la musique³⁹. Le caractère pionnier de ces formations tient au parti pris disciplinaire dont elles témoignent⁴⁰.

L'intégration de la médiation dans l'enseignement supérieur de la musique au Québec s'appuie donc sur l'expérience européenne et se fait simultanément avec l'expression de nouveaux besoins des milieux artistique, communautaire et de santé au Québec⁴¹. Certain·e·s chercheur·e·s (à l'origine de l'implantation de la formation en médiation culturelle dans le milieu universitaire) affirment ce qui est pour eux « un point de doctrine important : la médiation culturelle n'est pas une discipline, mais un secteur professionnel d'application des disciplines fondamentales » ([Péquignot 2007](#), p. 3). Une telle conception nécessite de questionner d'une part ces disciplines « fondamentales » à intégrer dans le curriculum des étudiant·e·s et d'autre part les relations de dépendance qui s'installent avec le milieu dans les formations professionnalisantes.

Ainsi les défis liés à l'enseignement de la médiation culturelle se doublent de ceux posés par le parti pris disciplinaire dont font preuve ces institutions d'enseignement supérieur de la musique.

Parti pris disciplinaire

Les observateurs indiquent que la médiation culturelle s'est d'abord incarnée dans une réflexion théorique qui jongle avec les définitions et les notions de la sociologie (de la culture, mais pas seulement), de philosophie, des sciences de l'information et de la communication, de la politique, de l'esthétique, etc. L'enseignement de la médiation de la culture ne se nourrit pourtant pas à l'ensemble de ces disciplines et l'enseignement de la médiation de la musique convoque principalement la musicologie et la sociologie dans son curriculum.

39 C'est le cas du cégep de Saint-Laurent qui offre à ses étudiant·e·s en musique la possibilité d'animer des soirées musicales en milieu hospitalier (soins psychiatriques).

40 Dans le domaine du théâtre, des cours existent depuis quelques années et contribuent à structurer les actions de médiation dans le domaine ; voir [Mailly 2018](#).

41 Cela est souvent le cas et Marie-Christine Bordeaux note que la médiation est un « concept [qui s'est] construit parallèlement et en échos aux mutations des institutions culturelles » ([Bordeaux 2016b](#), p. 39).

C'est certainement la sociologie qui a le plus d'impact sur la formation. Ce constat explique donc peut-être le parti pris disciplinaire dont témoignent les formations à la médiation spécifiquement consacrées à la musique. En effet, les chercheurs qui sont à l'origine de la fondation de ces cursus sont aussi ceux qui ont été investis dans les réflexions sur la spécificité de l'objet musical et de la nécessité d'une interdisciplinarité sociomusicologique. Dans le domaine de la recherche et de la formation à la médiation de la musique, tout cela débouche à des variations sur des thèmes qui ont déjà animé la sociomusicologie (voir [Le Guern 2005](#), [Ravet et Brévan 2010](#)). Faut-il être musicien ou musicologue pour faire œuvre de médiation de la musique ? Si on considère que la musique est un levier particulièrement efficace pour atteindre les objectifs de la médiation, comment l'analyser sans disposer d'outils pour saisir par quoi se jouent musicalement l'émancipation, l'appropriation et l'encapacitation⁴². Comment analyser des négociations de « sens » qui se nouent autour de l'objet musical dont le ou la médiateur·rice invite à s'emparer, sans être capable de se saisir à son tour des éléments musicaux au cœur des interactions sociales en jeu dans la « mise en dialogue des œuvres » de l'« expérience artistique »⁴³.

Ces questionnements ne témoignent-ils pas du fait que la médiation culturelle arrive à un stade où ses bases conceptuelles sont assez solides pour que l'on puisse la décliner en réflexions disciplinaires ? Un regard sur la littérature consacrée à la médiation de la culture permet de constater que la musique est une discipline relativement moins interrogée. Si le théâtre, la danse, la littérature et les arts plastiques sont régulièrement cités, la musique, sans pour autant être mise de côté, ne semble pas mise à contribution au même titre. Les fondateur·rice·s⁴⁴ de ces cursus en médiation de la musique tant en France qu'au Québec ont la forte conviction que la pratique et la recherche en médiation de la musique nécessitent des compétences spécifiques qui ne sont pas complètement couvertes par l'enseignement et la recherche en médiation culturelle⁴⁵.

L'apparition des formations spécifiquement consacrées à la « médiation de la musique » vient donc augmenter les questions liées à l'enseignement de la médiation culturelle d'enjeux disciplinaires. La musicologie contribue à la formation en médiation de la musique et couvre un vaste champ de spécialisations qui font partie à des degrés divers de ce que doivent posséder les médiateur·rice·s diplômé·e·s de ces cursus, tout comme la maîtrise de la musique d'un point de vue pratique (lutherie, composition, interprétation, arrangement) est un atout. Que ce soit pour monter une

42 Traduction française de l'anglicisme « *empowerment* » qui promeut « le pouvoir d'agir des citoyens comme levier indispensable dans la construction du bien commun » ([Bacqué et Biewener 2013](#), p. 30).

43 Marie Blanche Fourcade indique que la médiation culturelle vise à « favoriser le rapprochement des publics et de l'art, [à] faire vivre et valoriser une expérience artistique en proposant de mettre en dialogue les œuvres, la démarche créatrice (voire le ou les artistes) et les individus » ([Fourcade 2014](#), p. 6).

44 Les auteur·e·s de ce texte en font partie.

45 Cette conviction questionne la partialité dont ils font preuve ; mais à leur décharge, la constitution d'une formation, quelle qu'elle soit, est le fait d'une détermination basée sur un parti pris fort lié, entre autres, à une expérience du terrain.

conférence préconcert, jouer ou organiser un atelier participatif en milieu communautaire, social ou de santé, les musicien·ne·s doivent pouvoir compter sur un bagage musical et intellectuel considérable, sans plus seulement faire la démonstration de leurs capacités musicales. C'est ce que montre la recherche réalisée auprès d'étudiant·e·s en musique du niveau collégial⁴⁶. Dans cet établissement postsecondaire spécialisé en arts, des cohortes d'une quinzaine d'étudiant·e·s en musique réalisent, sur l'invitation d'un mécène, des animations musicales au département de santé mentale de l'Hôpital du Sacré-Cœur de Montréal. Dès leurs premières prestations d'une heure au pavillon Albert-Prévost du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSS) du Nord-de-l'Île, les étudiant·e·s mentionnent à quel point cette expérience leur permet de saisir la pertinence des apprentissages théoriques proposés dans leur cursus (analyse, littérature musicale, etc.), mais aussi, et surtout, de redonner du sens à leur engagement dans une voie de professionnalisation musicale qu'un modèle de progression compétitif (auditions, concours) était venu entamer. La recherche fait donc apparaître « les compétences musicales, organisationnelles, relationnelles sollicitées et développées par les musicien·ne·s pour mener à bien ces actions de médiation de la musique en milieu de santé décrites sous les registres vocationnels et de la pluriactivité » (Kirchberg 2019).

Dans cette dynamique, on peut s'interroger sur ces choix disciplinaires qui ne font pour l'instant intervenir que de façon anecdotique les disciplines autres que la musicologie, l'interprétation ou la sociologie. À titre d'exemple, notons le regard des psychologues, des médecins, des neurologues qui se tournent avec insistance (et parfois peu de distance critique⁴⁷) vers la musique pour faire la démonstration de ses effets sur le développement des sociabilités, sur la motricité, sur le stress, voire le développement cognitif (pour ne citer que ces quatre aspects). Ces regards ont inévitablement un impact sur la formation en médiation de la musique dans la mesure où ils alimentent de manière très large la recherche en musique, tout comme le discours sur son importance dans la société.

Entre discours d'accompagnement et discours critique

Repenser le rôle de l'activité musicale pour créer du lien social, du sens, est un défi considérable tant pour les artistes pris individuellement que pour les institutions de diffusion et de production musicales. La recherche et la formation sont peut-être des solutions pour tenter de réduire ces tensions, mais reste à fédérer les objectifs des chercheur·e·s, des formateur·rice·s, des professionnel·le·s et des employeur·e·s du milieu autour d'une réflexion en termes de médiation de la musique. Les institutions d'enseignement supérieur de la musique, qui ont la responsabilité de former la relève

46 Au Québec, il s'agit de deux années préuniversitaires, équivalentes aux années de première et de terminale du lycée en France.

47 Malgré le grand nombre d'études allant en ce sens, la prudence est de mise lorsqu'il s'agit d'accorder a priori des effets bénéfiques à la musique (bien souvent une musique dite « classique » ou pour le moins, tonale). Voir [Sala et Gobet 2020](#).

culturelle, se retrouvent alors au croisement d'enjeux politiques et professionnels qui nécessitent de faire la part entre « discours d'accompagnement et discours critique » ([Dufrêne et Gellereau 2004](#), p. 204).

Du point de vue de la recherche, Marie-Christine Bordeaux met ainsi en garde : « alors que les acteurs de la médiation ont besoin d'un concept mobilisateur, unificateur et susceptible d'alimenter leur pensée de l'action, les chercheurs ne peuvent jouer pleinement leur rôle sans une élaboration conceptuelle distanciée par rapport aux enjeux de la pratique » ([Bordeaux 2016b](#), p. 39-40). Au Québec, les chercheur·e·s qui s'intéressent à la médiation culturelle forment des équipes qui s'articulent à de véritables infrastructures de recherche en partenariat⁴⁸. Cela est favorisé par le fonctionnement de la recherche au Canada, où les grandes orientations scientifiques imprimées au milieu, en provenance des universités et des organismes de financement de la recherche, incitent à concevoir les travaux en sciences humaines et sociales de plus en plus en lien direct avec les problématiques des milieux de pratique. D'ailleurs, les travaux d'équipes comme ceux produits par les chercheur·e·s québécois·e·s actif·ive·s depuis plus d'une dizaine d'années reposent sur la mise en relation partenariale des chercheur·e·s. Comment, au croisement de la formation professionnelle et de la recherche, tenir le cap de cette « élaboration conceptuelle distanciée »⁴⁹ ?

Du point de vue de la formation au métier de médiateur de la musique, l'appropriation de ces « gammes » de la médiation évoquée précédemment oblige les formateur·rice·s à jouer sur un double tableau (si ce n'est à prendre position). Si les grandes institutions invoquent principalement la médiation pour « résoudre » les problèmes de fréquentation de leurs salles, comment entretenir au cœur de la formation cet esprit critique porté par des velléités de transformation des relations de pouvoir systémique qui animent le volet le plus activiste de la médiation culturelle ? Marie Christine Bordeaux complétait cette réflexion d'un point particulièrement important pour qui réfléchit à la formation des artistes à la médiation : « L'investissement des artistes dans la médiation fait que celle-ci peut être assez peu distanciée par rapport à son objet, plutôt à la recherche d'une empathie, ce qui peut interroger sur la formation à l'esprit critique, qui est en principe une des finalités de la médiation » ([Bordeaux 2016a](#), p. 132). Que se joue-t-il alors dans l'offre de formation à la médiation offerte à des musicien·ne·s interprètes au sein d'établissements supérieurs d'enseignement de la musique ?

48 C'est ainsi qu'en 2018, le GRMC, soutenu par le Fonds de recherche québécois – société et culture (FRQSC) est devenu l'OMEC. Des équipes et des laboratoires étudient la médiation : citons le Laboratoire de recherche sur les publics de la culture ([Mailly 2018](#)) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) ou, encore, l'équipe de recherche partenariale sur les publics de la musique (P²M) de l'OICRM qui pilote un projet en médiation de la musique (EPM) . Pour la formation continue des médiateur·rice·s, on notera la création au début des années 2010 d'un [programme court de 2^e cycle universitaire en Interprétation et médiation culturelle à l'UQTR](#), puis la création d'une [Attestation d'études collégiales \(AEC\) de spécialisation en médiation culturelle](#) au cégep de Saint-Laurent en 2016. On notera également l'existence d'un [Certificat en transmission et médiation des arts](#) à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC).

49 En ce sens le parti pris par l'OMEC est d'opérer un « décloisonnement des processus de construction des savoirs entre chercheurs, praticiens et participants » (voir <https://omec.inrs.ca/>).

En considérant que dans ces établissements le modèle pédagogique est historiquement marqué par un fonctionnement compétitif (concours, auditions) basé sur l'excellence individuelle, comment s'en tenir à un projet de médiation qui dans une optique de participation culturelle élargie donne autant de crédit à la qualité de l'acte artistique partagé qu'aux conditions de travail et de vie ? Comment implanter dans cet environnement la reconnaissance et l'apport des compétences de chacun·e dans un esprit plus collaboratif et inclusif que compétitif reconnaissant le potentiel de l'auditeur (voir Saada 2011) et visant son émancipation (voir Rancière 2008) ?

Déployant l'apprentissage instrumental et théorique hors de ses frontières parfois mécanicistes, ces formations confrontent les étudiant·e·s aux contradictions et aux limites d'un système éducatif⁵⁰ dont le modèle ne s'est pas encore adapté aux réalités sociales ? Tous les signes envoyés par le milieu musical nous incitent pourtant à considérer qu'il s'agit d'une façon d'être, une posture, une conscience sociale de plus en plus essentielles à l'exercice du métier de musicien·e.

Cette conscience sociale associée au métier du musicien se heurte cependant à un cadre culturel encore rigide. Le fait que les établissements d'enseignement supérieur de la musique soient bien souvent des « conservatoires » (au sens le plus propre du terme) du répertoire le plus légitime⁵¹ s'accorde-t-il avec la conception anthropologique de la culture que porte la médiation ? Les formateur·rice·s se trouvent donc dans une situation parfois délicate au sein de leurs établissements d'appartenance en accompagnant les étudiant·e·s dans une démarche réflexive qui les amène forcément à prendre conscience des limites du système éducatif.

L'un des enjeux de la formation en médiation de la musique est donc d'ouvrir à la fois de nouvelles perspectives professionnelles aux étudiant·e·s et de leur donner l'occasion de repenser en profondeur les fondements d'une pratique musicale dont le cursus était jusqu'alors rythmé par une logique élitiste⁵².

CONCLUSION

Cet article montre que la mise en place d'initiatives de formation en médiation de la musique traduit des enjeux politiques et d'évolution des conditions de programmation musicale (métier de musicien) en s'appuyant au socle de la recherche en médiation culturelle. Reconnaisant l'importance de la rencontre et de la confrontation des musicien·ne·s avec le monde, encapacitant les étudiant·e·s dans la conduite

50 Tout en tenant compte des exigences propres à l'exercice du métier de musicien·ne si, pour certain·es jeunes artistes, la voie est tracée et elle obéira au cheminement idéal d'une carrière d'interprète ou de compositeur·rice ; pour d'autres, il faut reconnaître que le métier prendra une autre forme, orientée, par exemple, vers l'enseignement, la pratique complémentaire d'un autre format d'art (théâtre, danse, peinture), l'usage des nouvelles technologies ou, bien sûr, la médiation. On notera que cette dernière combine aisément l'ensemble des orientations précitées.

51 On relèvera néanmoins que plusieurs institutions québécoises et étrangères ont intégré dans leurs cursus des programmes reliés au jazz, à la musique populaire et aux musiques du monde. Mais ces orientations musicales sont également implantées.

52 Voir la réflexion sur ce sujet dans l'article de Lucie Kayas dans ce numéro de la *Revue musicale OICRM*.

de projets à leur image, ces formations offrent aux musicien·ne·s et musicologues en devenir l'opportunité de s'impliquer activement dans leur processus d'apprentissage (comme le préconisent certains rapports sur la refonte de l'enseignement musical ; voir [Campbell, Myers et Sarath 2016](#)). Le mouvement amorcé dans ces institutions reste pour le moment fragmentaire et cela semble vrai à l'échelle internationale. Au terme d'une étude réalisée sur l'ensemble du territoire français, Sylvie Pébrier note que

les situations sont très hétérogènes. La formation apparaît parfois construite, parfois embryonnaire, le plus souvent tâtonnante, parfois obligatoire pour tous, parfois limitée à certains diplômes. Peu d'établissements ont par ailleurs formalisé la question des objectifs, des outils pédagogiques et de l'évaluation. En outre, les équipes dédiées à la médiation n'existent pas toujours de manière pérenne dans les établissements. (Pébrier 2020, p. 158)

Enfin, l'enjeu principal de ces formations est certainement celui d'établir une relation entre les musicien·ne·s et les citoyen·ne·s, basée sur la confiance, notamment professionnelle, dont l'objectif sera de susciter de l'intérêt, certes, mais qui, plus que cela, devra contribuer à créer ou recréer un sentiment d'appartenance de part et d'autre à une communauté pour laquelle la musique constitue un levier du vivre-ensemble. N'est-ce pas une mission fondamentale pour la musique et un projet exaltant pour ses institutions d'enseignement ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bacqué, Marie-Hélène, et Carole Biewener (2013), « L'empowerment, un nouveau vocabulaire pour parler de participation ? », *Idées économiques et sociales*, vol. 173, n° 3, 2013, p. 25-32, <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2013-3-page-25.htm>, consulté le 24 août 2020.
- Beauchemin, William, Noémie Maignien, et Nadia Dugay (2020), *Portraits d'institutions culturelles montréalaises. Quels modes d'action pour l'accessibilité, l'inclusion et l'équité ?*, Québec, PUL, https://www.pulaval.com/produit/portraits-d-institutions-culturelles-montrealaises?fbclid=IwAR0BEdm83gwrkBRdCCE0iB7BX-57Z_1AenjYA7YHqqrXmXP3_0DO0kVjT_Y, consulté le 18 août 2020.
- Beausoleil, Christine, et Gilles Bélanger (2018), *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2007 à 2016*, Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion, http://www.mifi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2018_admisQc.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Beffa, Karol (2013), *Comment parler de musique ?*, Paris, Fayard.
- Bernard, Justin (2019), *Notes de programme. Une histoire, des pratiques et de nouveaux usages numériques*, thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Bordeaux, Marie-Christine (2016a), « La médiation culturelle dans les arts de la scène. Avancées et résistances », dans Fanny Serain et al. (dir.), *La médiation culturelle, cinquième roue du carrosse ?*, Paris, L'Harmattan, p. 131-138, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02021565/document>, consulté le 18 août 2020.
- Bordeaux, Marie-Christine (2016b), « La médiation culturelle est-elle un concept dépassé ? », dans Cécile Camart et al. (dir.), *Les mondes de la médiation culturelle* « Vol. 1. Approches de la médiation », Paris, L'Harmattan, p. 39-61, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02021559/document>, consulté le 24 août 2020.

- Bourgault-Côté, Guillaume (2020), « La crise polyphonique », *Le Devoir*, 27 juin, <https://www.ledevoir.com/culture/musique/581437/la-crise-polyphonique>, consulté le 18 août 2020.
- Campbell, Patricia Shehan, David Myers, et Ed Sarath (2016), « Transforming Music Study from its Foundations. A Manifesto for Progressive Change in the Undergraduate Preparation of Music Majors », rapport de projet, The College Music Society, <https://mtosmt.org/issues/mto.16.22.1/manifesto.pdf>, consulté le 24 août 2020.
- Casemajor, Nathalie, et al. (2017), *Expériences critiques de la médiation culturelle*, Québec, PUL.
- Caune, Jean (2010), « Les territoires et les cartes de la médiation ou la médiation mise à nu par ses commentateurs », *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 2, p. 1-11, <https://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010-2-page-1.htm>, consulté le 18 août 2020.
- Bessy, Christian, et Francis Chateauraynaud (1995), *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*, Paris, Éditions Métailié.
- Conseil des arts du Canada (s. d.), *Un nouveau chapitre. Rapport annuel 2016-2017*, <https://conseildesarts.ca/a-propos/gouvernance/rapports-institutionnels>, consulté le 18 août 2020.
- Conseil des arts et des lettres du Québec (2013), *Plan stratégique 2012-2016. La création au cœur d'un univers culturel en mutation*, https://www.calq.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/calq_plan_strategique20122016.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Dorin, Stephane (2018), *Déchiffrer les publics de la musique classique. Perspectives comparatives historique et sociologique / Unraveling Classical Music. Historical, Sociological and Comparative Perspectives*, Paris, Édition des archives contemporaines.
- Dufrène, Bernadette, et Michèle Gellereau (2004) « La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques », *Hermès*, n° 38, p. 199-206, <https://books.openedition.org/editions-cnrs/14742>, consulté le 24 août 2020.
- Fourcade, Marie-Blanche (2014), *Lexique. La médiation culturelle et ses mots-clés*, Montréal, Culture pour tous, https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/lexique_mediation-culturelle.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Guay, Serge-André (2018) « 50 ans de politique culturelle au Québec. 10 dates majeures qui ont marqué cette politique et questionnements pour l'avenir », *Appui-livres* (blogue), 15 juin, <https://fondationlitterairefleurdelys.com/2018/06/15/50-ans-de-politique-culturelle-au-quebec-10-dates-majeures-qui-ont-marque-cette-politique-et-questionnements-pour-lavenir/>, consulté le 24 août 2020.
- Guibert Antoine (2017), *Petit guide d'appropriation de l'Agenda 21 de la culture*, <https://www.arts-ville.org/wp-content/uploads/2018/03/Guide-appropriationA21C.pdf>, consulté le 18 août 2020.
- Kirchberg, Irina (2018) « Panorama de la médiation de la musique au Québec. Définitions, acteurs et enjeux », Montréal, Partenariat sur les publics de la musique (P²M) et Conseil Québécois de la Musique (CQM), <http://p2m.oicrm.org/wp-content/uploads/2019/07/V2-KIRCHBERG-Panorama-de-la-me%CC%81diation-de-la-musique-au-Que%CC%81bec-FINAL-mars-2019-1.pdf>, consulté le 18 août 2020.
- Kirchberg, Irina (2019), « Médiation de la musique et santé mentale. Quelle partition pour les musicien-ne-s ? », recherche menée avec Centre de recherche ARTENSO, https://artenso.ca/portfolio_page/santementale/, consulté le 24 août 2020.
- Lafortune, Jean-Marie (2018), « La médiation dans les politiques culturelles au Québec », *L'Observatoire*, vol. 51, n° 1, p. 21-23, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2018-1-page-21.htm>, consulté le 18 août 2020.
- Lafortune, Jean-Marie (2019), « Les dispositifs institutionnels de médiation culturelle sous le joug du néolibéralisme », dans Maryse Paquin et al. (dir.), *L'essor de la vie culturelle au xx^e siècle. Perspectives France-Québec*, Montréal, PUM, p. 200-221.
- Laliberté, Hélène (2013), « Dossiers en cours », *Musique et pédagogie*, vol. 27, n° 1, p. 4-6, <http://www.fameq.org/sites/default/files/revues-pdfs/fameqv27n1.pdf>, consulté le 18 août 2020.

- Le Guern, Philippe (2005), « Présentation », *Volume ! La revue des musiques populaires*, vol. 4, n° 1, p. 5-9, <http://journals.openedition.org/volume/1662>, consulté le 24 août 2020.
- Lebon, Francis (2013), « La musique autrement ? Les “musiciens intervenants” entre travail social et création artistique », *Éducation et sociétés*, vol. 31, n° 1, p. 171-186, <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2013-1-page-171.htm>, consulté le 24 août 2020.
- Lussier, Martin, et Eva Quintas (2015), « Cartographier la médiation culturelle au Québec. Un projet de recherche partenariale ? », dans Cécile Camart *et al.* (dir.), *Les mondes de la médiation culturelle*, « Vol. 1. Approches de la médiation », Paris, L'Harmattan, p. 155-169.
- Mailly, Suzanne (2018), « Le Laboratoire de recherche sur les publics de la culture lance un ouvrage portant sur la réception et la médiation culturelle », blogue de l'Université du Québec à Trois-Rivières, 16 avril, <https://blogue.uqtr.ca/2018/04/16/le-laboratoire-de-recherche-sur-les-publics-de-la-culture-lance-un-ouvrage-portant-sur-la-reception-et-la-mediation/>, consulté le 24 août 2020.
- Marsh, James H., et Jocelyn Harvey (2006, rév. 2015), « Politique culturelle », *L'encyclopédie canadienne*, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politique-culturelle>, consulté le 18 août 2020.
- Ministère de la Culture et des Communications (2012), *Agenda 21 C. Culture aujourd'hui demain*, <https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/agenda21/A21C-Brochure-FR-2013.pdf>, consulté le 18 août 2020.
- Ministère des Affaires culturelles (1992), *La politique culturelle du Québec. Notre culture, notre avenir*, [Québec], Direction des communications, https://www.mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/publications/politiqueculturelle1992_complet_ROC.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Montréal en statistiques (2020), *Coup d'œil sur la population immigrante. Agglomération de Montréal*, http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/POPULATION%20IMMIGRANTE%202020.PDF, consulté le 18 août 2020.
- Mouvement pour les arts et les lettres (2008), *Étude sur les défis et les besoins économiques du secteur québécois des arts et des lettres*, présenté par DS 2007, https://cqt.ca/documentation/socio_economiques, consulté le 18 août 2020.
- Paquin, Maryse (2015), « Évaluation de l'appréciation des premiers diplômés du programme court de 2^e cycle en interprétation et médiation culturelles », *Éducation et francophonie*, vol. 43, n° 1 (printemps), p. 116-130, <https://doi.org/10.7202/1030184ar>, consulté le 24 août 2020.
- Patrimoine canadien (2017), *Le cadre stratégique du Canada créatif*, <https://www.canada.ca/content/dam/pch/documents/campaigns/creative-canada/CCCadreFramework-FR.pdf>, consulté le 18 août 2020.
- Pébrier, Sylvie (2020), *La formation à la médiation dans les établissements supérieurs de la musique*, rapport, Paris, Ministère de la Culture et des Communications, Direction générale de la création artistique.
- Péquignot, Bruno (2007), « Sociologie et médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 32, n° 2, p. 3-7, <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2007-2-page-3.htm>, consulté le 24 août 2020.
- Québec (2018a), *Partout, la culture. Politique culturelle du Québec*, https://mcc.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Politique_culturelle/PartoutlaCulture_Polculturelle_Web.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Québec (2018b), *Plan économique du Québec. Budget 2018-2019*, « Vol. 4. Culture », http://www.budget.finances.gouv.qc.ca/budget/2018-2019/fr/documents/Culture_1819.pdf, consulté le 18 août 2020.
- Rancière, Jacques (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique.
- Ravet, Hyacinthe (2010), « Sociologies de la musique », *L'année sociologique*, vol. 60, n° 2, p. 271-303, <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2010-2-page-271.htm>, consulté le 18 août 2020.

- Ravet, Hyacinthe, et Bruno Brévan (dir.) (2010), « Sociologies de la musique. Relectures et voies nouvelles », *L'année sociologique*, vol. 60, n° 2, <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2010-2.htm>, consulté le 24 août 2020.
- Saada, Serge (2011), *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Toulouse, Éditions de l'Attribut.
- Saint-Pierre, Diane (2011), « Les politiques culturelles au Canada et au Québec. Identités nationales et dynamiques croisées », dans Philippe Poirrier (dir.), *Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde (1945-2011)*, Paris, La Documentation française, p. 113-131.
- Sala, Giovanni, et Fernand Gobet (2020), « Cognitive and Academic Benefits of Music Training with Children. A Multilevel Meta-analysis », *PsyArXiv preprints*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/7s8wr>, consulté le 24 août 2020.

SITOGRAPHIE⁵³

- Conseil des arts du Canada, « Des chiffres, des histoires », <https://chiffreshistoires.conseildesarts.ca/index-fra.asp>.
- Conseil des arts du Canada, « Inspirer et enraciner », <https://conseildesarts.ca/financement/subventions/inspirer-et-enraciner>.
- Conservatoire de musique et d'art dramatique du Québec, « Publications », <https://www.conservatoire.gouv.qc.ca/le-conservatoire/publications/>.
- Culture Montréal, « Notre mission », <https://culturemontreal.ca/notre-mission/>.
- Culture pour tous, « Groupe de recherche sur la médiation culturelle (GRMC) », <https://www.culturepourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/grmc/>.
- Gouvernement du Canada, « Soutien à la programmation. Festivals artistiques et diffuseurs de saisons de spectacles professionnels – Fonds du Canada pour la présentation des arts », <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/services/financement/fonds-presentation-arts/programmation-festivals-artistiques-diffuseurs-saisons-spectacles.html>.
- Institut de la statistique du Québec, « Fréquentation des spectacles », <https://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/culture/arts-scene/frequentation-spectacles/index.html>.
- Ministère de la Culture et des Communications, « Appel de projets Culture et inclusion », <https://www.mcc.gouv.qc.ca/index.php?id=62969>.
- Montréal international, « Record d'étudiants internationaux dans le Grand Montréal », <https://www.montrealinternational.com/fr/actualites/record-detudiants-internationaux-dans-le-grand-montreal/>.
- Site de l'OMEC – Observatoire des médiations culturelles, <https://omec.inrs.ca/>.
- UNESCO, « Réseau des villes créatives – À propos », <https://fr.unesco.org/creative-cities/content/%C3%A0-propos>.
- Ville de Montréal, « La médiation culturelle à la Ville de Montréal », <http://montreal.mediationculturelle.org/la-mediation-culturelle-a-la-ville-de-montreal/>.
- Ville de Montréal, « Programme Médiations culturelles MTL 2018 », http://montreal.mediationculturelle.org/wp-content/uploads/2019/02/2018_mediationsculturellesMTL_Orgsoutenus-1.pdf.

53 Toutes les adresses ont été vérifiées entre le 18 et le 24 août 2020.

Le Conservatoire de Paris et la médiation de la musique. Résistances et développements

Lucie Kayas

Résumé

Établissement d'enseignement supérieur de la musique, le Conservatoire de Paris (CNSMDP) a récemment intégré la médiation à la formation tant des interprètes que des musicologues. Après avoir exploré le cadre institutionnel dans lequel s'est inséré cet enseignement et retracé l'histoire des débuts de cette discipline dans ce lieu, cet article s'interroge sur les résistances rencontrées par la médiation de la musique au sein du CNSMDP.

Mots clés : Conservatoire de Paris ; élitisme ; enseignement ; histoire ; médiation de la musique.

Abstract

An institution of higher learning for music, the Conservatoire de Paris (CNSMDP) recently added mediation into performers and musicologists' training. After exploring the institutional framework in which this discipline was introduced and after retracing the history of the beginnings of mediation at CNSMDP, this article questions the resistance encountered by music mediation within the institution.

Keywords: Conservatoire de Paris; education; elitism; history; music mediation.

Lieu dévolu principalement à la formation des interprètes, le Conservatoire de Paris (CNSMDP) s'est engagé récemment dans l'enseignement de la médiation aux musicologues et aux musicien·ne·s se destinant à la pédagogie, ouvrant ainsi les cursus à des disciplines moins exclusivement musicales, tournées notamment vers la sociologie et l'étude des publics. Afin de comprendre en quoi ce choix est révélateur à la fois de l'évolution de la musicologie et de ses pratiques, et des résistances de l'institution à une médiation musicale qui s'imposerait aux interprètes et aux compositeurs, nous reviendrons sur l'histoire du Conservatoire et de ses missions afin d'y observer l'apparition de la médiation et d'en étudier les développements.

Cet article n'est pas le fait d'une théoricienne de la médiation, mais émane d'une musicologue ayant une expérience du terrain à la fois comme ancienne responsable d'un service éducatif¹ et comme enseignante au Conservatoire². Cette qualité de témoin ne lui confère donc pas la distance du chercheur. Cependant, un certain nombre d'entretiens ont été menés auprès d'une dizaine d'enseignant·e·s et de membres de l'équipe pédagogique et administrative du Conservatoire³ afin de recueillir leurs réflexions et leurs expériences. Cet article s'appuie également sur les travaux de Marie-Christine Bordeaux, Sylvie Pébrier et Louise Béguin qui seront détaillés par la suite.

L'hypothèse explorée ici serait que la nature élitiste de l'enseignement du CNSMDP serait un frein au développement de la médiation et à son inscription comme discipline à part entière dans cette institution.

LE CONSERVATOIRE : UNE INSTITUTION CONSERVATRICE ?

Issu directement de la Révolution française, le Conservatoire est fondé en 1795. Il naît de la fusion entre l'École royale de chant et de déclamation (1783) et l'Institut national de musique (1793, émanation du Corps de musique de la garde révolutionnaire). En cela, il constitue une sorte de synthèse paradoxale entre les idéaux de l'Ancien Régime et ceux de la Révolution. Selon son premier directeur, Bernard Sarrette (1765-1858), le Conservatoire a pour mission de former les artistes nécessaires à la solennité des fêtes républicaines, au service militaire des nombreuses légions de la patrie ainsi qu'aux spectacles. Le *Journal de Paris* du 27 octobre 1796 reformule ainsi le projet : « La conservation de ce qu'il y a de plus pur et de beau dans l'art tel qu'il est, et la facilité de l'enrichir de ce qui lui manque » (Chassain-Dolliou 1995, 2^e de couverture). Il s'agit donc à la fois de conserver le patrimoine musical – objectif facilité par la création de la bibliothèque et d'ateliers d'organo-

1 L'auteure a été responsable des actions éducatives du théâtre du Châtelet (Paris) de 2000 à 2012.

2 Professeure de la classe des Métiers de la culture musicale, autrefois Culture musicale, depuis septembre 2008.

3 Sabine Alexandre, responsable de la professionnalisation et de la médiation ; Liouba Bouscant, cheffe du département musicologie et analyse ; Philippe Brandeis, directeur des études musicales et de la recherche ; Claude Delangle, professeur de saxophone ; Sylvain Griotto, compositeur ; Claire-Marie Leguay, assistante de la classe de piano de Michel Dalberto ; Vincent Lê Quang, professeur d'improvisation générative ; Bruno Mantovani, ancien directeur (2010-2019) ; Alain Poirier, ancien directeur (2000-2009).

logie, et de favoriser la création. « La plus précieuse uniformité » de l'enseignement (*ibid.*, p. 19) est garantie par l'édition de multiples méthodes éditées en interne par l'imprimerie du magasin du Conservatoire.

Outre l'épisode sombre de la Restauration⁴, deux déménagements notamment vont apporter leurs lots de modifications au projet initial. En 1911, le Conservatoire national de musique et d'art dramatique quitte la rue Bergère (près des Grands Boulevards) pour s'installer au numéro 14 de la rue de Madrid (à proximité de la gare Saint-Lazare). Mais c'est en 1946 que la scission intervient entre musique et théâtre, scission dont l'impact sur des disciplines comme le chant mériterait d'être étudié. La loi du 7 octobre 1946 instaure deux écoles distinctes : le Conservatoire national de musique et le Conservatoire national d'art dramatique, qui réintègre les locaux de la rue Bergère-rue du Conservatoire. Par la suite, le déménagement de 1990 voit le Conservatoire rejoindre le site excentré du parc de La Villette, devenant ainsi le voisin direct de la Cité de la musique (à laquelle s'adjoindra la Philharmonie de Paris en 2015⁵). Le Musée des instruments quitte alors le giron du Conservatoire pour intégrer celui de son nouveau voisin – la Cité de la musique –, devenant Musée de la musique.

Au fil du temps, le Conservatoire s'est enrichi de nouvelles classes, témoignant de son adaptation à l'évolution de la vie musicale (même si elle peut sembler lente, à témoin la création tardive de la classe de percussion en 1947) et d'ouverture allant au-delà de la musique classique : ouvrent successivement les classes de saxophone (1942), percussion (1947), nouvelles technologies (1984), improvisation générative (1992), accordéon (2002) et musique à l'image (2012), sans oublier l'apparition de départements, dont ceux de Jazz et musiques improvisées (1991), Pédagogie (1992), Musique ancienne (1984) et Formation supérieure aux métiers du son (1997). Notons également, et ce dans plusieurs disciplines, l'existence de classes différentes pour les hommes et les femmes jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale, ce qui supposait des concours d'entrée et de sortie distincts (voir Ravet 2011, p. 68-82).

En 2018, soit quelque 220 ans après sa création, la mission du Conservatoire se voit redéfinie ainsi :

Le Conservatoire a pour mission principale de dispenser un enseignement hautement spécialisé et une *formation professionnelle* de haut niveau dans les domaines de la musique, de la danse et des nouvelles technologies du son.

Cet enseignement comprend les connaissances théoriques et la maîtrise pratique nécessaires à l'exercice de ces arts ou professions dans les activités suivantes : disciplines instrumentales classiques et contemporaines, musique ancienne, jazz

4 En France, la période de la Restauration (restauration du pouvoir monarchique) se situe entre 1814 et 1830, avec pour souverains successifs Louis XVIII et Charles X. Le Conservatoire fut supprimé le 1^{er} janvier 1816 et remplacé par l'École royale de musique et de déclamation ; il retrouvera son nom en 1822, sous la direction de Cherubini.

5 Inaugurée le 7 décembre 1995, la Cité de la musique s'est vue adjoindre la Philharmonie de Paris, devenant Établissement public à caractère industriel et commercial (EPIC), créé par un décret du 24 septembre 2015 : la Cité de la musique – Philharmonie de Paris. Il s'agit d'un complexe musical combinant notamment quatre salles de concert, le Musée de la musique ainsi qu'une quinzaine de salles à vocation pédagogique.

et musiques improvisées, disciplines vocales, écriture, composition, direction d'orchestre, musicologie et analyse, pédagogie et formation à l'enseignement, métiers du son, et, pour la danse, danse classique et danse contemporaine.

La formation s'inscrit aujourd'hui dans le cadre de l'harmonisation européenne des cursus de l'enseignement supérieur (LMD). (Site Web du CNSMDP, onglet « [L'école – Missions](#) » ; c'est nous qui soulignons)

On est frappé par l'expression « formation professionnelle » qui vient comme contrebalancer « l'enseignement hautement spécialisé » que l'on peut comprendre comme une variante de l'excellence instrumentale ou musicologique. Il s'agit désormais de préparer aussi l'avenir professionnel des élèves, soit de s'interroger sur les métiers de musicien·ne et de danseur·euse, sur leur place dans la cité – bref, d'adapter leur formation aux contraintes du milieu musical. La mention du LMD (Licence-Master-Doctorat), soit l'inscription des diplômes dans le cadre du processus de Bologne⁶ et l'harmonisation européenne des cursus de l'enseignement supérieur, démontre cette fois une ouverture géographique visant à faciliter la mobilité des étudiant·e·s et donc à leur procurer une formation non plus exclusivement française, mais ouverte au plan international.

La médiation de la musique intervient en tant que nouvelle composante du métier de musicien·ne. Peut-être faut-il préciser ici que c'est intentionnellement que l'expression « médiation de la musique » est préférée à celle de « médiation culturelle ». Dans un article de décembre 2008, Marie-Christine Bordeaux retrace les débuts de la médiation culturelle en France : « Il faut attendre 1997, année de lancement du programme gouvernemental “nouveaux services – emplois jeunes”, pour que la médiation culturelle soit reconnue comme une fonction et un métier spécifiques » ([Bordeaux 2008](#)). Abordant ensuite « les résistances à la médiation dans le domaine culturel », Bordeaux mentionne les cas des musées, du théâtre et de la danse, mais omet la musique sans que l'on puisse comprendre pourquoi. Cette question clé réapparaît dans la dernière partie du même article. L'auteure en vient à s'interroger sur l'existence d'un modèle de médiation culturelle généraliste :

Existe-t-il un modèle générique de médiation culturelle, qui serait la matrice de toutes les médiations observables dans les différents domaines artistiques et culturels ? Les conditions de possibilités de la médiation sont-elles de même nature dans les musées, la danse, le cinéma ? Si oui, nous pouvons continuer à parler de LA médiation culturelle, autrement que comme un ensemble à peu près homogène de techniques d'intervention, comparables d'un domaine à un autre. Sinon, comment construire l'articulation entre les différents modèles locaux de la médiation culturelle : médiation muséale, patrimoniale, théâtrale, etc., et sur quel critère discriminant ? (*ibid.*)

6 Initiié en 1998, ce processus vise à harmoniser les systèmes d'études supérieures des différents pays européens et à faciliter ainsi la mobilité des étudiant·e·s. En 1999, 29 pays ont signé l'accord de Bologne qui a connu différents prolongements. Ainsi, en 2010, la déclaration finale de la conférence de Budapest et Vienne a annoncé la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur.

En choisissant d'intégrer la médiation en son sein, le Conservatoire affirme *de facto* que la médiation de la musique doit faire partie des compétences du ou de la musicien·ne, ce qui ne signifie pas pour autant qu'elle lui soit réservée. Dans ce cadre, les interprètes semblent les premiers concernés, mais très vite, les musicologues se sont trouvés plus particulièrement sollicités, sans doute du fait de leur plus grande facilité à parler de la musique et de la transformation de la classe de Culture musicale en Métiers de la culture musicale, sur laquelle on reviendra plus tard. Ces deux types d'élèves incarnent en quelque sorte deux rapports à la musique : le rapport sensible et le rapport intelligible dont la combinaison génère le plaisir esthétique, selon Liouba Bouscant (entrevue avec l'auteure, 18 février 2019). Ceci pose la question de l'identité, du profil du ou de la médiateur·rice de la musique : est-ce un·e généraliste, un·e spécialiste, un·e interprète, un·e compositeur·rice, un·e musicologue ? Consulté en février 2019, Bruno Mantovani s'exprimait ainsi :

Pour les musicologues, la médiation est l'essence du métier. Pour les futurs professeurs, c'est aussi une énorme partie de ce qui les attend. Pour les compositeurs, c'est une condition de survie. Pour les instrumentistes, tout dépend de leur voie, mais tout ce qui a été monté avec la Cité s'adresse en priorité à eux. (Courriel personnel adressé à l'auteure, 25 février 2019)

Afin de mieux comprendre la mise en place de la médiation au Conservatoire, il n'est pas inutile de prendre conscience de l'organisation de l'institution et de la pédagogie en fonction de la notion de classe : la classe de piano, la classe d'histoire de la musique...

Sur 1200 élèves en 2019, on compte environ 650 interprètes, 180 compositeur·rice·s et élèves en écriture, 10 élèves de la classe de Métiers de la culture musicale sur 80 élèves du département Musicologie et analyse, et 80 en pédagogie. Ce serait ignorer les quelque 200 danseur·euse·s qui travaillent souvent avec les jeunes compositeur·rice·s ou avec des instrumentistes interprétant un répertoire contemporain. N'oublions pas les enseignant·e·s qui sont nombreux·euses à pratiquer eux·elles-mêmes différents types de médiation. Autrement dit, la population concernée par la médiation, répartie en neuf départements⁷, se chiffre en centaines.

L'organisation des cours par classe constitue depuis son origine l'une des spécificités de l'enseignement du Conservatoire (voir Campos 2016, p. 45-52). Pour se définir, un·e pianiste, par exemple, ne dira pas seulement « j'ai un premier prix du CNSM de Paris », mais précisera dans quelle classe : chez Roger Muraro, chez Frank Braley... Cette verticalité se prolonge dans les départements qui sont comme des silos indépendants luttant pour se mettre en synergie. Sans doute la nature pluridisciplinaire de la médiation – qui impliquerait plutôt une certaine horizontalité – se heurte-t-elle à ce fonctionnement.

Il faut encore préciser quelles sont les classes concernées dans le département Musicologie et analyse. Elles sont présentées par ordre de leur création, qui s'étale sur plus de 120 ans. Fondée en 1871 à l'initiative du nouveau directeur de l'époque,

7 Danse, Disciplines instrumentales, Disciplines vocales, Écriture et composition, Jazz et musiques improvisées, Musicologie et analyse, Musique ancienne, Métiers du son, Pédagogie.

Ambroise Thomas, la classe d'Histoire de la musique est de loin la plus ancienne. Elle ne s'imposera véritablement qu'avec l'arrivée de Louis-Albert Bourgault-Ducoudray en 1878, qui fixe les orientations de son enseignement lors de sa leçon inaugurale⁸ :

C'est de l'examen réfléchi du passé, c'est de la connaissance raisonnée de la tradition que découle la vraie liberté, née du progrès légitime et de la saine originalité. [...] Le véritable interprète doit s'identifier aussi profondément que possible avec la pensée du compositeur ; pour cela son intelligence doit embrasser dans leur ensemble toutes les parties de l'œuvre à l'exécution de laquelle il doit concourir. (Bourgault-Ducoudray 1878, p. 2)

Notons qu'à cette époque, de 1878 à 1909, cette classe s'adresse aux interprètes (instrumentistes et chanteur·se·s) et compositeur·rice·s ou élèves en écriture (et non à des élèves spécialisés) qui participent aux exemples musicaux donnés en cours, le phonographe n'en étant qu'à ses débuts.

La classe d'analyse apparaît en 1947 (la 2^e dénomination de la classe de Messiaen de 1947 à 1974 étant « Analyse et esthétique musicale »), l'Esthétique s'en distinguant en 1956. Plus de 35 ans s'écoulent avant la création de la Classe de culture musicale en 1993, devenue classe des Métiers de la culture musicale en 2014. La discipline « culture musicale », qui coexiste avec analyse, esthétique et histoire de la musique, émerge en France à l'incitation d'un rapport du Comité technique de l'enseignement musical qui affirmait que « l'accent devra être particulièrement mis sur la formation culturelle et pédagogique des futurs enseignants ». Dans cette logique, le Certificat d'aptitude à l'enseignement de la culture musicale (CA⁹) est créé en 1987. Dans son *Rapport concernant l'examen du premier CA de culture musicale*, François Rossé s'exprime ainsi : « Il convient de redonner au terme de culture un sens actif en joignant à la connaissance historique et à l'approche esthétique les techniques de décodage (analyse) et un minimum de pratique vécue (pratique instrumentale et créative) » (cité dans Schneider 2000, p. 33). Comme le fait remarquer Corinne Schneider, le professeur de culture musicale est donc à la fois un généraliste et un spécialiste, ce à quoi l'on pourrait ajouter qu'il combine les compétences analytique, historique, esthétique et artistique (pratique instrumentale et créative) (*ibid.*, p. 26). Le passage de la « culture » aux « métiers de la culture » en 2014 a résulté d'une réflexion sur la professionnalisation et sur les inévitables recouvrements entre les classes d'analyse, d'histoire et d'esthétique d'une part, et celle de culture musicale de l'autre.

Toutes ces classes, accessibles sur concours, s'adressent à des musicologues, ce qui n'empêche pas les interprètes de pouvoir s'y présenter, le fait devenant de plus en plus rare. Ainsi le Conservatoire se modernise, s'ouvre à d'autres disciplines, mais la médiation, qui ne s'inscrit pas exclusivement dans une classe spécifique, mais fait appel à des compétences transversales – y compris non musicales –, peine par là même à trouver sa place.

8 Voir *Le Ménestrel*, 1^{er}, 8, 15 et 22 décembre 1878. Voir également Campos 1995.

9 Le CA, diplôme national homologué par le Ministère de la culture, valide les connaissances et les compétences générales et professionnelles correspondant au niveau de fin de second cycle d'études supérieures préparant à l'enseignement de la musique. Ce diplôme de pédagogie et formation à l'enseignement de la musique confère aujourd'hui le grade de Master.

NÉCESSITÉ D'ENSEIGNER LA MÉDIATION AU CONSERVATOIRE

Apparue dans le milieu culturel français au milieu des années 1990, la médiation musicale, au même titre que la médiation culturelle, offre de nouveaux développements à la politique de démocratie culturelle mise en place par le gouvernement français après 1981. Un temps de latence a séparé cette prise de conscience politique de la reconnaissance d'une nécessité de former les acteurs de la médiation, qu'ils soient ou non interprètes, et force est de constater que le Conservatoire a pris un certain retard par rapport aux universités.

Ainsi le premier département de Médiation culturelle a été créé en France en 1994 à la Sorbonne Nouvelle. Il faut attendre 2007 pour l'ouverture d'une option « Médiation musicale » au sein du Master 2 Musique et Musicologie de Paris-Sorbonne, à l'initiative de l'ONDIF (Orchestre national d'Île-de-France). En 2014 s'ouvre le Master 2 « Médiation de la musique » à Paris-Sorbonne et Sorbonne Nouvelle, suivi du Master « Médiation de la musique » (formation complète en deux ans : master 1 et master 2) en 2019 à Sorbonne Université (ex Paris-Sorbonne) et Sorbonne Nouvelle¹⁰. Les dénominations « médiation musicale » et « médiation de la musique » laissent penser qu'une formation spécifique à la médiation de la musique a un sens, alors que prédominaient jusque-là les formations généralistes à la médiation culturelle. Le Conservatoire s'inscrit dans cette perspective d'une spécialisation musicale. Dans son rapport de 2015 consacré aux publics de la musique classique, Sylvie Pébrier aborde la question de la formation à la médiation de la musique dans les établissements d'enseignement supérieur français et remarque la regrettable hétérogénéité de l'offre pédagogique en la matière (voir [Pébrier 2015](#), p. 219 sq).

Au Conservatoire de Paris, les premières expériences de médiation datent de 2002, l'établissement étant alors placé sous la direction d'Alain Poirier¹¹. C'est à son initiative que trois premières activités de médiation ont eu lieu : deux en prison, la troisième en hôpital pour enfants. Dans les trois cas, il s'agissait d'« un répertoire simple et abordable, précédé de présentation rapide des instruments et du programme, et suivi de questions de la part du public » (courriel personnel à l'auteure, 25 février 2019). Le choix des formations n'est sans doute pas anodin. Pour la prison des hommes de Fleury-Mérogis, un ensemble de jazz avait été retenu tandis que pour le quartier des femmes de la même prison, un ensemble à cordes avait été choisi, une répartition par genre qui mériterait que l'on s'y attarde : jazz pour les hommes, cordes pour les femmes. Dans le cas de l'hôpital Necker-Enfants malades (Paris), un trio d'anches s'était déplacé. Pour les trois concerts, le directeur du Conservatoire avait accompagné les élèves, mais nous n'en savons pas plus sur la manière dont ces concerts avaient été ou non préparés. Restent les souvenirs du directeur de l'époque : « Expériences riches, comme tu l'imagines, ayant laissé des traces chez

10 Je remercie Cécile Prévost-Thomas (maîtresse de conférence Département de Médiation Culturelle – UFR Arts et Médias de l'Université Sorbonne Nouvelle) de m'avoir fourni ces informations.

11 Musicologue, ancien directeur du CNSMDP (2000-2009), Alain Poirier (né en 1954) est actuellement directeur de la recherche au CNSM de Lyon.

les musicien·ne·s qui y ont participé face à un public inhabituel » pour ce qui est de Fleury-Mérogis, « expérience beaucoup plus forte encore face à des enfants parfois très atteints de leucémie, amputation, etc. qui a été bouleversante pour les trois musiciens et moi » (courriel personnel à l'auteure, 25 février 2019) quant à celle de l'hôpital Necker-Enfants malades. Remarquons encore que, dans les trois cas, les médiateur·rice·s se confondaient avec les interprètes et que la formule choisie était celle du concert présenté.

Une proposition de formation a suivi de peu ces expériences, initiative venue du théâtre du Châtelet dont la responsable des actions pédagogiques¹², ayant découvert les ateliers de création proposés par plusieurs théâtres d'opéra britanniques, cherchait des artistes français susceptibles de mener ce type d'action sans faire appel à des artistes-animateurs britanniques. La question est devenue alors : comment former de jeunes musiciens français à ce type de pratique ? Consciente que la Guildhall School of Music de Londres préparait les artistes à ces activités, elle a choisi de s'adresser au lieu d'excellence de formation des musiciens en France : le Conservatoire de Paris (CNSMDP ; élèves des classes de percussion et de saxophone). Le projet associait le théâtre du Châtelet, le CNSMDP ainsi qu'une classe du collège Dorgelès (Paris 18^e) et son professeur de musique qui animait un atelier d'informatique musicale. Il s'est déroulé en trois temps, d'octobre 2002 à mars 2003 : tout d'abord un atelier pour les élèves du Conservatoire qui ont fait eux-mêmes l'expérience de la création collective sous la direction de Mark Withers (animateur musical issu de la Guildhall), puis une observation de la classe de collège, et enfin un travail avec les collégien·ne·s invité·e·s à créer une pièce à partir des procédés présentés par les étudiant·e·s. Si le déroulement de ce module expérimental a été satisfaisant, tant du point de vue des élèves que de celui des organisateurs, force est de constater qu'il n'a pas été renouvelé, le Conservatoire n'ayant pas souhaité s'engager financièrement et le Châtelet refusant prendre en charge tous les frais. Quand on interroge l'actuel directeur des études du CNSMDP, déjà en poste à l'époque, on comprend que les réticences étaient liées notamment à l'organisation des études : le DNSPM (Diplôme national supérieur professionnel de musicien) était conçu d'un bloc et avait pour but l'excellence instrumentale. Ce n'est finalement qu'avec le passage au LMD (septembre 2008), structurant le cursus en un premier et un second cycles intégrant réflexion, recherche, interrogations sur sa propre pratique et rapport aux publics, qu'une place s'est dessinée pour la médiation¹³.

FORMER À LA MÉDIATION

Quinze ans plus tard, la situation a changé et quatre dispositifs participent de la formation à la médiation au CNSMDP : l'Initiation à la médiation, la Classe des métiers de la culture musicale, la Méthodologie pratique de recherche et de la médiation et le Séminaire médiation. Pour autant, certaines réticences demeurent et d'autres difficultés sont apparues.

12 Qui se trouve être l'auteure de cet article.

13 Selon un entretien personnel avec Philippe Brandeis, janvier 2019.

Posons comme préalable une définition large de la médiation musicale que nous concevons comme toute action visant à rapprocher un public d'une musique. Elle induit que la formation à la médiation va se développer sur trois plans : la connaissance des publics, celle des répertoires et celle des modalités de la médiation (dispositif mis en place en partenariat avec des lieux précis à destination de publics ciblés, stratégie adoptée, approches choisies...). Née d'une sollicitation du service pédagogique de la Cité de la musique¹⁴, la première formation à la médiation s'est inscrite sous forme d'expérience pilote au cours de l'année scolaire 2009-2010 (voir Béguin¹⁵ 2017, p. 34-35). Elle est depuis placée sous la responsabilité de Sabine Alexandre (responsable professionnalisation et médiation). En quête de futurs artistes médiateur·rice·s, la Cité de la musique avait pris en charge l'ensemble des coûts d'une formation destinée aux interprètes volontaires et ceux de l'organisation des concerts. On constate donc qu'une fois encore, comme dans le cas du Châtelet, le Conservatoire a été motivé par une sollicitation extérieure émanant du milieu musical. Il s'agissait d'une formation des interprètes, amené·e·s à présenter des concerts symphoniques donnés par eux·elles-mêmes à la Cité de la musique. Le projet était alors d'initier tou·te·s les étudiant·e·s volontaires (quel qu'ait été le département auquel ils et elles étaient rattaché·e·s) uniquement par la pratique, autour de deux coproductions de la Cité de la musique et du Conservatoire : *Abramaderna !* – concert éducatif autour de la pièce de Pierre Boulez *Rituel in memoriam Maderna*¹⁶ – et *Les noces de Figaro* de Mozart. Dans la convention liant les deux établissements, les objectifs étaient libellés comme suit :

Les sessions de formation viseront à aider les étudiants à :

- Prendre conscience de la diversité des publics et des enjeux de la médiation culturelle,
- Acquérir des outils permettant d'échanger avec son public,
- Maîtriser des techniques pour appréhender les pièces du répertoire avec un public non spécialiste lors d'ateliers de préparation au concert.

Le public visé était un public scolaire venant assister aux spectacles et la formule choisie celle d'ateliers de préparation en classe. Toutes les sessions étaient animées par Sarah Goldfarb¹⁷.

En 2010, la réussite de ce module pilote amène sa transformation en DCO (discipline complémentaire optionnelle) ouverte à tous. À cette date, la formation, intitulée « Initiation à la médiation musicale en milieu scolaire », reste entièrement

14 La responsable en est Marie-Hélène Serra, depuis 2002.

15 Le mémoire de master de Louise Béguin constitue une étude de cas de l'enseignement de la médiation au CNSMDP à partir d'un stage réalisé dans l'établissement en 2016-2017.

16 Concert du 23 janvier 2010 dirigé par Pascal Rophé, mis en scène par Emmanuelle Cordoliani avec Victor Duclos, comédien-danseur.

17 Flûtiste belge diplômée des Conservatoires de Bruxelles et de Liège, Sarah Goldfarb poursuit ses études à la Guildhall School of Music de Londres où elle obtient un Master en « music performance and communication skills » puis un Master en composition musicale à la City University de Londres.

financée par la Cité de la musique¹⁸. Son histoire peut se décliner sur trois plans : celui de l'évolution du public d'élèves auquel elle s'adresse, celui de la recherche d'un équilibre entre pratique et théorie – une théorie absente de la formule initiale, mais qui apparaît dès l'année scolaire 2010-2011 – et celui des champs d'application (scolaire, médiathèque, hospitalier...) ou des publics visés.

Pour ce qui est des étudiants concernés, on passe progressivement d'une formation ouverte à tou·te·s à une formation obligatoire pour deux types d'élèves du Conservatoire en 2014 : les interprètes préparant le Diplôme d'État d'enseignement en conservatoire (DE)¹⁹ et les musicologues de la classe des Métiers de la culture musicale²⁰. Se dessine alors un double questionnement : celui de l'articulation entre médiation et enseignement d'une part, et entre médiation et musicologie de l'autre. Le référentiel du DE²¹ s'articule en deux grandes parties, la première concernant l'enseignement proprement dit, la seconde le fait d'« être acteur du projet d'établissement » dans lequel on enseigne. C'est cette dernière qui recouvre certains champs de compétences de la médiation, notamment la prise de parole en public, la maîtrise de la dynamique de groupe et la connaissance des territoires et de leurs équipements, à tel point qu'au CNSMDP, l'obligation de suivre la Formation à la médiation remplace le stage initialement prévu en conservatoire. Inversement, certains outils de l'apprentissage de la musique (apprentissage collectif d'un chant, pratique de l'improvisation...) participent des outils de la médiation : c'est le public auquel on s'adresse qui est différent, ainsi que le cadre et les objectifs. Dans le cas de la médiation, il s'agit plus du partage d'une pratique et d'un savoir ne donnant pas lieu à une évaluation des acquis, ce qui n'empêche pas un certain degré d'exigence dans les réalisations proposées par exemple au cours d'ateliers.

De leur côté, les élèves musicologues de la classe de Métiers de la culture musicale maîtrisent mieux le discours et la réflexion sur la musique que leurs camarades interprètes ; leur culture musicale est plus large, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils excellent dans la dimension orale de sa transmission ou la connaissance des publics. Dans l'optique d'une musicologue appliquée, cette classe propose de former les élèves

18 Cette répartition des charges a évolué à partir de 2012 pour atteindre aujourd'hui un équilibre entre la Cité de la musique – Philharmonie de Paris et le CNSMDP.

19 « Le DE est le diplôme le plus répandu pour l'enseignement de la musique instrumentale ou vocale dans les conservatoires. Toutes les disciplines et les esthétiques sont représentées : musique classique, jazz, musiques actuelles et musiques traditionnelles. Il s'obtient après une formation initiale dans les Pôles supérieurs d'enseignement artistique ou les Cefedem (Centres de formation des enseignants de musique et de danse), par le biais de la formation professionnelle continue ou de la validation des acquis de l'expérience. Le DE permet notamment de se présenter aux concours d'assistant territorial d'enseignement artistique de la fonction publique territoriale » (<https://metiers.philharmoniedeparis.fr>, consulté le 23 octobre 2019).

20 Comme précisé précédemment, cette classe résulte de l'évolution de la classe de Culture musicale en classe des Métiers de la culture musicale en 2014.

21 Ce référentiel est paru dans l'annexe I de l'arrêté du 29 juillet 2016 relatif au certificat d'aptitude et aux fonctions de professeur de musique et fixant les conditions de l'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme, soit dans le Bulletin officiel n° 261 du ministère de la Culture d'août 2016 (voir <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016>, consulté le 10 juillet 2020).

à différentes activités professionnelles : radiophonie, critique musicale, rédaction de notes de programme, etc., ainsi que la médiation. La question de la transmission se trouve donc au cœur des préoccupations de ses élèves. Se pose pour eux la question du rapport à leur propre pratique musicale²² : n'étant pas des instrumentistes adoubés par le concours d'entrée au CNSM (à la différence de leurs camarades interprètes), mais sélectionnés en musicologie, s'autorisent-ils l'utilisation de leur instrument dans le contexte élitiste du Conservatoire de Paris ? Cette question de l'élitisme occupe une place clé dans les représentations que les élèves se font d'eux-mêmes et de l'institution.

Le fait que le Conservatoire soit accessible sur concours place l'élitisme au centre de son enseignement depuis sa création. Dans son ouvrage *Le Conservatoire de Paris et son histoire*, Rémy Campos résume ainsi ce qui demeure de deux siècles d'histoire de l'institution : « Le concours d'abord et la doctrine républicaine qu'il met en œuvre. La classe ensuite et l'esprit de corps qu'elle engendre [...] Une certaine idée de la musique enfin qui valorise la virtuosité et la prestation soliste et dont la maîtrise de la lecture solfégique avait constitué le parangon. » (Campos 2016, p. 78-79). Comprenons que cet élitisme républicain (qui permet à chacun de réussir selon ses mérites) imprègne plus ou moins consciemment l'esprit des élèves d'aujourd'hui. Or, sélectionner l'élite revient à exclure les autres, ceux qui ne sont pas assez performants, tandis que la médiation développe un processus inclusif : toute personne a des aptitudes à apprécier ou pratiquer la musique sur lesquelles vont s'appuyer les médiateur·rice·s. Il semble que cet élitisme vienne percuter de plein fouet la notion de partage implicite à la médiation ; les élèves se trouvent confrontés à une véritable difficulté : abandonner l'élitisme tout en cultivant une excellence (dans l'acte de médiation) appliquée au partage avec des personnes qui ne sont plus considérées comme des publics potentiels, mais des participants, alors qu'ils ont parfois l'impression de renoncer à leurs exigences musicales et intellectuelles, de verser dans la démagogie.

On constate que l'hétérogénéité des élèves de cette formation ne va pas sans poser de problème. L'évolution du contenu de la formation découle en partie de cette question. Après une expérimentation uniquement tournée vers la pratique, la formule de l'année 2010-2011 introduit une partie théorique confiée à des intervenants extérieurs :

- Table ronde sur le thème « La médiation dans les institutions musicales (2h) ;
- Conférence « Les enjeux sociaux de la médiation musicale » (3h), assurée par Sophie Maisonneuve²³.

L'approche pratique concerne :

- Les techniques d'animation (2h),
- Les techniques d'adaptation au public (2h).

²² Tous les élèves du département Musicologie et analyse jouent d'un instrument, une épreuve instrumentale figurant au concours d'entrée.

²³ Agrégée de musique et docteur en histoire, Sophie Maisonneuve est maîtresse de conférence à l'IUT de Paris V, LAHIC/IIAC (CNRS) et consacre ses travaux à une sociohistoire des modalités de production, de circulation et d'appropriation de la musique.

Le dernier volet de la formation s'intitule « Application à un répertoire ». Les étudiants animent des ateliers en milieu scolaire en préparation au concert. Ils réalisent deux ou trois ateliers, chacun représentant 15h de préparation encadrée, allant de la découverte de l'œuvre à l'animation de l'atelier en passant par sa conception et son test. Les trois plans de la médiation mis en avant précédemment se trouvent désormais représentés et appliqués à un cas précis : connaissance du public scolaire, modalité de la médiation en atelier et connaissance d'œuvres : cette année-là, la *Sixième symphonie* « Pathétique » de Tchaïkovski, *Le sacre du printemps* de Stravinsky et *La flûte enchantée* de Mozart (nouvelle coproduction CNSMDP-Cité de la musique), le tout étant précédé d'une initiation aux enjeux (sociaux et institutionnels) de la médiation.

C'est cette formule qui est devenue le noyau de la formation, étendue progressivement jusqu'à la maquette²⁴ cristallisant le caractère obligatoire de la discipline (discipline complémentaire obligatoire ou DCO, désormais intitulée Formation à la médiation) à partir de 2014. L'articulation se fait entre un tronc commun théorique, les ateliers et les présentations de concert. Deux formes de médiation sont donc toujours pratiquées : ateliers scolaires et présentations de concerts. Le tronc commun (24h pour les interprètes, 27h pour les musicologues) rassemble enjeux de la médiation musicale, prise de parole en public et conception et animation d'une médiation. Les ateliers sont pensés par champ – scolaire, territorial, hospitalier –, champs qui se sont donc étendus depuis le début, alors qu'ils étaient focalisés sur le milieu scolaire. Au départ, ils n'étaient pas présentés d'un point de vue théorique, à l'exception du champ hospitalier, mais leur connaissance fait désormais partie du tronc commun, permettant à tous les élèves d'avoir des informations sur une grande variété de terrains d'application possibles pour la médiation. Chaque atelier représente 21,5h de formation-réalisation, ceux se déroulant en champ hospitalier allant jusqu'à 30h du fait de la nécessité d'une connaissance approfondie du secteur. La présentation de concert donne lieu à 21h de formation.

Au fil du temps, le contenu du tronc commun a fait débat tant parmi les élèves que parmi les enseignants, notamment quant à certaines redondances par rapport à la classe des Métiers de la culture musicale et à certains manques, notamment d'ordre théorique. Une refonte de la maquette tenant mieux compte des besoins et des capacités du public hétérogène auquel la formation s'adresse a donc été mise en œuvre. L'examen attentif de cette maquette met en lumière un troisième élément de ce dispositif, le séminaire médiation qui représente la dimension de la recherche, fondamentale dans le cadre du master. Organisé par le département de Musicologie et analyse²⁵, il comporte trois sessions par an, chacune étant confiée à un professeur du département (Florence Badol-Bertrand, Lucie Kayas, Sylvie Pébrier) qui en propose la thématique : Formes de la médiation, Médiation et diversité culturelle, Médiation musicale en prison, Médiation et création, etc. L'invitation de personnalités extérieures, théoricien·ne·s ou acteur·rice·s de terrain, la sollicitation des étudiant·e·s

24 Voir le parcours d'étude en annexe.

25 Il a été initié par la responsable du département, Liouba Bouscant, en 2017-2018.

pour présenter des cas personnels ou des études de cas font de ce séminaire un lieu de réflexion partagée entre enseignant·e·s, spécialistes, artistes engagé·e·s dans la médiation et étudiant·e·s. Précisons que ce séminaire est précédé de trois cours propédeutiques (Sylvie Pébrier) visant à donner aux étudiants les notions préalables nécessaires concernant les politiques culturelles et la connaissance des publics. Par ailleurs, le cours de Méthodologie pratique de recherche et de la médiation de Florence Badol-Bertrand (discipline complémentaire optionnelle) permet notamment aux étudiants de mener un projet de médiation intégralement, de la conception à la réalisation. Dans la même optique, le Conservatoire (et plus précisément les élèves de la classe des Métiers de la culture musicale) participe depuis 2018 à l'École d'hiver internationale en médiation de la musique, créée en 2017 par l'Université de Montréal, Paris-Sorbonne et Sorbonne Nouvelle – Paris 3, qui situe la réflexion au niveau de la francophonie.

L'enseignement de la médiation au Conservatoire de Paris a aujourd'hui dix ans. Ce choix de développer une formation à une médiation spécifiquement musicale constitue déjà une affirmation forte. On a pu en voir l'évolution et les attermoissements dans son déploiement auprès de deux types d'étudiant·e·s, musicologues et interprètes. Pour les premiers, la médiation se pose comme une branche de la musicologie qui serait moins théorique et ferait appel à des disciplines complémentaires issues de la sociologie et de la pédagogie, ouvrant également de nouveaux terrains de recherches. Pour les interprètes, elle est devenue partie intégrante du métier de musicien et à ce titre, devrait participer plus largement de leur formation et les concerner tout·e·s : instrumentistes, chanteur·euse·s, chef·fe·s de chœur et d'orchestre, mais également les danseur·euse·s, en dehors champ musical. Autrement dit, la médiation, au même titre que la recherche, gagnerait à s'affranchir de la notion de « classe » pour se situer au confluent de toutes les disciplines en cultivant l'interdisciplinarité.

On peut également s'interroger sur les processus de médiation proposés, qui ont jusqu'à présent privilégié la présentation des œuvres dans l'optique d'un concert. En s'inspirant du modèle anglo-saxon, il serait possible d'initier les élèves à des formules créatives et participatives visant l'appropriation des phénomènes musicaux plus que la consommation du concert, dans l'optique d'une démocratie culturelle.

Il semble que les résistances à la médiation au sein du Conservatoire proviennent pour une part de cette dimension interdisciplinaire, qui se heurte dans un premier temps à l'exigence d'excellence qui caractérise le CNSMDP dans des disciplines spécifiques. Comment exceller à la fois dans la connaissance des répertoires, dans celle des publics et dans celle des techniques de médiation ? L'autre point d'achoppement se situe dans le fonctionnement élitiste et vertical de la maison qui s'accommode mal de l'horizontalité de la médiation. Une réflexion sur la distinction entre élitisme et excellence permettrait peut-être de faire prendre conscience aux élèves et aux enseignants de cette ligne de crête fragile où se situe la médiation.

BIBLIOGRAPHIE

- Béguin, Louise (2017), *La médiation de la musique au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris*, mémoire de Master 2 de médiation de la musique, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Bordeaux, Marie-Christine (2008), « La médiation culturelle en France, conditions d'émergence, enjeux politiques et théoriques », *Culture pour tous. Actes du Colloque international sur la médiation culturelle, Montréal – Décembre 2008*, https://www.culturesducoeur.org/Content/Docs_Observatoire/86.PDF, consulté le 10 juillet 2020.
- Bourgault-Ducoudray, L[ouis]-A[lbert] (1878), « Cours d'histoire générale de la musique, séance d'ouverture », *Le Ménestrel*, 1^{er} décembre, 45^e année, n° 1, p. 1-3, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56149447.item>, consulté le 17 août 2020.
- Campos, Rémy (1995), « 'Mens sana in corpore sano'. L'introduction de l'histoire de la musique au Conservatoire », dans Emmanuel Hondré (dir.), *Le Conservatoire de Paris, regards sur une institution et son histoire*, Paris, Association du bureau des élèves du CNSMDP.
- Campos, Rémy (2016), *Le Conservatoire de Paris et son histoire. Une institution en question*, Paris, L'œil d'or.
- Chassain-Dolliou (1995), *Le Conservatoire de Paris ou les voies de la création*, Paris, Gallimard.
- Cité de la musique – Philharmonie de Paris, « Métiers de la musique », <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/>, consulté le 23 octobre 2019.
- Conservatoire National Supérieur de musique et de danse de Paris, www.conservatoiredeparis.fr, consulté en février 2019.
- Ministère de la Culture (2016), « Bulletin officiel n° 261 (août 2016) », www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016, consulté le 10 juillet 2020.
- Pébrier, Sylvie (2015), *Étude relative à la musique classique et ses publics*, Ministère de la culture et de la communication, Paris, Direction générale de la création artistique, Service de l'inspection et de la création artistique, Rapport n° SIE 2015 35, février, www.culture.gouv.fr/content/download/125443/file/2015_rap_pebrier_musique_publics.pdf?inLanguage=fr-FR, consulté le 10 juillet 2020.
- Ravet, Hyacinthe (2011), *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique*, Paris, Autrement.
- Schneider, Corinne (2000), *L'enseignement de la culture musicale dans les conservatoires*, Paris, Cité de la musique, département pédagogie et documentation musicales.

Louise Campbell. Une médiatrice dans l'être

Fanny Bertomeu

Résumé

Musicienne et clarinettiste de formation, Louise Campbell est aujourd'hui médiatrice de la musique. Basée à Montréal, elle exerce sa profession au Québec comme au Canada anglophone, à travers plusieurs structures et pour des publics variés (scolaires, professionnels, personnes en situation de handicap...). Dans cet entretien, Louise Campbell raconte son expérience de médiatrice, sa (non-) formation à cette profession ainsi que les aspects de sa pratique. Avec l'objet musical et la création au cœur de ses ateliers, Louise Campbell cherche toujours à établir une relation d'échange « horizontale » avec chacune des personnes qu'elle rencontre. Médiatrice dans l'être, Louise Campbell est aussi une médiatrice de l'être.

Mots clés : Louise Campbell ; création ; médiation de la musique ; partage ; relation.

Abstract

Formed as a musician and a clarinetist, Louise Campbell is now a music mediator. Based in Montreal, she practices her profession through several structures and for a wide variety of audiences (schoolchildren, professionals, people with disabilities ...) all around Canada, but mainly in Quebec. In this interview, Louise Campbell recounts her experience as a mediator, her (non)-formation in this profession, as well as many aspects in her practice. With the musical object and the creation at the heart of her workshops, Louise Campbell always seeks to establish a "horizontal" exchange relationship with each person she meets.

Keywords: Louise Campbell; creation; music mediation; sharing; relationship.

LA MUSIQUE DE TOUS



Louise Campbell. Photo :
Vivian Doan Photography, 2017.

Louise Campbell est clarinettiste, compositrice et médiatrice de la musique. Bien qu'elle vive et travaille à Montréal, elle est régulièrement sollicitée pour intervenir à divers endroits du Québec et du Canada (de Montréal aux Îles-de-la-Madeleine en passant par Ottawa). Équipée de sa clarinette, forte de son expérience de terrain et de son bagage artistique, elle part à la rencontre de publics toujours différents avec lesquels elle crée des moments de découverte et de partage autour de la musique.

Louise Campbell travaille avec des structures et des organismes de production et de diffusion musicale variés, francophones et anglophones, tels que [l'Orchestre symphonique de Montréal](#), [Bradyworks](#) et [Innovation en concert](#). Elle est aussi souvent engagée dans le domaine scolaire notamment par l'intermédiaire du programme [La culture à l'école](#) mis en place par le ministère de l'Éducation ainsi que [l'ELAN ACE Initiative](#).

En parallèle aux actions de médiation qu'elle réalise, la médiatrice se passionne pour les questions de formation et de transmission de sa pratique. C'est ainsi qu'elle a créé [un blogue](#) qu'elle alimente régulièrement en articles destinés à accompagner des professeur·e·s d'école qui ne disposeraient pas nécessairement d'outils pour mener à bien des activités de médiation de la musique avec leurs élèves.

Lors de notre rencontre en août 2019, Louise Campbell collaborait avec le [Réseau canadien des musiques nouvelles](#) à la création de ressources en ligne présentant les « bonnes pratiques » à mettre en place pour faire de la musique participative et créative avec les gens.

En définitive, Louise Campbell est engagée activement sur plusieurs fronts pour rendre la musique accessible et épanouissante pour le plus grand nombre. Aux vues de la teneur de ses propos recueillis lors de notre entretien, il ressort deux axes de réflexion dominants : d'une part, la nécessité pour la médiatrice d'installer une relation de réciprocité et de partage avec son public ; d'autre part, la difficulté qu'elle rencontre à identifier les contours et les enjeux d'une profession de « médiatrice » alors qu'elle pratique ce mode d'intervention artistique et social de manière intuitive.

INSTALLER UNE RELATION

À l'instar de Bruno Péquignot¹ et de Jean-Pierre Saez², Louise Campbell souligne l'incommensurabilité de la question relative à la définition de la médiation. Notre entretien l'amène pourtant progressivement à cerner les contours de cette pratique à partir de la nécessité d'établir et nourrir une relation avec des publics toujours différents. Dans sa définition de la médiation, la musique joue alors à la fois le rôle de prétexte et d'objet des rencontres. Chez elle, la musique devient l'élément déclencheur de la relation. Une fois ce contact établi, elle fait vivre une expérience musicale à des publics qui étaient parfois très éloignés de son vocabulaire musical³. La médiatrice-musicienne cherche ainsi à créer une relation unique avec chacune des individualités dont la somme constitue les publics de ses activités.

Pour Louise Campbell, la médiation de la musique consiste alors à savoir créer cette dynamique homogène par une approche à la fois intime et collective, toujours unique. Elle l'affirme : l'important n'est pas de considérer les compétences et les connaissances des participant·e·s (même si elle peut volontiers s'en servir) ni même le « produit final » d'une activité de médiation, mais bien de parvenir à la possibilité d'une rencontre, d'une relation.

Fanny Bertomeu : Qu'est-ce que la médiation de la musique pour toi ?

Louise Campbell : C'est une grande question ! La médiation de la musique, pour moi, c'est juste une façon de faire en sorte que tout le monde, peu importe son *background* ou sa formation (ou son absence de formation), ait une porte d'accès à la musique. Faire de la médiation de la musique, c'est trouver des moyens pour que les gens vivent une belle expérience à travers la musique. Pas forcément pour mieux comprendre la musique de manière absolue et universelle, mais plutôt pour mieux comprendre la musique en mobilisant ses acquis. Donc peu importe que les participants soient très jeunes ou plus âgés, ils vont s'amuser avec leur façon de faire, avec leurs connaissances de vie, de métier et tout leur bagage de vie. La chose importante en médiation, c'est de trouver des liens avec la personne et de trouver la façon de la captiver avec la musique. [...] Mais ça dépend aussi du public à qui je parle. Il y a des gens qui viennent d'horizons ou de métiers vraiment très différents des miens ! Si je peux aussi apprendre d'eux, c'est tant mieux ! Par exemple, si je parle avec un·e architecte, on va aborder les choses différemment que si je parle avec un homme d'affaire. Peut-être que l'architecte, qui connaît mieux l'acoustique que moi, pourrait être intéressé·e de savoir que les pièces de Haydn étaient jouées dans des endroits différents et que ça avait un impact sur la composition et l'interprétation. Donc c'est vraiment l'idée d'un

1 Bruno Péquignot (2007), « Sociologie et médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 32, n° 2, p. 3-7.

2 Jean-Pierre Saez (2018), « Les paradoxes de la médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 51, n° 1, p. 1-2.

3 Louise Campbell est particulièrement active dans le champ des musique actuelles (au sens québécois de l'intitulé) et expérimentales. Elle se produit notamment avec In Extensio, son ensemble avec lequel elle cocrée et commande de nouvelles œuvres. Louise est également influencée par les musiques jazz (David Baker).

partage avec des individualités singulières, mais intégrées dans un groupe. Souvent aussi, les gens se font des idées de la musique qui ne sont pas forcément celles de la réalité, alors j'essaie de déconstruire ça doucement pour que ces gens comprennent qu'eux, ils peuvent faire la musique eux-mêmes. C'est pour cela aussi que je n'ai pas seulement fait de la musique participative, mais de la musique à la fois participative et créative pour faire en sorte que ce soient les gens qui créent leur propre musique. Souvent, ils vont trouver que c'est à la fois plus facile et plus difficile que ce qu'ils imaginaient.

Alors que la question de la participation des publics est au cœur de la réflexion sur la spécificité de la médiation culturelle⁴, Louise Campbell va encore plus loin. Dépassant ce qu'on qualifie de paradigme participatif, la médiatrice engage les participant·e·s à faire acte de création. Elle mise ainsi sur une médiation qui engage pleinement son public dans des productions sonores qui permettent l'expression sensible de chacun·e. Les participant·e·s sont actif·ve·s voire même proactif·ve·s lorsque, dans une cocréation, ils ou elles sont à l'initiative des choix qui permettront la faire émerger collectivement une réalisation artistique. Cette posture de médiatrice s'accompagne d'une réflexion sur les compétences propres au métier de médiateur·trice. Pour Louise Campbell, s'adapter à ses publics et avoir le sens du rebond sont sans conteste des qualités nécessaires dans ce type d'activité.

L. C. : Pour moi, il y a toujours une grande partie de l'atelier qui est participatif. Parce que je trouve que quand on fait de la musique, on la comprend différemment lorsqu'on l'écoute par la suite. Donc même si je fais la médiation et que je suis engagée par un organisme pour des gens qui vont aller assister à un concert, je vais toujours faire quelque chose de participatif qui est en lien avec le concert, avec les œuvres qu'ils vont entendre. L'idée est de faire en sorte qu'ils partagent une expérience créative en lien avec la musique qui va être jouée par la suite. [...] J'ai plusieurs axes et j'utilise le bon outil pour le bon job. Par exemple, si j'ai besoin d'aller faire de la médiation avec des personnes âgées et que je sais qu'il n'y a pas de piano dans les locaux, ni de microphone et que ma voix ne va pas porter très loin pour ces personnes qui commencent à perdre un peu l'audition, là je vais amener ma clarinette parce que je peux jouer bien plus fort avec ma clarinette qu'avec ma voix. Ça sera plus facile de commencer à faire un signal avec ma clarinette. Si j'anime un atelier autour de la musique de film avec des adolescents, peut être que je vais amener ma clarinette. Peut-être que je vais seulement l'utiliser 30 secondes et que ça ne va pas être très utile. Dans ce cas-ci, je vais aussi amener mon ordinateur pour avoir accès à de la musique via des plateformes de contenus. On peut aller chercher des choses sur YouTube que les ados ont envie d'écouter pour créer une relation avec eux et que cela débouche sur

4 Voir : Marion Carrel (2017), « Injonction participative ou empowerment ? Les enjeux de la participation », *Vie sociale* vol. 3, n° 19, p. 27-34, <https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2017-3-page-27.htm>, consulté le 23 avril 2020 ; Caroline Urbain et Danielle Boudier-Pailler (dir.) (2016), *Participation et médiation(s). Nouveaux regards pour de nouveaux enjeux*, Paris, L'Harmattan.

une curiosité, un désir, un intérêt. Quelquefois je vais aussi amener ma clarinette avec des pédales. Ça, je le fais souvent dans des écoles pour les harmonies, c'est une façon pour moi de faire une démonstration : « OK, on a fait ces activités-là, maintenant voici une façon de faire toute une pièce qui pourrait ressembler à quelque chose pour toute une harmonie. » C'est une manière de faire semblant que je suis un *band* !

J'utilise les choses dont j'ai besoin. Je dirais que j'ai des façons de faire qui sont assez personnelles. Quelqu'un d'autre qui fait de la médiation va aussi utiliser ses propres façons de faire, qui vont lui être singulières. [...] J'ai toujours une structure générale et des façons de faire qui, je le sais grâce à mon expérience, vont fonctionner. À partir de là, oui, je peux improviser avec du monde, avec les gens qui sont devant moi. Donc même si je commence avec une petite idée de départ, les gens présents vont parfois l'amener vers une direction complètement autre. Je vais donc suivre leurs idées et aussi leur donner d'autres façons de faire. Mais parfois une petite idée peut prendre cinq voies complètement différentes avec cinq groupes complètement différents.

F. B. : Quelle est la place de l'imprévu et de l'improvisation dans tes ateliers ?

L. C. : Je peux raconter une histoire d'un atelier qui m'avait beaucoup surprise ! J'étais engagée pour faire des ateliers, c'était un engagement dans le centre C.A.R.E. qui est le Centre d'Activités Récréatives et Éducatives. C'est un programme de journée pour les adultes qui vivent avec des handicaps divers. C'était la première fois que je faisais un atelier de médiation de la musique de ce genre-là, donc j'étais un peu nerveuse. Je n'étais pas sûre de moi, je n'avais pas prévu de choses spécifiques comme : « OK, on va commencer avec ça, ensuite je sais que j'ai cinq options différentes. » C'était plutôt du genre : « OK, faut juste que j'essaie des choses. » Donc j'y vais et je découvre petit à petit ce qu'il est possible de faire sur place. Je suis donc allée là-bas, et j'ai d'abord participé à une activité qu'une autre personne était en train d'animer. J'observais comment ça allait avec les gens dans la salle. C'était très confortable, c'étaient des gens qui se connaissaient très bien, qui rigolaient beaucoup. C'était vraiment facile comme environnement, j'étais très à l'aise avec ça. Puis j'ai commencé à observer comment des gens interagissaient et communiquaient entre eux. Il y avait des gens qui parlaient avec un ordinateur, d'autres avec un système de communication avec les yeux. C'est un système qui accorde des chiffres avec la direction des yeux. C'était donc possible pour moi de communiquer avec cette personne qui utilisait Bliss⁵. Si cette personne communiquait 1-0-0-1-1 avec ses yeux, ça correspondait à une combinaison particulière dans une charte. Même si j'ai été hyper lente à comprendre, c'était possible de communiquer ! Tous ces gens avaient des habitudes différentes. Peu importait si c'était quelqu'un qui pouvait beaucoup bouger, de très grand et avec beaucoup de force ou quelqu'un qui pouvait seulement bouger la tête avec une force très faible... On avait devant nous des objets tirés de leur bac de recyclage et on construisait des

5 Système de communication alternative non-verbale, le Bliss permet à des personnes présentant des difficultés à parler à s'exprimer grâce à un ensemble de symboles visuels simples. Pour en savoir plus, voir : <https://www.handirect.fr/communication-alternative-celia/>, consulté le 12 mai 2020.

instruments de musique avec tout ce qu'on avait sous la main. Ça, c'était le concept de l'atelier. Je pense que ces gens-là n'avaient pas fait leur recyclage depuis des mois ! Il y avait plein d'affaires. Entre autres, il y avait plein de petites canettes de thé qui sonnaient super bien quand on les frappe avec une baguette. C'est la première fois que je voyais autant de petites canettes de thé ! On avait donc construit plusieurs instruments, comme certains qu'on pouvait par exemple porter sur le poignet... On avait aussi construit un instrument avec le système de communication Bliss, avec les canettes. Il y avait aussi un monsieur qui était là, très bon avec ses mains, qui adorait ça construire. Je lui avais demandé de construire un petit cadre. Quant à moi, je suis plutôt bonne avec les nœuds. À nous deux, on avait mis en place une certaine façon de suspendre les canettes de thé comme dans le système de communication Bliss. De cette manière, la personne qui communiquait avec Bliss pouvait me donner des notes de musique à jouer. À la fin, c'est même elle qui dirigeait. Tout le monde avait son propre instrument et c'était elle qui disait aux autres quand jouer et quand arrêter. C'était un moyen de faire en sorte que tout le monde dans la salle puisse contribuer selon ses propres capacités.

Louise Campbell cherche donc, en fonction de ses préférences, à capter l'attention de son auditoire, à « entrer en relation » avec les participants afin de faire germer le désir de l'écoute musicale. Selon les contextes, la médiatrice utilise des processus créatifs faisant intervenir de multiples facteurs d'adhésion tels que le merveilleux et l'onirique (via la poésie⁶) ou même le suspense (via le *storytelling*⁷). Par ailleurs, elle n'hésite pas à exploiter et à se servir de toute une palette d'outils y compris numériques⁸. Néanmoins, Louise Campbell n'idéalise pas ces premiers contacts et souligne les freins (ou obstacles) qu'elle rencontre couramment avec les participants. Là encore, son regard de médiatrice lui permet de les interpréter non pas comme des obstacles mais bien plutôt comme des leviers possibles, comme des points d'appuis pour ses activités.

L. C. : Par exemple, très souvent, les personnes à qui je m'adresse pensent que les musiciens et les compositeurs sont des gens qui n'ont rien à voir avec eux, que ce sont des personnes inaccessibles. Alors je parle de leur vécu, pour que chacun puisse réduire la distance mentale induite par la célébrité. J'aime beaucoup l'histoire de la musique, je vais donc toujours raconter des petites histoires, pas comme un cours d'histoire mais plutôt sur le mode du « savez-vous que... ? », quelque chose d'un peu plus personnel, de plus proche. Je n'hésite pas à dire que ce sont des gens ordinaires comme toi et moi qui ont fait de la musique. Par exemple, je raconte l'histoire de Brahms et du clarinettiste Richard Mühlfeld. Brahms, qui avait pris sa retraite, adorait

6 Un exemple d'activité de ce type réalisée par Louise Campbell : *Poèmes sonores*, <http://louisecampbell.ca/wp/fr/2017/10/>, consulté le 23 avril 2020.

7 Élaboration d'un récit à la manière d'un conte. Un exemple : *Un bateau des Îles*, <http://louisecampbell.ca/wp/fr/2019/12/12/english-a-boat-saves-christmas/>, consulté le 22 avril 2020.

8 Un exemple : *Loops en folie*, <http://louisecampbell.ca/wp/fr/2018/06/>, consulté le 22 avril 2020.

tellement le jeu de Richard Mühlfeld qu'il est sorti de sa retraite pour écrire une pièce spécialement pour lui ! Il y a beaucoup de gens qui ne comprennent pas ça, qui ne connaissent pas ça, qui ne savent pas non plus qu'il y a eu plein de lettres échangées entre des compositeurs et des interprètes. Il y a vraiment des choses intéressantes à raconter aux gens. Ça les intéresse de découvrir des trajectoires humaines autant qu'artistiques.

SE NOMMER MÉDIATRICE DE LA MUSIQUE

Si la médiation de la musique occupe une grande part de l'activité professionnelle de Louise Campbell, elle-même ne se nomme comme telle que depuis quelques années. Créer des liens entre la musique et les publics était pour la médiatrice une pratique naturelle et intuitive. Récemment, les contours de cette pratique se sont peu à peu définis pour être finalement constitutifs d'une compétence qualifiée, organisée et répertoriée sous la terminologie de « médiation de la musique ».

F. B. : Peux-tu m'en dire davantage sur ton parcours, comment en es-tu venue à pratiquer la médiation de la musique ?

L. C. : Ça, je pense que je l'ai toujours fait. Je crois ne jamais m'être posée la question de nommer ma pratique avant que tu ne me poses la question ! Quand j'ai lu la question [que tu me posais par courriel], je me suis dit : « OK, il faut que je me pose la question, là ! » Je pense que c'est venu naturellement avec ma première prof de musique – qui était aussi ma grand-mère, une musicienne qui faisait de la direction de chant choral. J'avais toujours besoin de présenter la musique avant de jouer. J'avais toujours besoin de faire une petite présentation, de me nommer moi-même, nommer le compositeur, nommer la pièce... peu importe si c'était moi qui l'avais composée ou quelqu'un d'autre. Donc je pense que, pour moi, ça a toujours été une évidence de me demander comment faire des liens avec les autres. Je le fais depuis que je suis toute petite. Puis je pense aussi qu'il y a une aptitude pour la musique, puis il y a une aptitude pour la communication et l'éducation. Et je pense que j'avais toujours cet intérêt en moi de transmettre. La médiation, c'est en partie de l'enseignement et la communication de la musique avec les autres. C'est vraiment cet intérêt-là que je porte, l'intérêt et la curiosité de voir comment les autres reçoivent la musique. Parce que finalement on peut seulement faire ça. On ne peut pas être dans les oreilles des autres, on peut seulement appréhender cela avec le partage de la musique, avec la discussion créée autour, ou en faisant de la musique avec les autres.

F. B. : Finalement, tu t'es formée toi-même à la médiation ? Tu n'as pas reçu de formation pour cela ?

L. C. : Non, je n'ai jamais reçu de formation en médiation. Ça a toujours été quelque chose que j'ai fait moi-même. [...] J'ai une maîtrise en pédagogie, mais honnêtement, c'était plus orienté recherche que pratique de la médiation. En revanche, il y a beaucoup de profs dans ma famille et j'ai eu mes premiers emplois dans des camps d'été sportifs. Nous étions la plupart du temps à l'extérieur, en plein air. On faisait toujours des choses participatives, actives et je trouve qu'il y a beaucoup de similarités

avec la musique. Donc, pour moi c'était une évidence de faire des activités participatives avec la contribution de tout le monde autour de moi. Il ne s'agit pas juste de parler avec du monde. Je dirais que c'est plus ça ma formation que quelque chose que j'ai appris à l'université. Ce sont les gens [les participants à mes activités] qui m'ont formée. Ce sont eux qui donnent les réponses et les possibilités, parfois totalement différemment de ce que j'aurais imaginé. Donc j'ai toujours fait de la médiation de la musique en réponse aux besoins des gens et en essayant de comprendre les spécificités des divers contextes dans lesquels je suis amenée à intervenir. Je l'ai fait même avant de connaître le terme de « médiation », et avant même que ce terme-là ne recouvre une réalité avec ses théories, ses savoirs et savoir-faire. Ça, c'est venu vraiment juste ces dernières années, mais avant ça, c'était juste : « OK, j'ai besoin de faire de la musique avec ces gens qui sont devant moi. Comment est-ce que je vais m'y prendre ? Comment est-ce qu'on peut faire de la musique ensemble ? »

Ce témoignage de Louise Campbell semble parfaitement faire écho au mémoire de Pierre Jeannot⁹, qui, partant d'entretiens avec plusieurs acteurs du champ culturel français, fait apparaître que ces derniers exerçaient bien la médiation de la musique sans même le savoir ou avant que l'activité ne soit nommée comme telle par les institutions artistiques ou éducatives. Ces responsables de « département d'éducation » ou « animateurs culturels » justifiaient d'ailleurs leur incapacité à se définir comme « médiateur·trice » par le fait qu'ils n'aient pas reçu de formation diplômante dans ce domaine. À l'instar des médiateur·trice·s interrogé·e·s en 2018 par Irina Kirchberg¹⁰, ils expliquaient n'avoir saisi que récemment la signification et les savoirs théoriques associés à la pratique de cette discipline.

Définir ce qu'est la médiation de la musique est une tâche complexe, ce qui a présenté et présente toujours des freins à sa professionnalisation, car rien n'est encore figé. Cela peut s'expliquer ainsi : par définition, le médiateur est médian, c'est-à-dire transverse à une multitude de fonctions et services. Ce constat particulièrement criant est réalisé par les chercheurs qui se penchent sur les conditions de travail des médiateur·trice·s parfois pris·e·s, surtout dans les institutions culturelles, dans des configurations d'emploi les amenant à réaliser des tâches liées au marketing, à la communication, la production artistique, la programmation, et à l'éducation, etc.¹¹. La fiche de poste d'un médiateur ne sera alors jamais exhaustive tant il lui est

9 Pierre Jeannot (2016), *Médiation de la musique. Une profession ? Portraits de médiateurs de la musique classique*, mémoire de Master, Université Paris-Sorbonne.

10 Irina Kirchberg (2018), *Panorama de la médiation de la musique au Québec. Définitions, acteurs, enjeux*, Montréal, Partenariat sur les Publics de la Musique (P²M)/Conseil Québécois de la Musique (CQM), <https://p2m.oicrm.org/wp-content/uploads/2019/07/V2-KIRCHBERG-Panorama-de-la-me%cc%81diation-de-la-musique-au-Que%cc%81bec-FINAL-mars-2019-1.pdf>, consulté le 22 avril 2020.

11 Voir : Nicolas Aubouin, Frédéric Kletz, et Olivier Lenay (2010), « Médiation culturelle. L'enjeu de la gestion des ressources humaines », *Culture études*, vol. 1, n° 1, p. 1-12, <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2010-1-page-1.htm>, consulté le 22 avril 2020 ; Bernadette Dufrêne et Michèle Gellereau (2003), « Qui sont les médiateurs culturels ? Statuts, rôles et constructions d'images », *MEI « Médiation et information »*, n° 19, p. 163-175, http://www.mei-info.com/wp-content/uploads/revue19/ilovepdf.com-split_11.pdf, consulté le 22 avril 2020.

nécessaire d'intervenir au sein d'un écosystème culturel complexe qui l'oblige à avoir des compétences polyvalentes – par exemple, être lui-même musicien – et surtout à savoir être en lien et mettre en lien des entités qui, pour beaucoup, n'ont pas des habitudes de travail collaboratif.

À considérer la société occidentale comme une mécanique hyper structurée et souvent très clivée – chacun est à une place donnée, avec son périmètre de compétences et de responsabilités –, on comprendra vite que si une proposition ou une personne n'est ni d'ici ni de là, alors elle n'est nulle part. La polyvalence de l'activité du médiateur, en tant que « tiers » non situé dans une identité exclusive, rend la définition de son activité difficile à cerner et sa fiche de poste complexe à établir. La reconnaissance de son activité en tant que profession demande alors un changement de perspective. Les choses semblent évoluer aujourd'hui au Québec et ce témoignage de Louise Campbell en est la preuve tout comme l'émergence de formations¹² professionnalisantes de haut niveau universitaire et d'associations de médiateurs culturels¹³ qui, à l'instar du MéMuQ, se donnent pour mission « de promouvoir et favoriser une vie culturelle musicale active, dynamique et inclusive pour tou-te-s les québécois-e-s et de créer et alimenter un espace de partage et de convergence des ressources professionnelles pour les médiateurs et médiatrices de la musique au Québec¹⁴ ».

12 Les formations en médiation culturelle et/ou de la musique au Québec : le [D.E.S.S. en médiation de la musique](#) (Université de Montréal) et l'[AEC – Spécialisation en médiation culturelle](#) (cégep Saint-Laurent).

13 Associations québécoises de médiation culturelle et musicale en plein développement : le regroupement des médiateurs culturels du Québec (rMcQ), [groupe Facebook](#).

14 Les médiateurs et médiatrices de la musique du Québec (MéMuQ) : https://memuq.org/?fbclid=IwAR-1FLwepKLjWswQcMsurFCmD_Sj0vWn3PDaci9v01evaRUGLCDePk0Hwr4, consulté le 22 avril 2020.

De Shakespeare à Diam's en passant par George Lucas et PNL. Kenny Thomas, intervenant social et médiateur

Elsa Fortant

Résumé

Après s'être évertuées à démocratiser l'accès à la culture, les politiques culturelles développées au Québec et en France depuis la fin des années 1980 mettent l'accent sur les pratiques amateurs et sur la participation citoyenne. Pour rejoindre ces publics et dans des objectifs d'émancipation des populations, les programmes d'action culturelle ont recours à la médiation culturelle, souvent définie comme une approche qui permet de faire le pont entre des pratiques artistiques et des publics. À travers le parcours de Kenny Thomas, travailleur social qui est aussi musicien et rappeur, cet article met en lumière les liens qui existent entre les différents champs auxquels sa pratique se rattache, autrement dit l'intervention sociale et la médiation. Il démontrera que les frontières entre ces mondes sont malléables au point parfois de se confondre.

Mots clés : médiation de la musique ; musiques pop ; modèle participatif ; Kenny Thomas ; récit d'expérience.

Abstract

After striving to democratize access to culture, cultural policies developed in Quebec and France since the end of the 1980's have focused on amateur practices and citizen participation. To reach these audiences and with the aim of empowering populations, cultural action programs resort to cultural mediation, often defined as an approach that allows for bridging between artistic practices and audiences. Through the experience of Kenny Thomas, a social worker who's also a musician and rapper, this article highlights the existing relationship between the fields to which his practice relates, social intervention and mediation. It will demonstrate that the boundaries between worlds are malleable, to the point of sometimes being blurred.

Keywords: participatory model; popular music; music mediation; Kenny Thomas; working experience.



Figure 1 : Kenny Thomas par lui-même, 2019.

Montréalais d'origine haïtienne, né à Montréal Nord (un quartier identifié comme « défavorisé¹ » par les politiques publiques montréalaises), Kenny Thomas œuvre comme intervenant social auprès des jeunes depuis plus de 15 ans. Le trentenaire fait partie de ces gens qui impressionnent par leur proactivité et leur facilité à s'adapter à tous types de publics et d'environnements (des maisons de jeunes aux organismes multiculturels). Coach d'impro, il est aussi artiste hip-hop qui écrit, compose, enregistre, arrange, mixe et maîtrise sa musique, sous le nom de [Simon 16](#).

Kenny Thomas a le contact facile et partage avec plaisir ses expériences et son parcours. Dans le cadre d'un projet comme *Simplicité volontaire*, que nous vous présenterons dans cette entrevue, il intègre avec brio sa pratique artistique musicale personnelle à sa pratique de médiateur et réciproquement, brouillant ainsi les frontières entre intervention sociale et médiation culturelle.

INTERVENTION SOCIALE, MÉDIATION : D'UNE PRATIQUE À L'AUTRE, IL N'Y A QU'UN PAS

Elsa Fortant : Quelles sont les formes de médiation que tu pratiques ?

Kenny Thomas : Le cégep du Vieux Montréal m'a engagé pour donner des ateliers d'écriture hip-hop. Là, j'ai proposé un cours sur le hip-hop, je vais amener mes machines (boîte à rythmes, échantillonneur). Dans ce cas, l'idée c'est d'aller plus loin. Aborder l'écriture, oui, mais aussi le contexte social dans lequel ça s'inscrit : pourquoi le hip-hop parle souvent des mêmes thématiques, pourquoi la précarité, la pauvreté sont des thèmes centraux de cette musique-là. Il y a un contexte social et historique qui explique ça. À travers cette approche, on touche le rapport à soi-même, le sentiment d'accomplissement. Le hip-hop avec lequel moi j'ai évolué, c'est la musique qui parle beaucoup d'une population un peu mise de côté, marginalisée. C'est une thématique qui revient beaucoup chez les jeunes, ils sont vraiment en recherche d'identité. Souvent quand ils sont en groupe on les voit un peu comme de la racaille, des gens qui vagabondent, qui n'ont pas leur place dans l'espace public.

Je coache de l'impro depuis 2003, par exemple dans les foyers de jeunes travailleurs. Ils ont chacun leur chambre, mais ils doivent partager des heures communes. Souvent, le partage des heures communes cause des frictions ; donc j'essaye d'amener l'activité d'impro de façon ludique, avec humour et légèreté.

1 Voir Ville de Montréal, *Plan d'action collectif. Priorité jeunesse 2017-2027*, http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/ARROND_MNO_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PLANDACTIONJEUNESSE_FINAL_WEB_2.PDF, consulté le 19 janvier 2020.

Le théâtre d'improvisation est une pratique artistique populaire au Québec. Elle s'épanouit aussi bien au sein d'établissements d'enseignement postsecondaires comme les cégeps (collège d'enseignement général et professionnel) et les universités, que dans des cafés-théâtres. Les participants se regroupent à travers des ligues (une forme équivalente à celle d'une troupe) qui s'affrontent lors de matchs d'impro.

Extrait vidéo 1 : « National d'Impro 2017 – FINALE : Lanaudière contre Saguenay Lac-Saint-Jean ».
Voir la vidéo sur [YouTube](#).

Kenny Thomas se sert de l'impro comme un dispositif de médiation pour aborder de manière ludique des questions de « résolution de conflits, de communication saine et de facultés d'adaptation ». À travers le jeu d'acteur, les participants s'expriment et projettent leurs comportements ou réactions sur des simulations de situations issues de la vie quotidienne : entrevues, accusation de vol, situation de harcèlement sexuel au travail. « Le but c'est de former les jeunes afin qu'ils soient outillés pour se trouver un emploi et le garder. Y'a toujours un retour de la part des participants comme « OK, comment est-ce que vous auriez fait ça ? », « qu'est-ce que vous auriez fait dans la vraie vie » et de les mettre en lien avec des ressources que ce soit les normes du travail, la commission des droits à la personne.

K. T. : Dans un autre contexte, j'ai donné des ateliers d'éducation sexuelle à des garçons, il y a quelques années, et j'utilisais aussi l'humour comme levier. Je leur ai dit : « Je ne suis pas votre prof, pas votre parent, pas votre pasteur, on va parler de sexe, sortez-moi tous les termes qui vous passent par la tête. » Donc là, ils ont été déstabilisés. C'est important d'en parler avec quelqu'un qui ne vous juge pas, souvent vous avez des questions qui peuvent, si on n'y répond pas, changer votre vie, souvent pas nécessairement de façon positive. J'organisais aussi des ateliers de cuisine avec des garçons, ça permettait déconstruire le rapport de genre par rapport aux rôles dans la maison.

E. F. : Entre le métier d'intervenant social, celui d'artiste, de médiateur... comment toutes ces pratiques s'articulent-elles ? Comment se nourrissent-elles entre elles ?

K. T. : J'ai beaucoup travaillé dans des organismes communautaires, donc avec très peu de moyens financiers, mais ce qui est intéressant dans cet environnement, c'est que les gens viennent sur une base volontaire. Contrairement au centre jeunesse où les personnes présentes le sont à la suite d'une mesure judiciaire. Ce que j'ai appris très tôt dans l'intervention, c'est qu'on peut utiliser n'importe quel prétexte pour rentrer en contact avec des gens. Il y en a pour qui c'est le sport, c'est l'exemple classique. Comme un coach qui intervient auprès des jeunes pour travailler l'esprit d'équipe, la communication, ce genre de choses. J'utilise beaucoup le hip-hop parce que c'est ce que je connais, la musique en général, pour essayer d'aller chercher des gens autour de thématiques bien précises. L'hiver dernier je m'occupais d'un club culturel pour une école d'adultes à Montréal-Nord. Le but du projet c'était d'encourager les jeunes à la lecture, sauf que c'est une école où les jeunes ont à peu près tous des difficultés au niveau académique. Si on aborde le club de lecture comme un club autour du livre, on va les perdre. J'ai développé l'idée d'appeler ça un club culturel. C'est vraiment de

prendre leurs forces, leurs expertises musicales ou peu importe. Tu sais, même sur les réseaux sociaux, il y a beaucoup de choses, c'est de la lecture aussi... Donc c'était de prendre ces éléments-là et d'essayer d'amorcer un sujet *x*, d'apporter des éléments en lien avec eux.

E. F. : Peux-tu me donner des exemples d'activités réalisées dans ce cadre ?

K. T. : Bien sûr. J'ai pris des morceaux de textes d'[Oxmo Puccino](#)² versus Denis Diderot. Je prenais juste des extraits sans leur dire de qui c'était et là je leur demandais : « OK, lequel est un rappeur, lequel est un auteur du XVII^e siècle ? » Il y a des vidéos sur Internet où des philosophes décortiquent des paroles de rappeurs³ et je trouvais ça cool comme idée, donc j'ai essayé de reprendre ça pour amener le principe de néologisme *versus* archaïsme, par exemple. Ça peut paraître drôle, mais disons qu'avec Othello [Shakespeare, Verdi] et « [Confessions nocturnes](#) » de Diam's⁴, il y a des thèmes qui se recoupent : la trahison, suivre son instinct... Personnellement le hip-hop et le rap ça m'a vraiment raccroché à l'école pour toutes sortes de raisons ; c'est à 17-18 ans que le monde a commencé à avoir une certaine logique pour moi. C'est ce que j'essaye de mettre de l'avant en utilisant la musique comme moyen de rentrer en contact, ou les textes.

Extrait vidéo 2 : « Philo ou Ghetto : qui de IAM ou Nietzsche a dit cette phrase ? ». Voir la vidéo sur [YouTube](#).

K. T. : J'ai des jeunes qui font de la musique ou qui trippent sur un certain type de musique et quand tu leur apprends que « [Timber](#) » (2013) de Kesha⁵ échantillonne « [San Francisco Bay](#) » de Lee Oskar⁶, un *dude* qui a sorti un album en 1979, ils sont super étonnés. Donc à ce moment-là, il faut comprendre comment les personnes avec qui tu entres en contact font des liens elles aussi. Un jeune qui tripe sur une chanson parce que le message vient le chercher, il faut respecter ça et c'est un bon moyen d'ouvrir une porte vers autre chose en posant des questions : « Tu te sens comme ça, mais pourquoi ? Est-ce qu'il y a une situation dans ta famille, au travail, à l'école, dans tes relations amoureuses, avec tes amis proches... ? » Là, tu développes autre chose.

2 Oxmo Puccino est un rappeur français qu'on rattache à la mouvance du « rap conscient ». Ses textes, poétiques, traitent de thématiques sociales, économiques, politiques qui reflètent la réalité des personnes issues de l'immigration.

3 Des philosophes comme Benjamine Weill ou Raphaël Enthoven se sont prêtés à l'exercice d'analyser les punchlines de rappeurs francophones comme Vald, Damso, Booba. Les vidéos sont disponibles sur YouTube. Exemple : *Punchlife de Vald vues par la philosophie*, <https://youtu.be/f9zBw9U6F4w>, consulté le 19 janvier 2020.

4 Diam's est une rappeuse française qui a remporté une victoire de la musique en 2004 pour son album *Brut de femme*. Elle est la rappeuse française qui a connu le plus de succès, avec des disques d'or et de platine. Son rap aborde des thématiques en lien avec la condition féminine, les relations hommes-femmes, l'amour. Elle a été impliquée dans des projets humanitaires comme le [Big Up Project](#) qui s'engage pour les enfants défavorisés d'Afrique.

5 Kesha est une chanteuse pop américaine qui s'inspire de la musique des années 1980. Elle a expérimenté la country, le pop-rock et se concentre aujourd'hui à rapper sur des musiques électroniques.

6 Lee Oskar est un joueur d'harmonica danois connu notamment pour avoir participé au groupe de fusion rock-funk [War](#) des années 1970 à 1990. Il a poursuivi une carrière solo et a aujourd'hui sa propre marque d'harmonicas.

Kenny Thomas utilise la médiation culturelle comme un outil dans sa pratique d'intervenant social, en prenant pour objet la musique, comme le rap. Cela lui permet de nouer le contact avec les jeunes et surtout de les placer au cœur du dispositif en partant de leur expérience. Il s'inscrit dans une démarche en lien avec la démocratie culturelle⁷. Pour cette raison, les rapports humains qui sont développés par la suite avec les participants tendent vers l'horizontalité. Le modèle mis en avant ici s'éloigne de celui, très vertical, de l'éducation populaire – même si l'apprentissage est une dimension importante dans les divers dispositifs de médiation mis en place par Kenny Thomas – et des visions en lien avec la démocratisation culturelle (toujours très verticale).

E. F. : En t'écoutant parler, on a l'impression que de ton point de vue, médiation culturelle et intervention sociale sont interreliées...

K. T. : Oui toujours, mais pas forcément de façon consciente. Les jeunes de 16-25 ans ont davantage besoin d'une personne disponible ; l'écoute va venir par la suite. Je travaille beaucoup avec les jeunes du quartier du Nord-Est et il y a des dynamiques assez particulières, à 16-17 ans ; même à 20-21 ans, le rapport à l'adulte est toujours négatif. C'est un parent, un professeur, la police, un intervenant des centres jeunesse, un juge... Ce qui fait que quand tu arrives avec l'idée « Ah oui, toi aussi t'aimes [Youssoupha](#)⁸ », tu échanges. Le rapport n'est plus le même, pour ce jeune-là, devant lui, il a une personne qui a un intérêt pour ce qu'il est et non pas pour ce qu'il représente. Entre intervenants on se dit souvent ça. On voit souvent les jeunes ou les populations avec qui on est appelés à travailler comme des « problématiques ». Souvent un jeune, c'est comme Robocop (tu vois la description sur le côté-là et tout), mais quand c'est pas du tout ton approche pour rentrer en contact avec les jeunes, c'est autre chose.

Récemment, j'ai quitté un emploi que j'ai eu pendant quatre ans et j'ai des jeunes qui me textent encore pour me dire qu'ils se sont trouvés une job. On a développé autre chose. Je ne suis pas un adulte qui leur dit quoi faire. Ça n'empêche pas que je vais les remettre en question si je trouve qu'ils ont des choix de vie qui sont questionnant ou quand je vois qu'ils stagnent, mais jamais j'ai cette relation d'adulte en position d'autorité. Je suis l'adulte sur qui ils peuvent compter et qu'ils ont peur de décevoir. Parfois ils font des trucs que personnellement, en tant qu'humain, je trouve décevant, parce que tu veux toujours le bien pour les gens avec qui tu développes un lien. Je leur dis : « C'est correct, mais faut juste que tu comprennes pourquoi t'as fait ça, et pourquoi tu voudrais pas que ça se reproduise. C'est quoi la leçon ? Toi qu'est-ce que

7 La démocratie culturelle est un modèle de politique culturelle d'origine française né dans les années 1980, sous l'impulsion du ministre de la culture Jack Lang. Les pratiques amateurs se placent au centre de la réflexion. Cette période a été précédée par la démocratisation culturelle, inspirée de l'éducation populaire et initiée par André Malraux, toujours en France dans les années 1960. Elle s'est incarnée, entre autres, par la création d'un réseau de maisons de la culture. Il s'agissait de rendre accessibles les œuvres artistiques canonisées par un processus de décentralisation.

8 Youssoupha est un rappeur français dont l'écriture, comme celle d'Oxmo Puccino, se rattache au courant du rap conscient.

t'en penses, parce que c'est pas important moi ce que j'en pense. » Mon objectif c'est vraiment de développer l'esprit critique. Ultimement, c'est ça.

E. F. : Présente-nous le projet *Samplicité volontaire*.

K. T. : Ça, c'est un projet que j'ai rédigé en partenariat avec Exeko⁹, ils avaient un appel de projets de médiation et j'ai proposé *Samplicité volontaire*. Dans le fond, le but est vraiment d'engager les gens dans une démarche musicale en direct. Donc moi j'arrivais avec des vinyles, du matériel pour faire de la musique et j'avais un micro pour enregistrer les gens. Les gens pouvaient venir, regarder dans les vinyles et s'inspirer de ce qu'il y avait là pour que je puisse échantillonner et faire la musique. Les gens pouvaient enregistrer quelque chose, lire un truc, chanter. Ils pouvaient dire quelque chose, taper des mains. Des fois, on avait des instruments à portée de mains. C'était intéressant parce que ça engageait vraiment un dialogue avec les gens, à partir de toute sorte de médium. Par exemple, à un moment donné, il y avait un gars qui venait de sortir de prison, j'avais un vinyle de Chris de Burgh¹⁰, puis il me disait qu'il y avait une chanson là-dessus qui l'avait vraiment aidé à endurer son séjour en prison. Pour te donner un autre exemple, il y avait une dame ukrainienne. Parce que j'avais un vinyle de musique ukrainien de son enfance, elle était là : « Oh *my God* ! Comment ça se fait que vous avez ça ? » Puis là, elle m'expliquait dans quel contexte elle écoutait ça quand elle était jeune, quand il y avait des fêtes, parce qu'il y avait des grandes réunions familiales ; donc l'idée c'est vraiment de créer un espace où les gens pouvaient communiquer, échanger, dialoguer autour de la musique et, s'ils le veulent, participer.

Le but, c'était vraiment de créer un espace où ils peuvent parler, juste *viber*, essayer de partager un intérêt commun. C'est drôle, parce que parfois il y avait vraiment des gens qui étaient des musiciens, des gens qui étaient fans de musique, des gens qui étaient là en tant qu'observateurs ou observatrices, donc c'était super intéressant de voir la mixité de tout ce monde-là. Voir comment ces personnes qui viennent vraiment d'horizons différents échangent. La musique, je trouve que c'est quelque chose de très rassembleur ; le but du projet c'était ça : de montrer que tu pouvais rassembler les individus autour de la musique sans nécessairement avoir besoin d'être musicien.

Si les formations dédiées à la médiation culturelle ont fait leur apparition dans certaines universités francophones (Paris, Lausanne, Montréal), il est courant de rencontrer des médiateurs et médiatrices qui se sont formé·e·s sur le terrain ou à travers des expériences issues d'autres champs disciplinaires¹¹, comme c'est le cas ici avec l'intervention sociale pour Kenny Thomas. Le mot médiation culturelle est venu s'apposer à une pratique déjà existante depuis plusieurs décennies.

9 Exeko est un organisme d'innovation sociale basé à Montréal, créé en 2006. Il utilise la créativité intellectuelle et artistique en la mettant au service d'une transformation sociale inclusive et émancipatrice. Pour plus d'informations, voir le site Internet d'Exeko : <https://exeko.org/fr/a-propos>, consulté le 19 janvier 2020.

10 Chris de Burgh est un chanteur et musicien de folk britannico-irlandais.

11 Voir les autres entrevues de la revue.

PARCOURS DE MÉDIATEUR : FORMATION, APPRENTISSAGE, TRANSMISSION

E. F. : Tu as un DEC¹² en travail social. Comment en es-tu venu à t'intéresser à ce champ jusqu'à te former pour devenir intervenant social ?

K. T. : Quand j'étais jeune, à 15 ans, je fréquentais un organisme communautaire, qui s'appelle le [Café Jeunesse Multiculturel](#)¹³ à Montréal-Nord. J'ai fini par y travailler, c'était mon premier emploi. Mon père avait fait un AVC et ça l'avait laissé paralysé ; je n'étais vraiment pas dans une bonne phase à l'époque. Là, y'a un des intervenants qui me dit : « T'as pas l'air de *feeler*... Ken, je comprends ce que tu vis, mais dans la vie il y a toujours le choix de définir l'importance que les choses ont, ou tu laisses les choses te définir toi. » Puis je ne sais pas, ça a été comme un moment de Luke qui rencontre Obi-Wan et à ce moment-là ; je me suis dit : « OK, moi je veux faire ça dans ma vie. Ce que lui m'a donné à ce moment-là, je veux pouvoir le transmettre aux autres. »

La figure du mentor est illustrée par la référence de Kenny Thomas à la relation interpersonnelle qui lie le maître jedi Obi-Wan Kenobi à son apprenti Luke Skywalker, deux personnages qui existent dans l'univers de la saga Star Wars, monument cinématographique de la culture pop. Elle est importante à mettre en lumière, car elle représente la dimension « informelle » de la formation de Kenny Thomas. C'est en observant, en participant, et surtout en étant présent sur le terrain qu'il a appris son métier, au contact d'autres intervenant·e·s capables de transmettre leurs connaissances. Le processus d'apprentissage du métier est en constant renouvellement et Kenny Thomas continue de se former pour s'améliorer et pour pouvoir former et accompagner la relève dans le même temps.

K. T. : Concernant l'intervention, j'ai eu des mentors ; au niveau de la médiation, c'est venu de façon tout à fait naturelle. Dans la musique, dans la culture urbaine, même dans le break dance... tout le monde à un mentor, tout le monde a quelqu'un qui lui a montré les *moves*, les façons de mieux donner le *flow*. Il y a cette espèce de mentorat-là qui fait partie de l'ADN de la culture hip-hop, de la culture urbaine, je pense. Après, je me suis formé sur le terrain, j'ai fait de l'intervention de rue, avec des jeunes. J'ai même été aux États-Unis dans certains quartiers défavorisés faire du bénévolat il y a longtemps : t'apprends. Qu'il s'agisse de l'intervention ou de la médiation, selon moi il faut que tu puisses développer une approche intégrée et humaniste.

E. F. : Es-tu devenu le mentor de quelqu'un ? Tu es venu présenter tes projets aux étudiant·es du D.E.S.S. en médiation de la musique de l'Université de Montréal. Ici, tu acceptes de répondre à nos questions ; on ressent l'envie de partager ce que tu fais. En quelle mesure entres-tu dans une démarche de transmission auprès de tes pairs ?

12 Le DEC est un diplôme d'études collégiales, préuniversitaire, obtenu au cégep. Ce serait l'équivalent du baccalauréat français.

13 Le CJM est un organisme à but non lucratif qui offre un lieu d'échange et des activités culturelles et artistiques pour les jeunes de 13 à 30 ans.

K. T. : Partout où j'ai travaillé, j'ai toujours été celui qui accueillait les stagiaires. Comme tu sais, en deuxième année de travail social ou troisième année d'éducation spécialisée, c'est important d'avoir des mentors. L'école c'est un drôle de concept quand tu y penses : on te dit toute ta vie ce que tu dois faire, puis à un moment donné tu te spécialises dans quelque chose et puis soudainement c'est OK, vas-y, débrouille-toi. J'avais cette discussion-là avec mes jeunes. Y'en a qui étaient rendus au secondaire 5¹⁴, qui me disaient : « Tu sais j'ai rempli ma demande au cégep¹⁵, j'ai été accepté et là j'ai l'impression – j'ai trouvé ça vraiment brillant comme façon de le verbaliser –, j'ai l'impression d'attendre que ma vie commence. » C'est puissant comme image. On veut tellement encourager la relève, on veut que les gens aillent à l'école, qu'ils se spécialisent, mais il faut aussi leur donner une chance sur le terrain de voir ce qu'ils valent. Je comprends que du point de vue du gestionnaire, c'est une tâche de plus, mais il faut, surtout en intervention jeunesse, former la relève. J'ai eu des mentors assez solides au niveau du travail avec les jeunes qui vivent dans des dynamiques de rue, criminalité, qui viennent de familles nouvellement arrivées ou économiquement très précaires. Ça a été une bonne école pour moi. J'aurais aimé ça avoir du *feedback*. Je suis vraiment pour former stagiaires et étudiants, qui ont toute la volonté du monde, mais si tu n'as pas le savoir-être, le savoir-faire et le savoir sur le terrain, tu peux causer plus de tort qu'autre chose aux populations avec lesquelles tu es amené à travailler. C'est important.

Dans le cadre de mon travail présentement je suis coordonnateur clinique dans un organisme qui travaille en HLM à Ahuntsic. Je supervise les interventions d'un groupe de six intervenants et moi-même. Je débusque des formations pour justement me former pour savoir comment mieux gérer une équipe, animer des rencontres, pour la prise de notes. C'est niaisieux, mais c'est des choses qui font en sorte que ça va faire de moi un meilleur employé.

E. F. : Comment ton approche a-t-elle évolué avec le temps ?

K. T. : J'ai vécu un moment marquant il y a une dizaine d'années lorsque j'ai été confronté à un choc des générations avec des jeunes qui n'avaient pas du tout les mêmes référents culturels et musicaux que moi. Je me suis dit qu'il fallait que je m'intéresse un peu plus à autre chose que ce que je connais et surtout que je devais partir de l'expertise des jeunes¹⁶.

J'ai un jeune qui m'a appelé ce matin. Il adore le groupe [PNL](#). Je ne sais pas ce que tu penses de ce groupe, mais moi, personnellement, je suis vraiment ... Mais je me suis dit OK, je ne peux pas m'attarder au contenu et comprendre aussi que différentes populations vont s'intéresser à différents éléments d'un même contenu.

14 En secondaire 5 les élèves ont 16-17 ans.

15 Au cégep on obtient un diplôme d'études collégiales (DEC) à l'âge de 18-19 ans, ce qui représente en moyenne deux ans d'étude.

16 Ici, nous constatons que la pratique de Kenny Thomas s'horizontalise de plus en plus, en prenant en compte l'expertise des jeunes et leurs goûts musicaux, comme souligné précédemment à la note de bas de page n° 7.

Me concernant, ce sont les mots. Si tu manies bien les mots, moi j'adore ça. J'adore Oxmo, [Akhenaton](#), pour ça, Youssoupha aussi, [Grand Corps Malade](#) ; tu sais les gars manient bien les mots, tout est réfléchi, calculé. Tu ne peux honnêtement pas dire ça de PNL. Mais je me suis dit OK, ce jeune-là il s'intéresse à ce duo pour une raison que je ne comprends pas. Il m'a dit : « Ken, il faut que tu écoutes ce groupe-là ». Un matin j'ai écouté trois albums de PNL, en boucle. Et c'est là que j'ai compris que c'était zéro le contenu, zéro la performance vocale ; c'est vraiment ce que les gars évoquent. On aime beaucoup les histoires, tu sais un peu comme Steve Jobs qui avait rien, l'histoire du *underdog*¹⁷, et là je me suis dit : « Ce jeune-là, quand tu te rends compte qu'il vit dans une famille où il a une petite sœur autiste dont il doit s'occuper, il n'y a pas beaucoup d'argent, il a commencé à vendre de la drogue pour subvenir à ses besoins... » Tu te dis : « OK, lui avait vraiment besoin d'un modèle de réussite, qui vient du même milieu que lui. » À partir de là je pouvais vraiment écouter PNL parce que je comprenais que ce n'était pas tant le contenu. Tu sais il y en a qui ont des coachs de vie ; je pense que PNL c'est comme un peu son coach de vie à lui, si je dois vulgariser. Et pour qu'il y ait une médiation, il faut que tu rejoignes deux pôles, deux univers. L'un pouvant être le tien, ou deux univers qui ne t'incluent pas. Il faut que tu puisses être en mesure de faire le travail pour créer le pont.

La posture de médiateur de Kenny Thomas est horizontale. Il s'efface pour devenir un initiateur d'échanges et un facilitateur. Pour cette raison, il se concentre sur les goûts musicaux et les sensibilités des participant·e·s, qui deviennent le point de départ. Cette démarche nous renvoie à l'idée de « prise » sur la musique, concept développé par Christian Bessy et Francis Chateauraynaud¹⁸ et repris ensuite par Antoine Hennion dans ses écrits sur l'amateur de musique¹⁹. Hennion avance l'idée qu'une pochette de disque en tête de gondole dans un magasin est un dispositif de médiation qui permet une prise sur la musique, comme une porte d'entrée. Pour filer la métaphore, Kenny Thomas se place derrière les portes ouvertes par les participant·e·s et non l'inverse.

E. F. : Donc ta définition de la médiation c'est ça, c'est faire le pont ?

K. T. : Oui. C'est une vision qui a beaucoup été influencée par le travail de rue, je te dirais là, c'est vraiment beaucoup de rejoindre les gens en rupture sociale, donc autant les gens en situation d'itinérance, que les travailleur·euse·s du sexe, que les jeunes membres de gang de rue. Il faut être patient, disponible, et il faut être avenant. J'essaye d'être et d'avoir cette approche-là dans tout ce que je fais, dans la vie aussi.

17 L'*outsider*, l'opprimé, le perdant probable. Source de la traduction : <https://www.wordreference.com/enfr/underdog>. Pour aller plus loin sur le concept d'*underdog*, voir : Danny Miller et Isabelle Len Breton-Miller (2017), « Les *underdog entrepreneurs*. Quand l'adversité crée des bâtisseurs », *Gestion*, vol. 42, n° 2, p. 34-36, <https://www.cairn.info/revue-gestion-2017-2-page-34.htm>, consulté le 23 avril 2020.

18 Christian Bessy et Francis Chateauraynaud (2014), *Experts et faussaires. Pour une sociologie de la perception*, Paris, Éditions Pétra.

19 Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart (2000), *Figures de l'amateur. Formes objets et pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation française.

Surtout au niveau du travail, comme avec *Simplicité volontaire*. Je n'étais jamais rentré en contact avec des populations autochtones itinérantes et c'est en parlant avec des médiateurs d'Exeko que je me suis rendu compte qu'il y a vraiment beaucoup de besoins pour ces populations-là. Mais on n'en parle pas. Disons qu'au Québec on ne parle jamais des populations autochtones comme une population légitime qui a des réalités, qu'il faut aider. On en parle souvent comme de la vermine un peu avec ce discours : « Eux autres ils sont là aussi. » Donc le projet m'a vraiment ouvert à cette réalité-là. Sans vouloir sauver le monde, il faut que t'aies un peu cette espèce d'ouverture, de patience et de posture ; « je suis étranger dans un milieu et je veux juste comprendre ce milieu-là » et vouloir créer des liens dans ce milieu.

E. F. : Un des objectifs principaux de la médiation serait alors de créer du lien social ?

K. T. : Oui, exact, les gens ne se parlent pas assez. On pense toujours que le problème des autres n'est jamais notre problème, alors que c'est pas le cas. Il faut ajouter l'idée que de nos jours, on est tellement isolés, encabanés dans nos affaires, dans notre téléphone, dans nos trucs, dans nos prêts et bourses... C'est vraiment légitime et compréhensible, mais il y a des gens qui vivent des réalités difficiles et on est dans une époque... J'ai une amie qui appelle ça « la dictature du bonheur » : il faut toujours que ça ait l'air nickel, tout ce qu'on fait. Maintenant c'est ça, on veut que tout le monde aille bien, on ne veut pas nécessairement être partie prenante de cette démarche-là. Je pense que c'est ça aussi, le travail de la rue, dans les HLM. Ça m'a fait comprendre qu'il n'y a rien de mauvais rien de bon, tout est la vie.

Je pense que j'en parlais avec des proches, en 1997. J'ai acheté *Opera Puccino*, premier album d'Oxmo Puccino, puis là, je me rappelle, j'avais un de mes amis qui avait des frères plus vieux qui m'ont dit : « Ah t'aimes ça, bah il faut que t'écoutes ça », et il me sort une cassette, et je passe toute une soirée à s'apprendre des choses, pour moi c'est comme super important de ne pas être dans une posture « ah moi je connais plus de trucs que toi », mais plutôt de partager. Tu sais, derrière la médiation et *Simplicité volontaire*, l'idée, c'est vraiment l'échange.

Grâce à cette anecdote, nous comprenons qu'il est courant d'être l'intermédiaire entre un objet artistique et une personne, d'une certaine façon de faire de la médiation. Elle est présente dans les institutions culturelles, mais aussi dans les conversations les plus anodines. Discours, pratique, outil... son objectif principal reste, comme l'a très bien dit Kenny Thomas, l'échange, le partage et la création de lien social.

Isabelle Ronzier

« à la croisée des chemins »

Sophie Renaudin

Résumé

Médiatrice culturelle indépendante, Isabelle Ronzier retrace dans cet entretien son parcours et évoque les différents milieux artistiques dans lesquels elle a évolué – la musique, la danse, le théâtre, mais aussi l'écriture et la marionnette. Son expérience et ses réflexions nous amènent à concevoir la médiation comme une forme créatrice, tant pour celle ou celui qui la met en œuvre que pour ceux qui la partagent. Cet article est ainsi l'occasion de découvrir les différents formats de médiation mis en place par Isabelle Ronzier et les multiples projets qu'elle a réalisés. Pour compléter ce portrait, l'annexe propose trois documents qui présentent, sous différents formats (notes et photographies), plusieurs étapes du projet de création *Le pont sur le monde* (2017-2019).

Mots clés : création ; écriture ; médiation culturelle ; pédagogie ; Isabelle Ronzier.

Abstract

In this interview, Isabelle Ronzier, an independent cultural mediator, recounts her career path and talks about the different artistic backgrounds in which she has evolved—music, dance, theatre but also writing and puppetry. Her experience and her thoughts lead us to apprehend mediation as a creative form, both for the person who implements it and for those who share it. This article is thus an opportunity to discover the different forms of mediation set up by Isabelle Ronzier and the many projects she has carried out. To complete this portrait, the appendix offers three documents that present several stages of the creative project *Le pont sur le monde* (2017-2019).

Keywords: creation; cultural mediation; pedagogy; Isabelle Ronzier; writing.

Médiatrice culturelle indépendante et musicienne intervenante, Isabelle Ronzier travaille en tant que chargée de mission pour les Jeunesses musicales de France et pour l'Opéra Grand Avignon en collaboration avec le Conservatoire à Rayonnement Régional (CRR) du Grand Avignon et l'association culturelle pour le jeune public Le TOTEM. Depuis 2009, elle est également chargée de cours sur les questions liées à la médiation culturelle auprès des étudiants du CFMI (Centre de formation pour les musiciens intervenants) d'Aix-Marseille Université. En plus de ces activités, Isabelle Ronzier anime des ateliers d'écriture créative dans les musées d'Avignon. Ses compétences ne s'arrêtent pas là, puisqu'elle est également biographe d'artistes¹. Pour elle, ces activités multiples se regroupent en une seule et même posture : celle d'être à l'écoute des personnes qui l'entourent et d'être en capacité de capter leur parole.

Je l'ai rencontrée le temps d'un après-midi, à Avignon, et nous avons pu évoquer ensemble son parcours et son expérience comme « médiatrice culturelle ». Les premiers moments de notre rencontre ont d'ailleurs permis d'explicitier les enjeux derrière le choix de ces mots qu'elle emploie couramment pour qualifier une activité professionnelle qu'elle a initialement principalement exercée dans le domaine musical.



Figure 1 : Rencontre avec Isabelle Ronzier autour d'un café sur la place des Corps Saints à Avignon.

Photo : Sophie Renaudin, septembre 2019.

1 En 2016, Isabelle Ronzier se forme au métier de biographe d'artiste pour s'y consacrer dans les années à venir. Dans cette perspective, elle retrace le parcours d'une femme partie en Sibérie dans les années 1980 à la rencontre des communautés koriaques dans une première biographie qui s'intitule *Le chant de Grand Corbeau. Parcours d'une missionnaire en Sibérie à la fin du régime soviétique*. En plus de rendre compte du parcours de vie des artistes, Isabelle Ronzier s'intéresse à la vie des lieux habités et transformés par les artistes qui s'y installent. C'est vers ce concept de « biographie de lieux de vie culturels » que s'oriente désormais Isabelle Ronzier. Son deuxième ouvrage, intitulé *Les mémoires de Berdine*, est en cours de rédaction et porte sur l'histoire de la Bergerie de Berdine, lieu de vie culturel et artistique situé en France dans le Lubéron.

Isabelle Ronzier : Je me présente professionnellement comme médiatrice culturelle. [...] Souvent, on me demande d'expliquer ce que cet intitulé signifie. On a davantage en tête l'image du médiateur dans le cadre juridique, comme quelqu'un qui règle les conflits, plutôt que la conception du médiateur comme interface entre un certain nombre de personnes et d'événements ou d'objets. [...] Pour l'identifier, le terme à accoler au mot « médiation » est le terme « culturel », parce que la médiation s'adresse à des objets de culture au sens large. La médiation peut s'apposer à tous les contextes, à toutes les esthétiques de la culture, de quelque nature qu'elles soient. Pour moi, les processus de la médiation culturelle en général sont les mêmes que ceux de la médiation musicale en particulier. La médiation de la musique demande des compétences précises dans le domaine musical, avec tant d'esthétiques et d'approches différentes qu'on se retrouve face à une démultiplication des pratiques, comme dans toute pratique culturelle.

Je dirais que la médiation est une posture, un désir de créer du lien et de mettre en lien des personnes, des pratiques artistiques – ou culturelles – et des objets, par le biais de différents moyens qui mettent ces personnes en situation de création. La médiation est un acte de création, au sens très large du terme : c'est une posture de création, aussi bien pour la personne qui mène la médiation que pour la personne qui la vit et qui l'expérimente. Cette notion de mise en relation et d'interface peut être résumée par une expression qui était l'objet de mon mémoire de musicienne-intervenante et pour laquelle j'ai toujours eu une certaine tendresse : être « à la croisée des chemins² »...

Sophie Renaudin : Alors on fait appel à toi pour la médiation d'objets musicaux et pour des objets culturels au sens large...

I. R. : Jusqu'à présent, on faisait essentiellement appel à moi pour de la musique. C'est lié à mon parcours personnel : j'ai toujours évolué dans ce milieu-là, tout en évoluant dans d'autres domaines, comme la danse, la marionnette et l'écriture. Je me suis aussi ouverte à la pratique de la médiation par l'écriture créative ; depuis quelques années, je pratique la médiation dans les musées autour des œuvres d'art. [...] La médiation dans les musées consiste à mettre en place des dispositifs qui permettent de tisser un lien entre le public et le lieu, avec l'histoire du lieu, avec le bâtiment, et, au-delà, avec la ville. Dans un musée, tout peut faire objet de médiation – aussi bien les personnes qui ont fondé le musée que celles qui l'ont traversé : des auteurs, des photographes, mais aussi des objets, des œuvres, des documents d'archive... Quand la médiation s'occupe des œuvres elles-mêmes, ce peut être autant l'œuvre que le cartel ou un détail de l'œuvre. Il y a une infinité d'approches possibles. Dans la médiation de la musique, j'ai souvent été amenée à utiliser autre chose que la musique elle-même : des tableaux de musiciens, leur écriture, leur graphie, leur signature, leur témoignage ou bien leur parole. Et je pense que cela s'applique à tous les domaines... du moins, tous les domaines artistiques. Je n'ai pas encore fait de médiation autour de la cuisine... (*Rires.*)

2 Isabelle Ronzier (2003), *Le musicien intervenant, un artiste pédagogue à la croisée des chemins*, mémoire du diplôme de musicien-intervenant en milieu scolaire, Université de Provence Aix-Marseille.

Au fil de la discussion, Isabelle Ronzier me raconte sa formation, au cours des années 1980. Il n'existe alors pas de formation de médiateur, même si le contexte politique, notamment avec l'arrivée de François Mitterrand et de Jack Lang au pouvoir, favorise une certaine impulsion dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle³. Sa formation principale est musicale : après plusieurs années de cours privés de flûte baroque et de stages de musique ancienne, Isabelle Ronzier entre en octobre 1982 dans la classe de musique ancienne au Conservatoire de Strasbourg. Au cours de ses années de formation, elle fait la rencontre d'une troupe de danse baroque et décide de suivre cette compagnie et de travailler pour elle à Paris. Elle évolue ainsi dans une nouvelle sphère artistique, qui mêle danse et musique. Parallèlement, elle entre à l'École nationale supérieure des arts et techniques du théâtre (ENSATT) en régie, son et lumière, afin de se former de manière professionnelle à la mise en scène. En plus de la danse et de la musique, c'est désormais le cinéma qui la passionne : elle décide de commencer une licence d'études cinématographiques et audiovisuelles à Jussieu. Elle alterne alors entre un travail à l'Opéra en régie et un poste d'assistante à la mise en scène dans la compagnie de danse baroque. Les postes qu'elle occupe appartiennent principalement au domaine de l'assistanat (assistante au metteur en scène, à la chorégraphe...), posture qui, pour elle, est équivalente à celle du médiateur. Comprendre la question de l'organisation du plateau et de la salle, saisir les attentes du metteur en scène, celles des artistes, les entendre et y répondre : autant de compétences mobilisées qui définissent la posture choisie par Isabelle Ronzier et qui témoignent d'un véritable souci de « l'autre ». Cette posture correspond également à un modèle démocratique du « faire ensemble », elle témoigne d'une volonté de reconnaître une capacité d'agir aux participants et traduit une volonté de mettre en place un processus de création collective d'un objet musical – culturel – ou d'un projet.

À partir de ma rencontre avec Isabelle Ronzier, j'ai souhaité dresser son portrait de « médiatrice culturelle » en le composant en trois parties. D'abord, il s'agit de s'intéresser aux deux éléments qui fondent la personnalité d'Isabelle Ronzier, et qui l'ont guidée vers le domaine de la médiation : l'écoute et l'amour du son. Puis, nous aborderons les liens entre médiation et pédagogie qui transparaissent dans ses multiples activités. Enfin, il s'agira de saisir avec précision, à travers des exemples de réalisation d'activité de médiation, la dimension créative indissociable du métier de médiatrice tel qu'il est pensé par Isabelle Ronzier.

L'ÉCOUTE ET LE SON

Les diverses expériences vécues par Isabelle Ronzier ont été déterminées par le lien intime qu'elle entretient avec la musique, et plus particulièrement avec le son. Auprès de la compagnie de danse, elle collabore avec des musiciens baroques ; dans son

3 Sur ce sujet, voir les travaux de Philippe Poirrier (pour une synthèse de l'histoire des politiques culturelles en France voir notamment *Histoire des politiques culturelles de la France contemporaine*, Dijon, Bibliest, Université de Bourgogne, 1998) et ceux de Jean Caune (*La culture en action, De Vilar à Lang. Le sens perdu*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1992).

master à Jussieu, elle travaille sur les bandes-son et différentes illustrations sonores au cinéma. Pour le cinéma, elle écrit également pendant un temps les doublages français de films anglophones, poste rémunéré qui mêle écriture et travail sur le son et qui lui permet de mener plusieurs activités artistiques en parallèle. Plus tard, c'est à la radio qu'elle s'intéresse : entre 1986 et 1990, elle a l'opportunité de réaliser des reportages et des créations radiophoniques qui sont diffusés sur les grandes radios publiques françaises. Parmi ces créations, trois sont primées dans la catégorie documentaire au concours de création radiophonique Phonurgia Nova⁴.

I. R. : En filigrane, j'ai toujours aimé ce qui était lié au son, à la radio [...] j'ai toujours adoré enregistrer les gens et capter leurs histoires pour la restituer. Comprendre ce qu'ils sont, mettre en valeur ce qu'ils font. Pour moi, c'est aussi une posture de médiateur [...] J'ai toujours considéré le reportage ou le documentaire comme une action de médiation, avant d'être un travail de reportage. Et à l'inverse, je retrouve cette dimension créative, celle des reportages ou des documentaires, dans mon métier de médiateur.

La musique, le son et la création sonore sont les trois éléments moteurs du parcours d'Isabelle Ronzier. L'attention à la voix, qu'elle soit parlée, chantée, prononcée à la radio, ou recueillie dans un contexte singulier, et l'attachement au son, sont deux aspects de sa personnalité qui fondent sa posture de médiatrice. L'attention à la voix pour et en elle-même d'une part, et l'attention constante à la voix des autres, d'autre part. Être à l'écoute : voilà l'attitude qui définirait l'éthique de la médiatrice qu'est Isabelle Ronzier.

I. R. : Plusieurs fois, on m'a demandé : mais pourquoi ne diriges-tu pas une structure ? Non, ça ne m'intéresse pas... Je pense que c'est quelque chose que l'on partage en tant que médiateurs. On est attaché à l'attention à l'autre et à la mise en valeur de l'autre. Si l'on est amené à avoir des postures de direction, c'est toujours dans une forme de coordination collective ou collaborative.

Cette attitude d'écoute, indispensable dans le métier de médiateur pour établir un dialogue avec les personnes auxquelles on s'adresse, est également une compétence recherchée lors de la conception de l'activité de médiation, au moment de la discussion avec les partenaires qui sont impliquées dans l'activité. Isabelle Ronzier décrit cette dimension politique du métier de médiateur telle qu'elle l'a vécue en tant que chargée de mission pour les orchestres de région de Montpellier puis d'Avignon.

4 Par exemple : « Des cerfs-volants dans le ciel » et « À la rencontre des marionnettes » sont deux créations primées qui portent respectivement sur le festival du cerf-volant de Dieppe et sur le festival du théâtre d'objets de Fontblanche à Vitrolles. Les deux documentaires de création ont été diffusés sur France Culture dans l'émission *Clair de nuit*. Isabelle Ronzier est également l'auteure de pièces radiophoniques comme « Le fauteuil 27 », une adaptation du roman d'Harry Dickson diffusée en 1986 dans l'émission *Tentative première* sur France Inter.

I. R. : La médiation est très liée au développement territorial, ainsi qu'à la recherche de financements et à la politique. Un orchestre de région est financé par un certain nombre de collectivités, et chaque collectivité est en demande d'actions qui relèvent de sa compétence. Il y a donc un cahier des charges. Il faut comprendre ce qu'une collectivité demande, et ce dont elle a besoin pour pouvoir y répondre... Il faut alors saisir les attendus de chacun (de la ville, du département, de la région, de l'État) et se positionner par rapport à eux, mettre en place les dispositifs de création et comprendre ce que sont les attendus des musiciens d'orchestre et des artistes. Tout est très lié : le politique, le développement territorial, la médiation et l'artistique.

PÉDAGOGIE ET MÉDIATION

Isabelle Ronzier entremêle pédagogie et médiation au sein de ses différentes activités. Elle a été professeure de musique dans plusieurs collèges⁵, et au lycée autogéré de Paris. Dans ce cadre, elle a proposé aux lycéens dont elle avait la charge de participer au projet « Dix mois d'école et d'Opéra », un des premiers dispositifs emblématiques de médiation à l'Opéra Bastille⁶. Il était question d'amener les enfants sur le plateau, de leur faire expérimenter les décors, les costumes... Et de raconter une histoire au public en créant la bande-son du spectacle à partir d'un montage d'extraits d'opéras.

Son engagement vis-à-vis du milieu scolaire ne s'arrête pas là : en tant que formatrice auprès des étudiants du CFMI, Isabelle Ronzier est chargée de cours pour l'analyse du milieu des écoles dans lesquelles interviennent les étudiants, s'occupe de leur insertion professionnelle et les forme aux actions de médiation menées en partenariat avec une structure culturelle. Isabelle Ronzier est également référente pédagogique des Jeunesses musicales de France.

S. R. : Comment conçois-tu l'importance de la pédagogie dans la médiation ? Qu'est-ce qui différencie les deux et qu'est-ce qui les rapproche ?

I. R. : La pédagogie pose la question de savoir comment partager une expérience avec les publics. Par la connaissance, la pratique, la rencontre ? En tant que pédagogues, nous sommes toujours amenés à nous poser ces questions : qu'est-ce qu'on transmet à nos élèves et comment ? De quoi leur parle-t-on ? Par quels moyens et par quels outils ? La pédagogie est un rapport à la transmission. En tant que professeur, on est aussi médiateur : d'une part, entre le sujet que l'on traite et le groupe des élèves, d'autre part, entre le sujet et chaque élève du groupe.

5 Équivalent français de l'école secondaire québécoise.

6 Sur ce sujet, voir l'article de Suzana Kubik (2019), « Dix mois d'école et d'opéra. Un premier pas vers l'art lyrique », 13 septembre, <https://www.francemusique.fr/savoirs-pratiques/dix-mois-ecole-et-d-opera-76269>, consulté le 2 décembre 2019. La page du site de l'Opéra Bastille consacrée à ce projet offre également de nombreux renseignements ; il est notamment possible de consulter le rapport commandé par l'Académie de l'Opéra national de Paris sur l'impact de « Dix mois d'école et d'opéra » sur les élèves ayant bénéficié de ce dispositif entre 2003 et 2018 : <https://www.operadeparis.fr/academie/education-artistique/dix-mois-decole-et-d-opera>, consulté le 2 décembre 2019.

En tant que médiateur, il est important de former les responsables pédagogiques qui accompagnent les publics dans l'expérience de la médiation. Se pose alors la question des outils pédagogiques que l'on met à leur disposition, afin, qu'à leur tour, ils puissent préparer leur public. En tant que chargée de médiation pour les orchestres de région de Montpellier et d'Avignon, j'ai mené un important travail de réflexion sur les dossiers pédagogiques. Comment rédiger et mettre en forme un outil de médiation dont les publics puissent se saisir en autonomie, tout en donnant des pistes de pratique et d'appropriation des contenus au-delà de l'expérience du concert ou du spectacle ? C'est cette expérience rédactionnelle qui m'a amenée à devenir référente pédagogique des JM France et à coordonner un comité de rédaction d'une dizaine d'auteurs, musicologues, conseillers pédagogiques en musique et musiciens intervenants en milieu scolaire.

CRÉER ET IMMERGER LES PUBLICS DANS LA CRÉATION

Après avoir été chargée de mission en milieu scolaire à l'Orchestre de Montpellier (2003-2009), Isabelle Ronzier est recrutée par l'Orchestre régional Avignon-Provence pour créer le service des nouveaux publics et de médiation culturelle. Dans ce cadre, elle mène plusieurs actions de médiation en lien avec l'orchestre dans les écoles d'Avignon. En mobilisant et en explorant le répertoire de musiques contemporaines, ces actions engagent les enfants et les adolescents dans des expériences créatives dont ils sont pleinement acteurs.

Depuis 2015, elle travaille en indépendante, et a développé trois projets de création et de médiation en milieu scolaire pour l'Opéra du Grand Avignon dans le cadre d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle menée à l'échelle de la collectivité en partenariat avec l'association Le TOTEM/Éveil artistique et le CRR du Grand Avignon. Chaque projet, mené sur deux années scolaires, permet la rencontre et la collaboration entre élèves d'une part, et musiciens intervenants, musiciens interprètes, compositeurs et artistes de spectacle vivant d'autre part, pour la composition et la production d'une œuvre qui mêle musiques (jazz, musiques du monde ou hip-hop) et autres disciplines artistiques (théâtre, cirque, danse...). Cette création est ensuite représentée sur le plateau de l'Opéra Grand Avignon. Deux reportages sur les deux premières actions de création et de médiation avec l'Opéra sont disponibles en ligne : [*Les p'tits loups du jazz font leur cirque à l'opéra*](#) et [*Le pont sur le monde*](#). Pour le deuxième projet intitulé *Le pont sur le monde*, Isabelle Ronzier a reçu le Prix de l'enseignement musical 2019, remis par la Chambre syndicale des Éditeurs de Musique de France⁷. Une autre preuve de la proximité des liens entre médiation, enseignement et création.

Face à l'incroyable diversité des formats de médiation mis en place par Isabelle Ronzier, émerge la question des formes idéales de médiation.

7 Voir le palmarès des prix de l'année 2019, disponible à cette adresse : <http://www.cemf.fr/lpem/les-prix-de-lenseignement-musical-2019-le-palmares/>, consultée le 2 décembre 2019.

I. R. : C'est une question de parcours personnel. En tant que musicienne intervenante en milieu scolaire, je crois que la forme idéale de médiation est celle de la création. Quand le public est immergé dans la pratique, il expérimente lui-même la posture et la rencontre avec les artistes, en étant artiste lui-même. Je pratique cette forme de médiation depuis que j'ai commencé à travailler pour les orchestres symphoniques. Cela induit tout un parcours : depuis la formation des pédagogues qui encadrent les enfants et la formation des musiciens intervenants, jusqu'à l'expérience du spectacle partagé avec les artistes professionnels sur scène, en passant par la rencontre entre les enfants et les artistes, entre les enfants et les différents corps de métier du spectacle, de la mise en scène à la régie...

Je pense également très mobilisateur de faire participer les publics à l'action de médiation : les solliciter pour organiser un événement avec eux : c'est par exemple ce que j'ai fait avec des associations d'étudiants de l'Université d'Avignon et avec des lycéens. À Avignon, les étudiants ont pris en charge l'organisation de concerts de l'orchestre au sein de l'Université, depuis la gestion des répétitions et l'installation technique jusqu'à la communication et l'accueil des artistes et de la communauté universitaire. C'est une forme de médiation dans laquelle les publics sont leurs propres médiateurs.

D'autres actions de médiation plus classiques et plus simples à organiser consistent à faire rencontrer les publics avec les artistes : les interventions en milieu scolaire ou dans différents lieux, sous forme de concert-intervention, par exemple. C'est de la médiation ponctuelle, les artistes se déplacent auprès des publics ou bien les publics se déplacent auprès des artistes – dans le cas des répétitions générales par exemple. En amont, ces activités impliquent la formation des enseignants, la rédaction de dossiers et la mise à disposition d'outils pédagogiques.

Enfin, j'ai développé depuis quelques années la médiation par l'écriture créative. Je pense que l'atelier d'écriture est un outil de médiation extraordinaire pour mettre les personnes en situation de création, pour restituer leur ressenti en sollicitant à la fois la mémoire et les émotions, dans une pratique à la fois individuelle et collective. J'ai commencé cette pratique pour répondre à la demande de l'association Musique baroque en Avignon d'un cycle de médiations liées aux différents concerts donnés sur une saison. Je faisais écrire les personnes en amont autour des œuvres au programme, des répertoires, des lieux où se donnaient les concerts, des artistes qui les interprétaient. Puis, les publics étaient invités à venir écouter, parfois rencontrer les artistes. Dans ce type de médiation, les publics sont créateurs, dans une autre discipline que celle de l'objet de la médiation.

S. R. : Quelle est ton implication dans une activité de médiation en tant que médiatrice ? Comment te définis-tu ?

I. R. : Quand je travaille avec les étudiants du CFMI sur la posture de médiateur lors d'actions de sensibilisation autour d'un spectacle musical, je développe avec eux l'idée selon laquelle il existe trois types d'interactions avec les publics sans valeur hiérarchique entre eux. Le premier type est celui de la médiation didactique : on transmet une connaissance, on raconte quelque chose, les publics sont en posture d'écoute et de mémorisation. La forme caractéristique est celle de la conférence.

Le deuxième type est celui de la médiation interactive : le public est invité à se positionner, à porter un regard, à s'exprimer ou encore à débattre sur ce qu'il ressent, sur ce qu'il a expérimenté. La forme caractéristique est celle de l'échange entre les artistes et les publics à l'issue du spectacle en bord de plateau. Le troisième type est celui de la médiation créative : le public expérimente les processus de composition des œuvres au programme, ou bien entre dans un dispositif d'improvisation et de création avec l'artiste ou le musicien intervenant [...].

Cela fait peu de temps que j'ai pris conscience que ma posture de médiatrice était artistique. La médiation est la forme créative par laquelle je m'exprime. Par exemple, dans le dispositif Les Arts sur le Pont créé pour l'Opéra d'Avignon, j'ai un statut de directrice artistique déléguée, indépendante des institutions qui m'ont missionnée. Aujourd'hui, je m'autorise à concevoir chaque projet comme une création, dont toutes les dimensions sont artistiques, depuis la recherche de subventions auprès des partenaires qui m'accompagnent depuis plusieurs années, jusqu'au choix des artistes et à l'écriture du spectacle, en passant par la rédaction des outils de médiation et de communication...

Pour les actions d'écriture créative, je me revendique comme créatrice de projets de médiation. Finalement, je réalise que le rêve de devenir metteuse en scène qui m'a fait choisir d'entrer dans une école de théâtre par la porte de la régie technique au début de ma carrière professionnelle a fini par se réaliser dans la médiation : mettre en scène différents éléments artistiques entre eux à l'intention d'un public.

ET POUR LA SUITE...

s. r. : Des projets, en cours ou à venir ?

i. r. : Pour le dispositif Les Arts sur le Pont, j'ai réussi à faire travailler plusieurs institutions entre elles, à faire collaborer une dizaine d'artistes, à mobiliser le réseau d'éducation nationale, avec le soutien des collectivités territoriales et des fondations. Je considère ce projet comme l'aboutissement de ma pratique de médiatrice institutionnelle. J'ai eu beaucoup de retours, de témoignages, de dessins ; le retour des enfants montre quelque chose d'assez magnifique⁸.

Je crois que s'ouvre une nouvelle période de médiation qui passera par l'écriture avec la pratique de biographe et l'accompagnement des artistes dans leurs récits de vie. Actuellement j'aide une personne dans la rédaction des mémoires d'un lieu de vie sociale dans le Lubéron, La Bergerie de Berdine. J'expérimente ce qu'est écrire l'histoire d'un projet. Dans le même esprit, j'aimerais beaucoup contribuer aux mémoires de lieux de création et de démarches artistiques : mettre en valeur les projets, les artistes et les publics par l'écriture.

8 Voir l'annexe en fin d'article.

ANNEXE

Ces documents sont extraits du dossier dans lequel Isabelle Ronzier a regroupé la présentation et le bilan du projet [*Le pont sur le monde*](#). Ce projet fait partie du dispositif Les Arts sur le Pont, dispositif d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre par l'Opéra Grand Avignon et porté par Le TOTEM/Éveil Artistique, scène conventionnée jeune public, et par le CRR du Grand Avignon. Le projet a été développé pendant deux années scolaires, en 2017-2018 et 2018-2019, auprès des élèves de huit écoles du Grand Avignon, autour de la musique du monde et des chants bulgares. La première année a été consacrée à la découverte et à la pratique du répertoire par les élèves avec les musiciens-intervenants en milieu scolaire ; la deuxième a été dédiée à la création et la production du spectacle. À partir de ces rencontres avec les enfants et à partir du répertoire choisi, le compositeur Sylvain Griotto a composé l'œuvre intitulée *Le pont du monde* pour chœur et marionnettes. L'œuvre a été créée sur la scène de l'Opéra Confluence en juin 2019.

DOCUMENT 1

Restitution de la deuxième rencontre entre les enfants de l'école Marie Curie (Le Pontet), le compositeur Sylvain Griotto, et les musiciens intervenants.

La rencontre a eu lieu le jeudi 27 septembre 2018. Notes prises par Isabelle Ronzier, productrice artistique déléguée des Arts sur le Pont.

*Le Pontet, Anne-Laure Ouhayoun
École Marie Curie, 14h
1^{er} groupe, deux classes*

Nous avons partagé le repas avec Boris, Anne-Laure, Laure et Sylvain. Convivialité des échanges, l'équipe se construit autour de ces repas improvisés.

Laure et Sylvain font connaissance, croisent leurs expériences, leurs postures artistiques, leurs démarches de création.

Nous sommes entrés dans la salle polyvalente, deux classes, cela fait un grand groupe. La masse d'enfants est beaucoup plus importante, à la différence des classes de ce matin.

Sylvain : « On va inventer notre façon à nous de faire de la musique bulgare à partir des chants que vous avez appris. On va voir si on est prêts à faire de la musique ensemble. On oublie les temps de récré, de repas. On fait des sons ensemble. »

Sylvain invite les enfants à murmurer leur prénom en boucle. Par un geste de la main, il guide le jeu vocal collectif.

La masse vocale murmurée produit un ronronnement de machine.

« Ça va devenir de plus en plus fort ». Sylvain amplifie le geste. Les enfants automatiquement chantent plus fort. Le geste se réduit, le son redescend un niveau en dessous. Les enfants sont très réactifs et répondent vocalement au quart de tour aux gestes de Sylvain.

Grand groupe d'enfants, grande densité de regard.

Laure se place derrière les enfants, elle sent qu'ils la regardent et qu'ils se demandent qui elle est.

On se présente avec Laure et Boris, les enfants peuvent se concentrer à nouveau sur Sylvain, « Tout ce qu'on va faire ensemble va prendre une forme. »

Les enfants écoutent Sylvain avec beaucoup d'attention.

Il suggère l'idée de vagues, de vagues fortes, de vagues douces. Pour faire des vagues, on a besoin de respirer de prendre de l'air.

À 50, ce son grave produit une texture magnifique, profonde, intense.

Encore moins fort, plus secret. Puis plus fort.

« Je peux vous faire faire tous les sons de la terre. Les sons ce sont comme des êtres humains.

La concentration c'est apprendre à faire des sons sans rire, même si cela peut être drôle. »

Il responsabilise les enfants sur l'attention portée au son qu'ils produisent.

Les enfants jouent le jeu, les yeux pétillants, un petit sourire au coin des lèvres, tout en restant concentrés. Ils sont heureux de répondre à la demande de Sylvain, ils ont confiance en lui.

Maintenant qu'il a acquis leur confiance, il peut jouer avec eux, les faire entrer dans sa musique.

Il garde lui-même un visage souriant et bienveillant. Les enfants entrent dans sa complicité.

La main de Sylvain devient une palette qui sculpte les sons et leur donne une forme rythmique, une forme sonore, une texture.

Petit à petit, Sylvain emmène les enfants vers la partition *Hubava Rada*.

Il demande à Anne-Laure de prendre son violon. Il intègre Anne-Laure dans l'intervention, il sait que c'est la première fois que les enfants la revoient depuis l'année dernière. Il joue avec la réalité temporelle des enfants et des intervenants.

Moment très émouvant, entre le chant des enfants et le chant du violon. Une belle façon pour les enfants de reprendre contact avec leur musicienne intervenante.

Sylvain traduit le chant en français. « Les paroles sont tristes ? Non. Alors pourquoi le chantez-vous de façon triste ? »

Un enfant répond : « Elle est triste parce qu'elle est obligée de faire le ménage avant d'accueillir son amoureux ».

« Les Bulgares ont cette particularité de chanter avec une certaine nostalgie, ils peuvent aussi chanter des histoires joyeuses de façon triste et des histoires tristes de façon joyeuse. Finalement, on ne sait pas. On peut mélanger la joie et la tristesse. »

Sylvain lit les textes écrits par les mamans. Partage de souvenirs sur la joie et la tristesse mêlées. Choix de trois vers issus des textes :

- Aïda : J'ai de la peine, mais tout ira bien,
- Lindita : La vie est belle, mais aussi difficile,
- Marwoua : Ma force c'est de transformer mes larmes en eau qui s'éloigne.

Proposition faite à la maîtresse : écrire d'autres phrases qui soient à la fois tristes et joyeuses.

Sylvain dit la phrase d'Aïda en russe et travaille la langue avec les enfants. Travail sur la prononciation, l'intonation, le rythme. Les enfants jouent sérieusement avec Sylvain et avec la phrase en russe. Sylvain libère le rire des enfants. Puis il reprend l'apprentissage de la phrase, en jeux vocaux, par imitation.

Sylvain demande à Anne-Laure de jouer un *ré* corde à vide en continu. Ils choisissent de mettre la sourdine pour que le son ne couvre pas les voix des enfants.

Les enfants sont invités à dire le texte à voix basse en s'appuyant sur le continuo du *ré*, avec un changement d'archet à chaque note.

On rentre dans la fabrication de musique.

Sylvain entraîne les enfants dans l'invention d'une mélodie. Il donne des indications de jeu à Anne-Laure pour suggérer des climats harmoniques, avec les notes de la mélodie de *Hubava rada*. Cinq hauteurs de son : *ré-mi-fa-sol-la*.

Jouer avec les notes, les mettre dans l'ordre au choix.

Un enfant essaye, il reste sur la même note *ré-ré-ré-ré-ré-ré-ré*. Reprise par les enfants en grand groupe, en travaillant la couleur Un deuxième enfant : *ré-mi-fa-mi-ré-do*.

Un troisième : *ré-mi-fa-mi-mi-ré*. Question-réponse.

« On est les compositeurs ? », demande un enfant.

« Bien sûr », répond un autre enfant.

« L'idée d'Inès était une bonne idée, on presse cette idée comme un citron pour qu'elle nous en donne d'autres. »

Les enfants expérimentent différentes propositions, ils se rendent compte à quel point il est complexe de donner une idée, d'explorer de nouvelles pistes, de développer des idées, d'assumer son idée.

Un enfant fait une dernière proposition.

Sylvain : « c'est celle que j'attendais, avec une petite modulation. »

Les enfants s'approprient peu à peu le jeu. Ils se lèvent à la demande de Sylvain, ils vont chanter ce qu'ils viennent d'explorer.

Les enfants sont nommés par leur prénom, chacun ayant contribué à l'élaboration de la ligne mélodique. Travail de l'intonation pour faire surgir la surprise mélodique (la note « bleue »).

Réglage du bourdon et de la ligne mélodique à l'octave avec Anne-Laure Sylvain, qui choisit quatre propositions mélodiques.

La partition s'élabore en passant d'une classe à l'autre, chaque classe contribuant à une partie du puzzle, et transmettant au reste des chœurs d'enfants sa part de création. L'œuvre se construit à partir des différents éléments du puzzle d'écriture.

« Vous savez ce qu'est un bourdon ? » Oui, répond un enfant, c'est un son qui reste toujours le même. Sylvain : « un bourdon c'est comme un mat auquel tout le monde peut s'accrocher. »

« On a recueilli des idées musicales qui vont me permettre de composer. Je vais fabriquer de la musique à partir de la matière que vous m'avez donnée. On est dans la phase d'élaboration du matériau musical. »

DOCUMENT 2

Répétition des enfants, lumière sur le plateau de l'Opéra



DOCUMENT 3

IMPRESSIONS des élèves de CM1 de la classe de Mme FAUX – École de SAZE
Création du spectacle *Le pont sur le monde*
6, 7 et 8 juin 2019 Opéra Confluence

Ça fait deux ans que j'attends ce spectacle. J'ai ressenti de la joie et de la fierté d'être là. J'avais un petit peu le trac devant tout ce monde. (Léo)

Le spectacle, ça s'est passé plus vite que dans les répétitions. J'ai aussi ressenti qu'on était de vrais, mais de vrais choristes. Puis on chantait plus vite et il y avait plus d'ambiance que dans les répétitions. (Ethan)

J'ai adoré ce projet. J'ai bien aimé Cati, Sylvain, Zoé et le groupe AKSAK. Surtout que c'est une grande opportunité de chanter sur le plateau de l'Opéra d'Avignon. Merci à Sylvain, Cati, Aline, le groupe AKSAK, Zoé, Isabelle et la maîtresse. (Tessa)

J'ai beaucoup aimé chanter et je trouve que le groupe AKSAK nous accompagnait super bien. Le spectacle de samedi est passé trop vite. Ça va me manquer. (Léa)

J'ai beaucoup aimé. C'est passé trop vite. Sylvain va me manquer. Triste. (Gabriel C.)

Mes impressions sur la journée du 8 juin sont super. Car au début de la journée j'avais peur, mais en chantant je me sentais soulagée. Nous avons chanté pour des maternelles. Et j'adorais quand Zoé disait : « Car l'eau s'écoule et s'éloigne ». Et l'après-midi on a chanté pour des primaires. Et après le repas, un ciné dans une salle de théâtre Ouah ! (Inma)

J'ai trouvé ça trop bien. Quand ils ont ouvert le rideau rouge, j'avais les larmes aux yeux. J'ai adoré. (Mila)

C'était très bien. (Maé-Lou)

J'ai trouvé que c'était super bien. Je me suis beaucoup amusée. J'ai adoré chanter, c'était très bien. (Léna)

J'ai adoré chanter devant tout le monde, surtout devant ma famille. J'étais fier. Notre travail a porté ses fruits, nous avons fait une belle prestation. J'ai adoré ce spectacle et ma famille aussi. (Tom R.)

J'ai adoré tout ce qu'on a fait. Au début, j'étais angoissée, mais j'étais heureuse. Quand les rideaux se sont ouverts, mon angoisse est partie très loin ailleurs et j'ai chanté de tout mon cœur. (Emmy)

Entre pédagogie et médiation : au cœur du partage des pratiques. Entretien avec Jérôme Thiébaux

Sophie Renaudin

Résumé

Dans cet entretien, Jérôme Thiébaux, professeur agrégé d'éducation musicale, revient sur son parcours et évoque les différentes expériences qui l'ont conduit à côtoyer, à appréhender, ou encore à pratiquer, la médiation. Il s'agit ici de saisir les diverses formes – mais aussi les différents noms – que revêt la médiation, tout en réfléchissant à ce qui fait sa spécificité. Les réflexions menées par Jérôme Thiébaux nous permettent alors d'envisager la posture adoptée par celle ou celui qui pratique la médiation dans différents domaines, tant dans celui des actions culturelles des orchestres que dans celui de l'enseignement. Son point de vue original nous conduit ainsi à comprendre les rapports qui lient médiation et pédagogie et à repenser les relations qui se nouent au sein de la salle de classe.

Mots clés : école ; médiation culturelle ; pédagogie ; pratique ; Jérôme Thiébaux.

Abstract

In this interview, Jérôme Thiébaux, professor of music education, looks back over his career and discusses the different experiences that led him to come into contact with, understand and practice mediation. This article is an opportunity to grasp the various forms—but also the different names—that mediation takes on, while reflecting on what makes it special. Jérôme Thiébaux's thoughts allow us to consider the position adopted by those who practice mediation in different fields, both in the educational activities of orchestras and in teaching. His original point of view thus leads us to understand the relationships between mediation and pedagogy and to rethink the relationships that are established within the classroom.

Keywords: cultural mediation; pedagogy; practice; school; Jérôme Thiébaux.

Agrégé de musique et professeur d'éducation musicale, Jérôme Thiébaut œuvre depuis longtemps dans le domaine de la médiation de la musique. Pendant dix ans, il a été responsable des actions culturelles et pédagogiques de l'Orchestre national de Lyon (2000-2010), avant de prendre la direction administrative et générale de l'Orchestre Victor Hugo de Franche-Comté. Formé au CNSM (Conservatoire national et supérieur de musique) dans les classes de hautbois et d'histoire de la musique, Thiébaut considère, dès ses premières années de formation, que tout le monde devrait pouvoir bénéficier de la circulation des savoirs et des pratiques qui a lieu au sein de cet établissement. Pour lui, la médiation est une question de posture et d'attitude : pour être médiateur, il faut se donner les moyens d'être disponible, de s'ouvrir aux autres comme individu ou comme institution culturelle.

UNE THÉORISATION DE LA MÉDIATION NÉE DE LA PRATIQUE

Jérôme Thiébaut : Ma définition de la médiation serait en rapport avec ce que je définirais comme « ma pratique ». Je pense, en effet, que c'est au fur et à mesure de pratiques, que je n'ai pas toujours définies comme de la médiation, que je suis arrivé au terme « médiation ». J'ai aussi lu et rencontré plusieurs personnes qui réfléchissaient à ces questions. Je ne sais pas vraiment comment, moi, je définirais la médiation ; ce n'est peut-être pas nécessairement à moi de la définir. Par contre, je peux trouver dans différents textes théoriques, ou dans certains témoignages, une définition qui entre en écho avec ma pratique. C'est de cette manière que s'est enclenchée l'idée que *je* faisais de la médiation. Quand j'ai commencé ma carrière, ce terme-là était très peu utilisé dans le monde de la musique. On parlait des « actions culturelles », de la « pédagogie »... C'est aussi en côtoyant le monde des musées, les collègues du Musée des Beaux-Arts de Lyon par exemple, qui, eux, s'appelaient « médiateurs ». En travaillant et en développant des projets avec eux, le terme a commencé à résonner. Je me suis dit : « Tiens, au-delà de l'action culturelle, de l'action artistique et pédagogique, est-ce qu'il n'y a pas quelque chose d'autre qui va venir chapeauter tout cela ? » Il s'agissait de trouver une cohérence à des choses très éparées. C'est de là que peut venir ma propre définition. La médiation est une sorte de posture : qu'est-ce que l'on est en tant qu'acteurs quand on est dans un projet, de type *x, y, z* ? Quelle est notre propre attitude ? De quelle manière souhaite-t-on se projeter vers un public ? Quelle est la manière dont on pense le projet ? Je pense que le terme



Figure 1 : Jérôme Thiébaut lors des rencontres « Pause dej » organisées avec des musiciens de l'Orchestre Victor Hugo Franche-Comté.

Photo : Chloé Stiefvater, 2016.

« médiation » a beaucoup servi à inventer, porter ou même expliquer des projets, à se dire que l'on est des « passeurs » de quelque chose...

Sophie Renaudin : Vous avez mentionné le fait que le terme « médiation » s'est d'abord imposé dans le domaine des musées. Pensez-vous qu'il existe une différence de posture entre médiation culturelle et médiation de la musique ?

J. T. : Si l'on a envie de donner le goût, de découvrir, de partager, sous forme d'expériences... alors il n'y a pas nécessairement de frontières entre la médiation dans un musée ou la médiation de la musique. Mais la matière, elle, diffère, ainsi que le rapport de la société à l'objet. Il y a une forme de mythologie autour de la musique, c'est sans doute pour cela que je me suis emparé du mot « médiation »... Il faut dépasser l'idée d'une musique hermétique, destinée à des spécialistes.

Je dirais qu'entre médiation culturelle et médiation de la musique, les dispositifs changent, mais la posture mentale et intellectuelle, le principe de mettre en œuvre quelque chose par la parole ou par un dispositif, restent identiques. On a bien fait de s'inspirer les uns les autres !

LA MÉDIATION À PARTIR DE, OU AU SEIN DE, L'ENSEIGNEMENT

C'est en suivant la voie de l'enseignement que Jérôme Thiébaux s'est rapproché de la posture de médiateur. En arrivant dans le milieu de l'enseignement secondaire, sa formation est celle d'un musicien très spécialisé issu des classes de théorie et de pratique de la musique d'établissements prestigieux. Pour lui, l'enseignement au collège demande nécessairement de faire appel à des outils de médiation. La médiation n'est pas théorisée, elle est immédiatement mise en œuvre. Elle procède d'une volonté de partage de savoirs entre les protagonistes de la salle de classe.

J. T. : Ce que j'apprécie dans l'enseignement, c'est ce partage, un partage réciproque entre le professeur et l'élève. En tant qu'enseignants, on a des programmes imposés, mais on s'en sert : par la musique, on va devenir médiateur de plein d'autres choses. Ce qui m'intéresse dans la médiation, c'est de porter les personnes, en l'occurrence les adolescents, de les conforter, pour qu'ils s'approprient leur propre univers. Il s'agit aussi de les ouvrir à d'autres mondes. Étonnement, en classe, je ne parle jamais de la culture dite « standard », mais on y revient toujours. On part toujours d'univers qui peuvent être très éloignés des élèves, mais ce qui m'intéresse, c'est de pouvoir faire des ponts avec le leur, avec ce qu'ils entendent.

S. R. : Sous quelle forme se déroule votre enseignement dans les classes de collège et de lycée (ateliers, cours magistraux, etc.) ?

J. T. : Dans la classe, les élèves sont toujours en action dans leur créativité. On invente toujours et ils utilisent ce qu'ils sont pour créer. Puis, généralement en petits groupes, on découvre des choses qui entrent en relation avec eux et qui vont résonner avec ce qu'ils sont. Quand on écoute, on est aussi dans l'action, les élèves sont sollicités par rapport à ce qu'ils ressentent, ils s'interrogent sur la manière dont ils reçoivent personnellement la musique. On a trop souvent dit qu'il ne fallait pas parler de musique, ou, du moins, en parler d'une certaine manière. Mais je pense que le fait de parler

de quelque chose permet de se l'approprier. Même si l'on ne l'aime pas. Si un élève me dit qu'il n'aime pas quelque chose, il a une raison, et, souvent, c'est une bonne raison (s'il me dit, par exemple : « j'ai l'impression que le compositeur veut nous déstabiliser »). C'est à partir de là que l'on crée le dialogue.

Dans nos métiers, on craint souvent d'utiliser un langage très spécifique sur la musique. Ce vocabulaire, on l'utilise quand on veut aller plus loin, mais dans les autres cas, on le met de côté. Cela ne signifie pas que l'on arrive à quelque chose de superficiel, au contraire. Derrière chaque chose que l'on entend, il y a une réception personnelle, et je pense que c'est important de la verbaliser. Par la parole, par le dialogue, on arrive à l'appropriation de ce que l'on entend. Dans le cadre de l'enseignement, c'est très important d'être à l'écoute de ce que les adolescents disent, de ce qu'ils construisent comme idées, qu'elles soient considérées comme « non-savantes » ou déstabilisantes.

S. R. : Vous êtes enseignant, musicien et médiateur même si vous n'utilisez pas ce terme... Accepteriez-vous, et revendiqueriez-vous, le terme de « créateur » ?

J. T. : Je ne me suis jamais posé la question ! (*Rires.*) Je n'ai jamais eu le besoin de m'approprier cette question-là. Même le terme « médiateur », je ne l'utilise pas nécessairement comme tel, ce n'est pas un mot facile à utiliser. Il est polysémique, et il n'est pas entendu comme un métier particulier, sauf quand on est dans le domaine juridique. Il y a de véritables difficultés à cerner l'objet ; c'est plus facile de dire : « je suis prof » ou « je suis responsable d'un service d'actions culturelles ». Pour le terme « créateur », oui, c'est une possibilité de dire que l'on crée dans un domaine artistique, mais, pour moi, ce n'est pas nécessairement une préoccupation d'avoir à me positionner par rapport à cette question... Ça viendra peut-être !

Mais je comprends mes collègues qui sont dans des démarches ou des dispositifs dans lesquels il y a un fort travail personnel, un travail d'écriture ou de fiction par exemple, ou plus généralement un travail dans le domaine musical, littéraire ou plastique. Il y a un besoin de les reconnaître comme des créateurs, ou des inventeurs, et pas simplement comme des personnes qui se situeraient dans une sous-catégorie de ces termes.

LA MUSIQUE (ET LA MÉDIATION) POUR TOUS

À côté de son métier d'enseignant, Jérôme Thiébaux anime des rencontres dans un lieu associatif à Besançon. Pour ces ateliers, l'idée est de partager les savoirs et les pratiques de chacun, en mettant en place une égalité de principe entre tous les participants. Apparaît ainsi une certaine forme de médiation, même si, encore une fois, elle ne prend pas toujours ce nom-là.

J. T. : Depuis que je suis arrivé à Besançon, je me suis engagé, à titre personnel, pour des ateliers d'écoute de la musique. On se réunit un samedi par mois et on écoute ensemble de la musique, une musique que j'ai généralement choisie au hasard, enfin, presque. C'est gratuit et ouvert à tous. Dans l'assemblée, il y a des gens qui écoutent et qui ont envie de partager... Ce qui m'intéresse, c'est qu'ils ont toujours quelque chose à dire. On développe cette parole et cette écoute et moi je m'exprime sur ce que j'entends aussi, en allant plus loin parce que dans l'assemblée, je suis peut-être celui

qui a eu la chance de lire plus de biographies de Bach, mais c'est tout. Tout le monde apporte son savoir, c'est un moment de partage et de découverte. L'atelier a lieu au Café des pratiques à Besançon. C'est un lieu associatif où les gens se rencontrent, échangent leurs pratiques, et les ateliers se déroulent dans cette optique : celui qui aime sa pratique, qui a quelque chose à faire partager, le fait découvrir aux autres. Dans ce cadre, je ne suis pas nécessairement présenté avec un titre, je ne suis pas médiateur, je ne suis pas professeur, je suis juste la personne qui propose ça.

S. R. : Vous avez donc travaillé avec des associations, des écoles, des orchestres... Quand on fait de la médiation, avec quels partenaires doit-on travailler ?

J. T. : Tout le monde doit pouvoir être partenaire. Évidemment, chaque partenaire a ses avantages et ses inconvénients. L'institution peut paraître contraignante¹, mais elle a les moyens ; il existe un véritable confort lié à cette position. Néanmoins, quand j'ai commencé au sein d'une institution, il fallait convaincre. Encore aujourd'hui, l'institution doit être convaincue du bien-fondé de la cause. Et là encore, on a peut-être de la médiation à faire... À l'inverse, quand on est dans une association, on peut tous être convaincus du bien-fondé de la cause, mais il va falloir expliquer, se battre pour trouver des financements, par exemple. C'est un métier militant dans une certaine mesure.

Ce qui est simple, c'est quand les gens ont envie de le faire. Ce que j'aime avec l'école, c'est que l'on touche tout le monde. Tous les enfants ont le droit. J'ai toujours été partisan de cette approche assez large, pouvoir aller au concert ou chercher les moyens de s'y rendre...

S. R. : Votre type idéal d'activité de médiation ?

J. T. : Je ne pense pas qu'il existe une forme de médiation idéale en soi. Parfois, on se retrouve dans des situations non prévues, qui semblaient, certes, idéales, mais qui ne marchent pas. Il n'y a pas de typologie. La question est plutôt de savoir là où le public est le plus à l'aise.

La difficulté dans la médiation de la musique est que l'on a du mal à mettre en action des publics que l'on considère non musiciens. Pourtant, on peut les considérer comme musiciens dans l'action. Cela demande d'être convaincu du fait qu'une personne peut jouer de la musique à partir du moment où elle organise deux sons, même si ces sons ne sont, soi-disant, pas « justes ». Je considère que tout le monde peut, à partir de trois minutes d'expérience, se dire « musicien ». C'est cette idée que j'essaie de transmettre, à la fois en tant que praticien et en tant qu'écoutant, au Café des pratiques à Besançon. On a à travailler l'idée que tout le monde écoute. Notre différence avec quelqu'un qui écoute mais qui, soi-disant, n'est pas musicien, c'est notre vocabulaire. Mais, après tout, en tant que musiciens, on se trouve tout autant démunis dans une autre situation...

¹ Jérôme Thiébaux cite l'essai de Serge Saada (*Et si l'on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2011) pour souligner les difficultés et les contraintes liées au fonctionnement de l'institution.

S. R. : Avez-vous des projets à venir ?

J. T. : Un jour, je pense que j'ouvrirai une école de musique... Pour que, justement, tout le monde puisse pratiquer et que tout le monde puisse profiter de ce que les autres font. Tout le monde devrait pouvoir accéder à ce qui est le bien commun, c'est-à-dire au théâtre, à une salle de concert... Et ça, ça passe aussi par l'idée d'aller voir les gens, de les rassurer, de leur dire qu'ils sont plus importants que ce qu'ils vont voir. Il y a également beaucoup de personnes qui ont envie de faire de la musique mais qui ne le peuvent pas pour plusieurs raisons. Par exemple, les Conservatoires leur sont fermés. Je pense que l'on est trop exigeant dans nos apprentissages de performance et d'excellence. On devrait pouvoir aller prendre deux cours de guitare, s'en satisfaire, et revenir trois mois après ! Ça m'amuserait bien. Ce qui m'intéresse, c'est que tout le monde puisse s'exprimer, que ce soit par la musique, le théâtre... On a ce besoin fondamental dans notre société : que chacun s'empare de ce qui l'anime.

«Tout le monde a le droit de goûter à l'opéra ! ». Portrait du médiateur Pierre Vachon

Héloïse Rouleau

Résumé

Longtemps directeur des communications et du marketing à l'Opéra de Montréal, Pierre Vachon se donne depuis le début de son parcours pour mission « d'ouvrir un dialogue » entre les publics et l'opéra. Mobilisé depuis trois ans à la direction du nouveau département d'action communautaire et éducative du même organisme, il fait converger ses activités de marketing et de communication vers la médiation de la musique. Ses objectifs passent du développement de marché au développement humain et lui permettent de toucher une plus grande diversité de publics. Le présent entretien vise à mettre en lumière sa pratique professionnelle en explorant le point de vue d'un praticien sur la médiation de la musique. Incursion dans son univers et dans celui de la médiation de la musique à l'Opéra de Montréal.

Mots clés : action culturelle ; médiation ; métier de médiateur ; opéra ; Pierre Vachon.

Abstract

From the beginning of his career as Director of Communications and Marketing at the Opéra de Montréal, Pierre Vachon has been dedicated to “opening a dialogue” between audiences and opera. For the past three years, he has been mobilized by the same organization at the head of a new Community engagement and education department, where he converted his marketing and communications activities towards “mediation” activities between music and communities. His objectives shifted from market development to human development, allowing him to reach a greater diversity of audiences. This interview aims to highlight his professional practice by exploring a practitioner's perspective on music mediation. An incursion into his world and the world of cultural mediation at the Opéra de Montréal.

Keywords: cultural action; cultural mediator profession; mediation; opera; Pierre Vachon.



Figure 1 : Pierre Vachon. Photo : La Fabrique culturelle (Louis-Philippe Chagnon), 2018.

Longtemps directeur des communications et du marketing à l'Opéra de Montréal (2006-2017), Pierre Vachon se donne depuis le début de son parcours pour mission « d'ouvrir un dialogue » entre les publics et l'opéra. Mobilisé depuis trois ans à la direction du nouveau département d'action communautaire et éducative du même organisme, il fait converger ses activités de marketing et de communication vers la médiation de la musique. Ses objectifs passent du développement de marché au développement humain et lui permettent de toucher une plus grande diversité de publics.

Après une première carrière en traduction, Pierre Vachon entame des études supérieures en musicologie¹ et fait plusieurs apparitions dans le milieu médiatique pour parler de musique². Dans le cadre de sa pratique professionnelle actuelle, il multiplie encore aujourd'hui les activités pour éduquer, diffuser et vulgariser l'art musical. Son talent naturel pour la communication, son authenticité et sa passion pour l'opéra le guident dans son approche. D'[événements en des lieux incongrus](#) à la [création collaborative](#), en passant par les [baladodiffusions](#), il explore depuis une quinzaine d'années une multitude de méthodes pour partager l'opéra. Riche de ces expériences, son engagement dans le milieu des arts et sa participation à plusieurs réflexions auprès d'organismes culturels (Exeko, Groupe des onze) travaillant sur l'accessibilité et l'inclusion font de lui un acteur important de la médiation culturelle au Québec.

1 Pierre Vachon obtient son doctorat en musicologie à l'Université de Montréal en 2003. Voir : Pierre Vachon (2003), *Essai de titrologie musicale. Carnaval, op. 9, Kreisleriana, op. 16, et autres titres d'œuvres pour piano seul de Robert Schumann*, thèse de doctorat, Université de Montréal.

2 En 1995, Pierre Vachon devient animateur culturel à la radio de Radio-Canada, puis chroniqueur à la télévision du même réseau.

Le présent entretien vise à mettre en lumière sa pratique professionnelle en explorant le point de vue d'un praticien sur la médiation de la musique. Quelles définitions retire-t-il de la pratique de la médiation ? Comment en arrive-t-on à exercer le métier de médiateur ? Quels sont ses enjeux ? En quoi la musique, ici plus particulièrement l'opéra, teinte-t-elle ce travail de médiation ? Comment la médiation de la musique s'articule-t-elle au sein des institutions québécoises ? Pierre Vachon partage son expérience pour mettre en mots la posture et les attitudes qu'il adopte en tant que médiateur.

Incursion dans son univers et dans celui de la médiation de la musique à l'Opéra de Montréal...

SE DÉFINIR DANS ET PAR LA PRATIQUE

Difficile de cerner la pratique d'intervention sociale *par* et *pour* les arts qu'est la médiation culturelle, notamment en raison du large spectre de démarches qu'elle couvre et l'institutionnalisation plus récente de sa terminologie dans les milieux musicaux. Dans les dernières années, les professionnels ont dû établir leurs propres repères afin de « définir » et de « situer » leur compréhension de la discipline³. Pour Pierre Vachon, c'est par l'expérience que se définissent les contours de la médiation de la musique.

Héloïse Rouleau : Qu'est-ce que la médiation de la musique pour vous ?

Pierre Vachon : Pour moi, c'est un sujet tellement vaste, mais c'est essentiellement d'établir un dialogue entre l'œuvre et le public. C'est de faire en sorte que le public puisse parfois être participant à l'œuvre, mais c'est aussi de créer des outils, des occasions et des activités qui font que le public arrive à mieux s'appropriier les œuvres d'art (musicales ou autres). Ces différents projets qui font participer le grand public peuvent être des activités d'initiation, peuvent prendre toute sorte de formes, mais consistent essentiellement en un dialogue entre le public et l'œuvre. Il y a aussi l'artiste qui est autour de ça, et donc le public n'est pas juste observateur ou consommateur, il est participant.

H. R. : Quelles sont les différentes compétences mobilisées dans votre pratique ?

P. V. : La communication est essentielle. On a beau avoir toutes les connaissances, avoir toute la patience du monde, mais si on n'a pas de talents de communicateur, il n'y a rien qui passe. J'essaie d'être comme les bons professeurs qu'on a quand on est jeune, ceux qui ont une passion dévorante qui fait qu'on allume ! Quand le professeur est tellement passionné, ça fait toute la différence. Malgré une formation très scientifique où les communications durent 20 minutes et sont formatées autour de l'harmonie, la dissonance ou du troisième renversement, quand j'ai travaillé à la radio, les gens

3 Marie-Blanche Fourcade (2015), *Lexique. La médiation culturelle et ses mots-clés*, http://www.culture-repourtous.ca/professionnels-de-la-culture/mediation-culturelle/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/lexique_mediacion-culturelle.pdf, consulté le 27 avril 2020, p. 6.

m'ont dit de ne pas faire mon musicologue ! Il fallait que Monsieur et Madame Tout-le-monde comprennent de quoi on parlait. Si je commençais à parler d'harmonie discordante, les gens décrochaient. Quand je donnais des conférences, les gens me demandaient : « Quand vous dites “ténor”, que voulez-vous dire exactement ? » C'est là que j'ai réalisé que la communication était *essentielle*. Je me suis dit : « C'est vrai que j'ai un langage technique, il faut que je trouve des mots différents. »

Dans ma pratique aujourd'hui, c'est surtout parler de sociologie de la musique, recréer le contexte. Pourquoi est-ce que tout d'un coup en 1900 Puccini écrit telle œuvre ? Pourquoi est-ce qu'on parle de japonisme, d'où vient cette idée ? Quel est son impact sur l'art ? On parle de contexte socioculturel, politique, économique : c'est ça qui allume les gens. Il faut que le médiateur sache communiquer, sache moduler son message en fonction du groupe. On ne parle pas à un jeune de 15 ans schizophrène comme on parle à un autre jeune de 15 ans. Il faut établir un dialogue et une écoute aussi. Toutes ces qualités sont aussi essentielles : l'écoute, la préparation du message, la transmission de sa passion et la souplesse. Elles sont essentielles parce que ces projets sont toujours imprévisibles. On ne sait jamais comment ça va se dérouler, qu'est-ce qui va se passer, ça peut déraiser à tout moment et donc, il faut être capable de s'ajuster. Si on a fait un plan de match et on le suit, on décroche. Il faut maîtriser sa matière bien sûr, mais aussi être libéré de ça pour vraiment parler à l'autre.

H. R. : Quel a été votre parcours vers la pratique de la médiation ?

P. V. : J'ai fait un doctorat en musicologie à l'Université de Montréal ; j'y ai enseigné les cours d'Histoire de la musique au baccalauréat en plus de séminaires à la maîtrise. Je me suis aussi dirigé en communications puisque j'ai été pendant 20 ans [animateur d'émissions classiques à la radio de Radio-Canada](#) et [chroniqueur à la télévision](#). J'ai aussi été contractuel en éducation pour certains projets. Je suis arrivé à l'Opéra de Montréal après avoir donné les conférences préopéra pour l'organisme, participant donc déjà à l'élaboration et à la diffusion du contenu lors d'activités.

Figure 2 : Publicités de la chaîne culturelle de la radio de Radio-Canada (aujourd'hui ICI Musique) publiées dans Le Devoir : « N.B. à la chaîne culturelle FM de Radio-Canada », 25-26 juillet 1998, p. B8 ; « Cet été, la Chaîne culturelle vous offre encore et encore plus... », 3-4 juillet 1999, p. B8.

P. V. : Par la suite, j'ai été engagé à temps plein par l'Opéra en tant que directeur du département de communications et marketing pour développer les projets spéciaux qu'il y avait en périphérie de ses activités, c'est-à-dire hors des salles de concert et qui permettaient aux gens de venir goûter, de s'initier à l'opéra. L'optique première était le marketing : les activités s'articulaient autour des œuvres qu'on présentait pour augmenter la vente des billets et développer de nouveaux publics. Il n'y avait pas du tout cette optique de médiation pour vraiment être un bon organisme citoyen et faire découvrir l'opéra aux gens. C'est seulement depuis deux ans, avec l'arrivée du nouveau directeur général, Patrick Corrigan, qu'on a développé un nouveau département de médiation de la musique – ce que nous avons appelé action sociale et éducative. L'action sociale est alors devenue l'un des cinq piliers de la mission artistique de l'Opéra, et donc plus juste un enjeu périphérique comme ce l'était en 2006.

DÉPLACEMENT DES ENJEUX ET DES OBJECTIFS

Les changements administratifs établissent une coupure nette entre les enjeux et les objectifs qui nourrissent la création d'activités à l'extérieur de la production artistique à l'Opéra. Nous passons alors d'un paradigme économique à un paradigme social. Certaines des stratégies utilisées dans les domaines des communications et du marketing portent dorénavant une nouvelle mission. C'est le cas des actions visant à susciter l'intérêt de publics qui semblent encore insensibles à l'opéra.

H. R. : Comment les enjeux de la médiation se déployaient-ils dans vos pratiques en communications et marketing ?

P. V. : Quand je suis arrivé au département de communications et marketing, il fallait déjà pour moi que *tout le monde* goûte à l'opéra. La visée était cependant marketing dans l'optique où il fallait d'abord répondre à la crise à savoir si l'Opéra de Montréal pouvait survivre. Le Conseil des arts [et des lettres du Québec]⁴ nous a encouragés, mais nous a aussi demandé de prouver qu'on avait encore ce qu'il fallait pour conserver un opéra à Montréal. On a pris le pari que oui et donc il fallait qu'on rappelle aux gens qu'on existait toujours.

H. R. : L'enjeu de départ était donc la survie de l'institution ?

P. V. : Oui, la première étape a été de rappeler aux gens l'existence de notre institution culturelle. Tous les projets périphériques devenaient alors essentiels. On pouvait aller sur le terrain, sortir de notre salle. Avant, les gens disaient « la Place des Arts⁵, c'est la Place des *Autres* » ou « c'est la Place des *Tsars* » pour dire que c'était inaccessible.

Quand je suis arrivé aux communications et au marketing, je travaillais déjà à Radio-Canada. J'ai donc commencé par faire la tournée des radios. Je me suis promené un peu partout, à la radio de l'UQAM [Université du Québec à Montréal], à CISM⁶, etc., pour disséminer l'idée que l'opéra est vivant, que c'est un art actuel. Dans cette même idée d'aller chercher les publics, on a créé les projets spéciaux qui tournaient essentiellement autour de chacune des productions et de leurs thématiques. Par exemple, pour *Le barbier de Séville*, on s'est dit que Ménick, le barbier des joueurs de hockey des Canadiens de Montréal, pourrait passer un après-midi en plein milieu de la Place des Arts à raser les gens avec des chanteurs qui interprètent les grandes

4 Le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) est un organisme dont la mission est de soutenir la création artistique au Québec (littérature, théâtre, danse, musique, arts du cirque, arts numériques, cinéma, vidéo, arts visuels, métiers d'art et recherche architecturale), son expérimentation, sa production et sa diffusion, dans une perspective de développement culturel (Conseil des arts et des lettres du Québec, *À propos*, <https://www.calq.gouv.qc.ca/a-propos/qui-sommes-nous/mission-et-valeurs/>, consulté le 28 avril 2020).

5 La Place des Arts est un complexe multidisciplinaire culturel et artistique où sont programmés entre autres les opéras de l'Opéra de Montréal, mais également la plupart des concerts de musique sur le spectre du genre classique ainsi qu'une multitude de productions de danse et de théâtre.

6 CISM est la radio étudiante de l'Université de Montréal.

mélodies du *Barbier de Séville* en même temps ! On a invité les médias, ça a attiré les gens. Bref, toutes ces actions marketing faisaient un peu de médiation même si ce n'était pas l'objectif de départ. Passer par le marketing, c'était une façon d'en faire, puisqu'il n'y avait pas de département de médiation.

Une des visées principales du marketing était le développement de publics, mais plus dans l'optique de vente des billets. Le point de convergence, c'est que les deux s'adressent aux publics. Ce sont deux entités [les publics et l'opéra] qui se rencontrent et qui se disent « on a des valeurs communes, comment on peut s'entraider, même si on est a priori très loin ». C'est comme une *blind date* ! (Rires.) Un groupe va dire « l'opéra je ne connais pas ça » et moi je suis là pour faciliter leur rencontre avec cet opéra. Il se crée des occasions, des rencontres, un espace de dialogue qui a absolument un impact. L'objectif est passé du *nombre* de gens touchés au projet lui-même, aux enjeux sociaux. Comment permet-on à des gens d'évoluer, de s'épanouir de trouver un bien-être, de se réintégrer socialement ? Ça n'a plus rien à voir avec un nombre.

H. R. : En d'autres mots, des enjeux institutionnels devaient être résolus avant de prioriser les enjeux propres à la médiation ?

P. V. : Exactement, c'était de solidifier ça, mais une fois que la compagnie a été remise sur les rails, on a pu se pencher sur les projets spéciaux qui sont restés trop longtemps plutôt périphériques. Il faut comprendre qu'il y a 10 ans, quand on parlait de « communautaire », ça rimait dans l'inconscient avec « amateurisme » et très peu de gens en faisaient en raison de cette idée préconçue. Aujourd'hui, ça a beaucoup changé. On parle plutôt de communautaire au sens de construire et de bâtir une communauté, de s'y *investir*. Que ce soit dans les communautés culturelles ou dans les différents quartiers de Montréal, on tente maintenant d'être présents. On commence à créer des projets qui font en sorte que l'opéra devienne un levier de changement social. Les opéras parlent déjà de sujets sociaux, d'injustice, de racisme, de sexisme, etc., ils contiennent beaucoup de sujets socialement pertinents, qui deviennent un prétexte pour qu'on puisse parler de la société à travers les œuvres d'art. Pour moi, ce dialogue entre l'art et la société est à la base de la médiation.

H. R. : Comment ses nouveaux enjeux et ses nouveaux objectifs se traduisent-ils dans votre pratique actuelle ?

P. V. : Parmi nos projets, on a développé quatre grands champs d'action :

1. L'éducation : on va dans les écoles, sensibiliser les gens à l'opéra, leur expliquer ce que c'est, faire des générales ouvertes aux étudiants, des matinées scolaires, des ateliers sur mesure, on les [initie à l'opéra avec les chanteurs](#), etc. ;
2. La communauté : on organise, par exemple, la série *Parlons opéra !* dans environ dix lieux de Montréal, où j'anime une discussion avec des chanteurs et des invités. On parle de l'œuvre, mais aussi beaucoup plus largement du contexte socioculturel et d'enjeux de société. On l'a fait, entre autres, avec *Dead Man Walking* et la peine de mort quand on a invité les gens d'Amnistie internationale. On a présenté l'opéra sous l'angle de ce qui se passe en termes d'enjeux et de droits humains, d'où pour moi l'aspect de médiation. On se promène de la Grande bibliothèque jusque dans les quartiers. On débarque là pour 90 minutes de causerie conviviale, légère, loin

du décorum traditionnel des salles de concert et loin du protocole auquel les gens sont habitués ou pensent qu'il existe autour d'un opéra élitiste ;

3. La santé et le mieux-être : l'art et la santé sont une combinaison judicieuse, novatrice, et de plus en plus d'hôpitaux, de sphères de santé commencent à l'utiliser comme moyen de réinsertion et de réhabilitation sociales. Avec des projets comme *YO'péra*, réalisé en partenariat avec le Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine, 15 jeunes touchés par la maladie mentale créent un opéra à partir d'une production à l'affiche. Ils l'adaptent, créent les textes, apprennent les chansons, construisent les accessoires, conçoivent le décor, etc. Pendant 26 semaines, on monte ça et on le présente dans des conditions professionnelles à la Cinquième Salle de la Place des Arts. Ça devient *leur* show. Ce n'est pas de l'art-thérapie, c'est plutôt eux qui créent quelque chose. Un autre projet similaire est réalisé en partenariat avec La Gang à Rambrou qui s'est fait mandater par le Ministère de la famille de créer un programme traitant d'intimidation. Dans ce cas, c'est plutôt 80 personnes présentant une déficience intellectuelle ou ayant un trouble du spectre de l'autisme qui réinventent *Carmen* autour du thème de l'intimidation ;
4. La diversité : ces projets pour nous sont inclusifs, c'est-à-dire que tous les publics empêchés, les publics marginaux, vulnérables, tous ceux qui ne viendraient pas habituellement à l'opéra pour plusieurs raisons ont aussi droit de venir et de participer. C'est là que la médiation devient drôlement importante et essentielle. C'est par la médiation qu'on les inclut, qu'ils arrivent à s'initier, à goûter à cet art-là.

La dernière étape pour nous c'est l'*impact* de tout ça.

H. R. : Comment faites-vous pour évaluer l'impact ?

P. V. : Il y a des équipes de recherche : Sainte-Justine, par exemple, a une équipe de recherche qui évalue les retombées, par voie de sondages ou d'enquêtes sporadiques. À la fin des activités, on fait aussi un *post-mortem*. Il y a des critères qui permettent d'évaluer les retombées de projets artistiques sur le mieux-être de populations vulnérables, mais on commence seulement à développer ce type d'outils.

UNE PRATIQUE PROPRE À L'OPÉRA

La nature interdisciplinaire de l'opéra offre plusieurs points d'entrée artistiques pour la médiation culturelle, principalement la musique, mais aussi la mise en scène et l'art visuel. Pierre Vachon mentionne certains avantages et difficultés liés spécifiquement à la médiation de l'opéra, mais aussi plus largement à médiation de la musique vocale ou même tout simplement de la musique.

H. R. : Quels sont les enjeux liés plus particulièrement à la médiation de l'opéra ?

P. V. : Concrètement, avec les jeunes de *YO'péra*, par exemple, on a déjà essayé de leur faire composer de la musique, mais c'était un peu plus lourd et comme le temps était restreint on a un peu laissé tomber. On fait généralement affaire avec des arrangeurs pour la musique, alors qu'eux [les jeunes de *YO'péra*] sont plutôt dans la création du texte. On leur explique comment la musique est faite et eux vont écrire le texte, mais aussi le rythme. On joue quand même avec la musique, mais pas obligatoirement avec

de la musique d'opéra. Ça peut être du disco ou du rap : c'est le fait qu'ils participent, c'est qu'ils créent quelque chose de multidimensionnel qui est important. C'est le gros avantage de l'opéra, j'y vois une force. Ces projets de médiation existent partout, au Musée des beaux-arts, aux Grands Ballets, etc., mais l'opéra, c'est multidimensionnel, donc multisensoriel. On touche à tout, on a l'approche holistique.

L'objectif n'est pas le résultat, contrairement à tout ce qu'on entend. On ne vise pas à recréer un opéra : c'est le processus, le fait qu'ils participent à la création de quelque chose, à s'engager dans une sphère qu'ils ne connaissent absolument pas avec des composantes, avec des gens, avec une équipe artistique. Il y a un transfert de connaissances, d'égal à égal ; c'est incroyable ce qui se crée comme relation. C'est un apprentissage dans les deux sens : ce sont autant les jeunes et le public qui apprennent de l'équipe artistique que l'équipe artistique qui module son message et réfléchit à la façon de communiquer son art.

H. R. : Est-ce que le caractère parfois autoréférentiel de la musique (c'est-à-dire l'idée qu'elle ne renvoie pas nécessairement à un ensemble sémantique qui lui est extérieur) ajoute une difficulté dans votre pratique de la médiation ou rend-il celle-ci plus facile ?

P. V. : Je trouve que ça rend ça plus facile, parce que la musique émeut. Quand je commence un atelier de médiation en chant, la première chose à établir c'est le contact avec une voix d'opéra. Les participants ne s'y attendent pas et entendent tout d'un coup cette voix-là – d'abord puissante – et se disent : « Wow ! Qu'est-ce que c'est que ça ? C'est spécial ! » Après ça, le dialogue commence. Les gens sont fascinés et surpris surtout.

Pendant plusieurs années, on a fait ce qu'on appelle les *MétrOpéras* dans le métro de Montréal. On débarquait avec quatre ou cinq chanteurs de l'Atelier lyrique, moi j'animais la chose et à l'heure de pointe, on chantait de l'opéra, avec le bruit, le monde, etc. Une fois, il y a quelqu'un qui est venu me voir à la fin et il m'a dit :

Écoutez, j'ai entendu la voix, je vous ai entendu parler d'opéra et je trouvais ça fascinant, mais il faut que je vous dise quelque chose... Moi, ma mère *adore* l'opéra. Moi je *déteste* ma mère et donc j'ai toujours *détesté* l'opéra. Et là, tout d'un coup, j'ai entendu cette voix-là ! Malgré le bruit, les rames qui passent, la circulation, la pollution sonore dans le corridor, j'ai entendu ça et j'ai été subjuguée !

Je me rends compte qu'à chaque fois que je participe à quelque chose, quand il y a du chant, ça touche les gens. Ils vibrent de façon particulière. Quand on va à un concert symphonique, c'est plus contemplatif qu'un spectacle d'opéra. La musique instrumentale a un effet différent de la musique vocale, je pense que le chant *marque* de façon différente. Il arrive que de jeunes enfants chantent avant même de parler. Il y a un rapport différent et je le vois dans les projets d'opéra avec les jeunes. Ils se disent « qu'est-ce que c'est que ça ?! », mais dès qu'ils entendent la voix, ils sont hypnotisés.

On a fait un atelier à la Place des Arts le même samedi [le 8 décembre 2018] où [Yo-Yo Ma est venu jouer dans le métro de Montréal](#). Je me suis dit qu'il n'allait y avoir personne à notre atelier de chant. Malgré tout, c'était noir de monde, les gens sont venus de tous les âges. Avec deux chanteurs d'opéra, j'ai expliqué brièvement qu'est-ce que le chant en deux ou trois minutes. Après une démonstration, on devait

faire chanter les gens. Ça a duré deux heures et je me suis dit : « La force du chant, c'est que tout le monde peut chanter. Il n'y a plus de barrières, ça efface toutes les différences. » Quand on chante, on se sent tellement bien ; il y a une expérience particulière. Pour un instrument, si tu n'as pas appris à en jouer c'est difficile, alors tout le monde peut se mettre à chanter, que ce soit une comptine ou un air d'opéra ! C'est ça qui est extraordinaire, c'est universel.

L'idée c'est de le présenter comme un art populaire et accessible. C'est donc de redonner cet art, de le remettre dans la rue et non plus dans les cercles élitistes, de défaire les barrières, défaire les codes.

H. R. : Pour réussir à défaire ces codes, à quel point faut-il les maîtriser ?

P. V. : Je pense qu'il faut être musicien ou absolument passionné de musique !

UNE PRATIQUE EN PROCESSUS D'INSTITUTIONNALISATION

Si la définition de repères pour la médiation passe par les praticiens, elle passe aussi par les institutions. Les organismes musicaux et culturels mettent plusieurs efforts dans l'articulation d'une vision plus claire, mais aussi *éclairée* de la médiation. Afin d'unifier les pratiques et fédérer les connaissances acquises par les différentes instances, les expériences des médiateurs sont au cœur du renouvellement des conventions.

P. V. : On a été beaucoup impliqué auprès du Conseil québécois de la musique pour revoir les codes : comment on fait un concert, comment on travaille le décorum, le protocole et tout le reste. La médiation devient un outil pour mieux faire les choses.

On travaille depuis trois ans avec l'organisme [Exeko](#) qui regroupe les 11 groupes artistiques et culturels les plus importants à Montréal pour faire une charte d'accessibilité institutionnelle aux arts. On se demande ensemble comment les compagnies comme l'Opéra de Montréal se présentent et est-ce qu'elles sont vraiment accessibles à tous. Pour les malvoyants, par exemple, il y a peut-être de nouveaux codes à adopter. Pour les sourds ou les gens handicapés, est-ce que c'est facile de s'y retrouver ? Est-ce que dans la salle les gens se retrouvent, est-ce que les gens comprennent les choses ? On tente de trouver plusieurs moyens pour que la salle soit accueillante et que les gens se sentent concernés ou invités.

H. R. : Comment est né ce projet de charte d'accessibilité et de Groupe des onze ?

P. V. : Exeko est un organisme qui existe depuis plusieurs années pour promouvoir l'accessibilité et l'inclusion, à la fois sociale, intellectuelle et culturelle. En parallèle, le Groupe des onze compagnies montréalaises a décidé il y a plusieurs années d'échanger sur leurs programmations et d'imaginer comment faire circuler les gens entre les différentes institutions. Pourquoi ne dirait-on pas à celui qui va au Musée des beaux-arts voir une exposition sur un peintre allemand de poursuivre son apprentissage sur la culture allemande si on présente *Salomé* de Richard Strauss ? On a ensuite voulu créer un projet fédérateur qui permet de s'intéresser et de réfléchir à la médiation de l'art. C'est comme ça qu'Exeko est venu pour aider la création d'un laboratoire de réflexion sur l'accessibilité aux institutions culturelles et artistiques de

Montréal. On travaille depuis trois ans sur une charte d'accès qui sera entérinée par l'UNESCO et par le Conseil des arts de Montréal pour positionner Montréal comme plaque tournante internationale de l'accès aux arts⁷.

H. R. : Même si elle n'est pas encore diffusée, l'élaboration de cette charte d'accessibilité a probablement déjà commencé influencer vos activités ?

P. V. : Absolument ! Chaque année, il fallait ouvrir une représentation d'opéra et on se faisait envoyer des acteurs anonymes pour qu'ils puissent nous évaluer. La première année a été un fiasco pour nous ! On a eu la visite de groupes de jeunes, dont un groupe de spectateurs noirs de milieux un peu plus défavorisés. Ils sont venus à une représentation, ils étaient donc dans la salle et ils parlaient entre eux. Les gens leur demandaient de se taire, ça a créé une commotion, les placiers ont dû intervenir. Comme on ne leur avait pas dit les codes, ça a escaladé. J'ai rencontré le *leader* du groupe et on s'est parlé, mais lui se sentait victime d'une forme de racisme... bref, un fiasco !

J'ai fait mon *mea culpa*, parce que c'est vrai qu'on les avait lancés en ne les ayant pas du tout du tout préparés à la façon d'aller au concert. Il a fallu faire un effort, on a revu nos pratiques pour éviter que des gens dont la culture ne s'étend peut-être pas aux codes de l'opéra, mais à bien d'autres choses, se sentent stigmatisés sur la base de ce qui les distingue socialement. On a, par exemple, mis sur Internet une capsule sur ce qu'était une sortie à l'opéra, comment s'y préparer, quoi faire, etc. Ça nous a vraiment fait réfléchir.

LE SOI-MÉDIATEUR

Fort d'expériences multiples et diversifiées, Pierre Vachon arpente à plusieurs reprises au cours de sa carrière les contours complexes de la médiation de la musique, en passant par la pédagogie, la communication, le développement de publics et l'action sociale. Bien qu'elle s'inscrive parfois dans la tradition plus classique des conférences préconcerts, sa posture de médiateur aspire aujourd'hui à davantage s'adapter, à inclure, ainsi qu'à initier l'engagement et la participation.

H. R. : Quelle posture adoptez-vous aujourd'hui dans votre pratique ?

P. V. : Aujourd'hui, je pratique la médiation autrement. Quand les gens vont à des conférences préopéra, c'est très passif. C'est trop souvent construit autour d'une tête blanche qui délire, par exemple, sur disons *Eugène Onéguine* pendant 45 minutes ! (*Rires*⁸.) Déjà, le nom Tchaïkovsky, ça peut être intimidant, après ça, imaginez Pouchkine ! Déjà, « opéra » n'est pas un mot très sexy ; en plus si ça chante en russe et que les gens ne comprennent pas la langue, ça peut paraître intimidant.

⁷ Les dernières séances de rédaction de la charte ont eu lieu en octobre 2019 et Exeko prévoit en réaliser le lancement au cours de l'année 2020 (Exeko, *Forum de corédaction*, <https://exeko.org/fr/forum-de-coredaction>, consulté le 28 avril 2020).

⁸ Ici, Pierre Vachon fait référence, avec dérision, à sa propre capillarité.



Figure 3 : Pierre Vachon. Photo : La Fabrique culturelle (Louis-Philippe Chagnon), 2018.

P. V. : Dans la médiation, la première chose que j'essaie de faire c'est d'éliminer cette distance-là. Aujourd'hui, j'emmène les gens *dans* la matière, les gens participent. Tout ce qui est lointain pour eux – la scène par exemple, séparée par la fosse –, tout ce qui peut présenter une coupure à la fois physique et/ou psychologique se rapproche. Je les emmène *sur* scène, *dans* les décors, ils peuvent y marcher, ils sentent ce que les artistes sentent, ils voient la salle illuminée, les 3 000 places. Ça fait toute la différence.

Quand je suis rentré à la direction des communications et du marketing, on cherchait comment appâter les journalistes. Je leur disais : « Venez avec moi dans l'intimité de l'opéra. » Je les faisais monter en haut de la scène, là où il y a les cordes pour lever les décors. Je leur faisais voir des aspects de l'arrière-scène, les aspects plus intimes, je les faisais entrer dans notre univers et ils se sentaient parties prenantes. Ça avait tout d'un coup beaucoup moins de mystère, c'était moins distant. C'était important, une forme de médiation, je trouve, pour qu'ils puissent s'approprier notre matière.

H. R. : Quelle partie de vous-mêmes mettez-vous dans votre métier de médiateur ?

P. V. : En fait, c'est comme si à chaque fois je racontais *mon* histoire... *Mon* expérience, *mon* coup de foudre avec l'opéra. Quand il y a des groupes plus vulnérables, prenons par exemple un groupe de gens sur le spectre de l'autisme ou atteint de déficience intellectuelle, je prends des renseignements pour savoir comment on s'adresse à ce public-là. Je fais donc tout de même une préparation, mais 90 % de ce que je fais, je ne fais que parler de ce qui *moi* m'anime. Je suis toujours moi-même, authentique. Je ne suis *que* moi-même, hélas ! (*Rires.*) C'est ça qui a l'air de fonctionner, pour moi : c'est le naturel. Il faut que je maîtrise mon contenu par cœur : comment fonctionne l'opéra, comment c'est fait, d'où ça vient, etc. Je donne des informations ici et là pour pimenter la chose, mais je parle et je transmets ma passion tout simplement.

Aussi il m'arrive de faire rire : je pars parfois sur des délires, je fais de l'humour presque. Je peux dire que tel personnage est « nono » ou insignifiant et là les gens se disent : « Oh ! Il parle comme ça d'un personnage d'opéra ! » Ça décontenance les gens, ils se mettent à rire et la première barrière est brisée⁹. Les gens pensent qu'ils doivent maîtriser un certain vocabulaire, des notions techniques, mais non ! On y va, on partage. Quand je vais au hockey, je ne connais rien de tout ça et ça ne m'empêche pas d'y aller. C'est cette attitude qu'il faut transmettre.

Il y a eu une évolution. Je pense que pendant longtemps cette coupure venait de l'interne. Je l'ai vu, à un certain moment donné, que la résistance venait de l'intérieur. Le livre d'Alessandro Baricco, *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, parle de toute cette suprématie culturelle que l'on traîne depuis Beethoven jusqu'à maintenant et comment la musique classique a voulu être supérieure. Ces mots me font vomir ! Le point focal, pour moi, c'est de dire « tout le monde a le droit de goûter à l'opéra ».

9 L'humour et le divertissement peuvent être des outils efficaces pour la médiation. Tout d'abord, une situation d'éducation divertissante permet à la connaissance de s'articuler simultanément à une émotion positive. L'humour permet plus facilement d'accéder à l'inconscient, prépare l'esprit à recevoir des informations et allège ainsi les « processus psychiques » de la pédagogie (voir Sigmund Freud ([1905]1930), *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*, Paris, Gallimard, p. 114-115). De plus, l'humour directement lié au message éducatif stimule la mémoire (voir Chantal M. Dion [2006], *Le rire et l'humour dans l'apprentissage et l'enseignement d'une langue seconde*, thèse de doctorat, Université de Montréal). Finalement, le rire influence favorablement la perception du message pédagogique lorsque le procédé humoristique s'articule et se syntonise à la fois avec l'objet, la blague et le public (voir Forabosco, Giovannantonio [2011], « Notes on Humour and Persuasion in Advertising and Legal Discourse », dans Dynel, Marta (dir.), *The Pragmatics of Humour Across Discourse Domains*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publications). Informations répertoriées à partir de la présentation « Rire et s'amuser. Le choix d'une rhétorique humoristique dans la médiation numérique de la musique » (Héloïse Rouleau [2019], poster présenté au congrès de l'Association francophone pour le savoir (Acfas), Université du Québec en Outaouais, Gatineau, 31 mai, <http://p2m.oicrm.org/wp-content/uploads/2019/08/Poster-ACFAS.pdf>, consulté le 27 avril 2020).

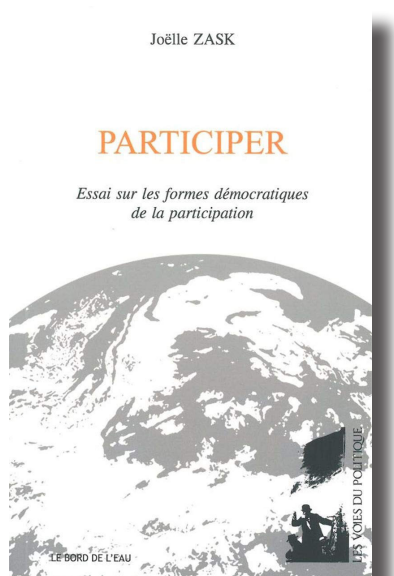
Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation, de Joëlle Zask

Lormont, Le Bord de l'eau, 2011, 326 pages

Marc-Antoine Boutin

Mots clés : art et démocratie ; compte rendu ; médiation culturelle ; philosophie politique ; Joëlle Zask.

Keywords: art and democracy; cultural mediation; political philosophy; review; Joëlle Zask.



En art, en politique, à l'école, dans l'entreprise, dans la presse ou sur le web, une même injonction est aujourd'hui adressée à chacun d'entre nous : participez ! Oui, mais à quoi, comment et dans quel but ?

Que signifie, que sous-entend, qu'engage la participation ? Sait-on ce que participer veut dire¹ ?

Telles sont les questions que pose d'entrée de jeu Joëlle Zask, spécialiste de philosophie politique et de philosophie pragmatiste, dont celle de John Dewey, professeure à l'Université d'Aix-Marseille et auteure de *Art et démocratie. Les peuples de l'art*², *Outdoor Art. La sculpture et ses lieux*³ et *Quand la place devient publique*⁴.

1 Joëlle Zask (2011), *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormont, Le Bord de l'eau, quatrième de couverture.

2 Joëlle Zask (2003), *Art et démocratie. Les peuples de l'art*, Paris, Presses Universitaires de France.

3 Joëlle Zask (2013), *Outdoor Art. La sculpture et ses lieux*, Paris, La Découverte.

4 Joëlle Zask (2018), *Quand la place devient publique*, Lormont, Le Bord de l'eau.

La recension de cet ouvrage⁵ traitant de la participation trouve naturellement sa place dans ce numéro de la *Revue musicale OICRM* dédié à la médiation de la musique, car Zask y déploie la réponse à des questions qui se posent avec force dans ce domaine, voire qui lui sont fondamentales. Si les réflexions dans *Participer* sont surtout adaptées au contexte politique, cette recension montrera donc qu'elles sont transposables à tous les domaines (comme le suggère la citation en exergue du texte) et plus particulièrement à celui de la médiation culturelle.

L'essai s'articule autour de deux axes de force qui permettent de mieux comprendre les conditions d'existence d'une « réelle participation » et d'ainsi préciser le sens de ce vocable parfois galvaudé. Dans le contexte actuel où la participation au politique est couramment confondue avec un « mécanisme dont le but est de tirer le meilleur parti possible des gens au profit d'une entreprise dont les finalités ne sont pas de leur ressort » (p. 8), l'auteure rappelle en premier lieu que, dans une démocratie libérale, les individus doivent pouvoir, par définition, « exercer réellement une influence sur les conditions qui les affectent » (p. 9). Il est d'autant plus problématique de « faire croire à la participation » (p. 9), souligne-t-elle. Dans un mouvement de revalorisation de la participation, Zask s'attache, en second lieu, à mettre en évidence ce qui la caractérise réellement : la réciprocité entre l'individuel et le collectif. Cette réciprocité est le seul moyen pour s'accomplir soi-même et se perfectionner en tant que citoyen ; en somme, le seul moyen pour les individus de réaliser leur individualité (p. 237).

L'ouvrage est structuré en fonction des trois modes – ou trois « types d'expériences » – complémentaires et constitutifs d'une vraie participation : « prendre part », « apporter une part » (contribuer) et « recevoir une part » (bénéficier). Si une participation idéale se traduit par la réciprocité entre ces trois compléments, elles sont en réalité trop souvent séparées – cette désunion étant « la source de toutes les injustices » (p. 14). Zask se réfère à de nombreux philosophes de la démocratie, tels John Dewey, Alexis de Tocqueville, Thomas Jefferson et Aristote, mais aussi à des anthropologues, sociologues, psychanalystes et économistes tels Edward Sapir, Bronislaw Malinowski, Marcel Mauss, Karl Marx, Donald Winnicott et Amartya Sen.

Dans la première partie, « Prendre part » (p. 15-114), Zask nous invite à réfléchir aux caractéristiques principales du « prendre part », première condition à une réelle participation. Dans un premier temps, l'auteure distingue le « prendre part » du « faire partie ». Partant de l'analyse d'événements historiques et politiques, l'auteure démontre que le premier, « prendre part », se caractérise par l'organisation d'une activité en commun dont le fait d'être ensemble « est le fruit d'une démarche personnelle et en partie volontaire » (p. 17), alors que l'autre, « faire partie », efface l'individualité des membres au profit de l'entité. Pour illustrer cette différence, Zask donne tout d'abord l'exemple de la « Commune » comme étant l'association politique dans laquelle le « prendre part [...] est assuré au plus haut point » (p. 77) et celui de l'autogouvernement comme le moyen d'assurer l'autonomie et la liberté des citoyens. *A contrario*, le cas de la « fraternité » permet d'illustrer une situation où « les droits et les devoirs

5 Je remercie Irina Kirchberg pour ses commentaires.

individuels et institués [ne se fondent pas] sur une exigence de réciprocité » (p. 65), ni d'égalité, mais reposent sur le respect d'une filiation reposant sur une allégeance inconditionnelle. En somme, le fait de « prendre part » à une entreprise sociale met en évidence la nature particulière des liens unissant les membres d'un groupe et repose sur des conditions particulières permettant la « communalisation » (p. 61) : la création du commun est « la raison d'être du groupe » (p. 151). Il faut ici souligner toute l'importance qu'a ce postulat pour la médiation de la musique : la musique ne constitue pas le commun en « soi », mais elle le devient à travers la participation des membres du groupe. Mais alors comment cette musique devient-elle un « commun » en situation de participation ? En autres termes, comment se traduit ce processus de « communalisation » ? On trouvera réponse à cette question avec la deuxième modalité de la participation, « apporter une part ».

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, « Contribuer (apporter une part) » (p. 115-218), la focale est moins sur le groupe que sur l'individu : la contribution se définit comme un « acte d'investissement personnel » (p. 151) et correspond à l'engagement de l'individu au commun. En effet, la valeur essentielle de la contribution est de « marquer, même à un degré modeste, les relations sociales » (p. 127). Cette « marque » (Zask emploie « trace ») est laissée lorsque nous nous emparons d'une opportunité mise à disposition dans une situation de participation pour « influencer les décisions collectives qui nous concernent » (p. 286). Ainsi, « prendre part » et « apporter une part » se distinguent du fait que le premier a la fonction première « de maintenir des structures sociales stables sans être toutefois rigides », tandis que le second a la fonction de « provoquer du “changement social” » (p. 118). Comme contre-exemple à la contribution, Zask mobilise le concept de « superfluité ». Une personne « superflue » est une personne

dont l'action n'est jamais qu'une agitation, parce qu'elle n'aboutit à rien [ou] ne s'incarne dans aucune situation concrète [...]. L'importance de la contribution peut donc être repérée *a contrario* à travers les situations dont précisément toute trace de l'action individuelle a disparu, qu'elle est éteinte trop ténue, qu'elle n'ait compté pour personne ou qu'elle se soit effacée (p. 155).

Chez Marx⁶, par exemple, la superfluité résulte de causes socioéconomiques et « s'installe dès que les possibilités de contribution individuelle sont supprimées » (p. 158).

Dans la troisième et dernière partie (p. 219-320), il est question des « bénéfices », soit du fait de « recevoir une part » du groupe. Au diapason avec les deux premières conditions de la participation, le bénéfice « est tel s'il favorise l'individuation⁷ de son

6 L'auteur se réfère aux *Manuscripts de 1844* de Karl Marx (1844), édition électronique réalisée à partir de l'édition d'Émile Bottigelli (présentation, traduction et notes) (1972), Paris, Les Éditions sociales, http://classiques.uqac.ca/classiques/Marx_karl/manuscripts_1844/Manuscripts_1844.pdf, consulté le 11 septembre 2019.

7 « L'individuation, pour Zask, n'est pas un “bien” qui puisse être possédé mais une qualité de l'existence humaine » (p. 221). Si elle est un bénéfice et une finalité en soi, l'individuation ne peut pas être atteinte ou accomplie complètement, mais au contraire peut être approfondie et perfectionnée. Il faut plutôt concevoir l'individuation comme un « continuum d'expériences » (p. 222).

récipiendaire – si, par conséquent, il procure à l’individu les moyens lui permettant de prendre part et de contribuer » (p. 226). C’est là que se trame le processus d’influence entre les individus qu’est la réciprocité sociale : le « pouvoir de contribuer ne dépend pas de qualités strictement individuelles, mais d’une forme d’intégration entre de l’individuel et du social » (p. 134). En autres mots, les composantes de la participation sont *nécessairement* complémentaires : pour pouvoir contribuer, il faut bénéficier (en tant que forme de bénéfice, la reconnaissance est un bon exemple), de même que pour pouvoir bénéficier, il faut contribuer.

Il mérite de souligner l’emploi du terme « intégration » sociale par l’auteure, puisque dans les recherches et la pratique de la médiation culturelle le terme « inclusion » est généralement préféré. Une démarche inclusive consiste à mobiliser des « logiques de pluralisation des voix⁸ » et permet ainsi de « faire valoir sa personnalité, ses talents et ses idées pour contribuer au projet de société⁹ ». Alors qu’en situation d’intégration¹⁰, les individus sont en quelque sorte « exclu·e·s de l’intérieur¹¹ », l’inclusion « repose sur une représentation “dénormalisée” de la diversité (AuCoin et Vienneau, 2010)¹² ». Selon la définition que donne Zask de « prendre part », le terme d’« inclusion » nous semble plus juste que celui d’« intégration ».

Pour montrer qu’une participation idéale se déroule dans un environnement « socioculturel donné » (p. 228), Zask se réfère aux travaux de Donald Winnicott et au concept d’environnement « suffisamment bon ». Dans de tels environnements, les bénéfices sont pour les individus « plus que des chances ou des possibilités », ce sont des « opportunités » (p. 241). Chez l’économiste Amartya Sen, l’environnement doit mettre à disposition des « capacités », soit des « possibilités concrètes d’usages¹³ ».

8 Voir Iris Marion Young (2000), *Inclusion and Democracy*, New York, Oxford University Press.

9 Voir Regroupement québécois de la danse (2019), *Comprendre les enjeux de l’inclusion en danse. Lexique commenté*, p. 8, https://www.quebecdanse.org/images/upload/files/lexique_inclusion_rqdfinal_web_2019.pdf, consulté le 4 décembre 2019.

10 Le terme d’« intégration » sociale, en sociologie, repose sur une conception duale du monde social : « le système et l’individu (ou encore la société et les individus), qui engagent les individus à adopter subjectivement les comportements moralement requis par les institutions ». Sylvia Faure (2014), « Médiation, intégration, socialisation : que veulent dire les mots ? », dans Frédérique Montandon et Thérèse Pérez-Roux (dir.), *Les médiations culturelles et artistiques. Quels processus d’intégration et de socialisation ?*, Paris, L’Harmattan, p. 19-26.

11 Voir Pierre Bourdieu et Patrick Champagne (1992), « Les exclus de l’intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 91-92, p. 71-75, https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1992_num_91_1_3008, consulté le 4 décembre 2019.

12 Nadia Rousseau et al. (2015), *Les enjeux de l’intégration et de l’inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*, Rapport de recherche, Programme « Actions concertées », Fonds de recherche du Québec - Société et Culture, p. 4, http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/448958/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf/65f4f932-3595-448a-a8d8-db22b1df32b9, consulté le 4 décembre 2019.

13 « Offrir un livre à un aveugle n’est pas adapté à ce que le grand économiste Amartya Sen a appelé ses “capacités” (qui sont, contrairement aux capacités, des possibilités concrètes d’usages dans un environnement particulier) », dans Joëlle Zask (2018), *Participer, qu’est-ce que ça veut dire ?*, site Internet de la société française de prospective, <https://www.societefrancaisedeprospective.fr/joelle-zask-participer-quest-ce-que-cela-veut-dire/>, consulté le 8 septembre 2019.

Ces notions sont directement liées à celle d'encapacitation (*empowerment*) que la médiation culturelle met en son cœur. L'étymologie même du terme « médiation » culturelle renvoie à cette notion d'encapacitation qui reconnaît l'originalité de chaque voix – concordant, de fait, avec les fondements d'une démarche inclusive. Comme le dit Sylvie Pébrier, inspectrice générale au ministère de la Culture (France),

la force du mot médiation est sa racine « média », c'est-à-dire « entre ». C'est un mot qui permet de bien penser la mise en vis-à-vis d'un artiste, [d'un objet culturel] et d'une personne, [laquelle doit être entendue] non pas comme un spectateur passif ou un réceptacle sans culture, mais quelqu'un qui arrive aussi avec sa propre identité culturelle et donc de ne plus penser qu'il y aurait un transfert de l'un vers l'autre, comme souvent dans les logiques d'accès, mais bien quelque chose qui va naître de cette rencontre, qui est inédit¹⁴.

En conclusion, c'est au nom de la liberté et de la justice – le droit de chacun à jouir des conditions nécessaires à son individuation – que Zask pose en priorité, voire un « devoir de justice » (p. 285), le fait de veiller à la combinaison et à l'équilibre des formes de la participation. Autrement dit, il faut s'attarder à la « production sociale des conditions de l'individuation » (p. 323). C'est là tout l'intérêt de *Participer*, et ce qui lui attribue son originalité, que de se pencher sur les « conditions d'une réelle participation ». En ce sens, il peut se lire comme un « guide éthique » de la participation pour les médiateurs et médiatrices qui sont parfois mal outillé·e·s. Si d'autres types de questions se poseraient alors – par exemple, comment évaluer si telle action individuelle a suffisamment marqué le commun ? Sur la base de quels critères juger de la qualité d'une reconnaissance ? – elles seraient d'un autre ordre, consistant davantage en la catégorisation des « niveaux de participation¹⁵ ».

En effet, l'hypothèse est que lorsqu'on comprend ce que signifie réellement participer, « on dispose d'un critère à la fois général et concret pour décider d'une politique, pour évaluer la légitimité des normes et des institutions de notre société, ou encore pour sonder la justesse de nos convictions morales » (p. 323). Dans le domaine culturel, par exemple, une telle conception de la participation pourrait permettre l'édification d'une politique plus démocratique de la culture¹⁶, c'est-à-dire une politique qui n'est pas destinée à nommer et favoriser une culture particulière, mais qui s'assure de mettre en place un environnement culturel favorable à une diversité de pratiques, lesquelles tiendront du ressort des citoyens pour éclore :

Le but d'une politique culturelle n'est pas de distribuer les mêmes produits culturels à tout le monde, ou d'amener le maximum de gens vers tel secteur de consommation

14 Conseil économique social et environnemental (2017), « Questions à Sylvie Pébrier (Ministère culture et communication) », YouTube, <https://www.youtube.com/watch?v=MxJfeJBtTA>, consulté le 4 décembre 2019.

15 Nathalie Casemajor, Ève Lamoureux et Danièle Racine (2016), « Art participatif et médiation culturelle. typologie et enjeux des pratiques », dans Cécile Camart *et al.* (dir.), *Les mondes de la médiation culturelle*, « Vol. 1. Approches de la médiation », Paris, L'Harmattan, p. 171-184.

16 Joëlle Zask (2016), « De la démocratisation à la démocratie culturelle », *Nectart*, vol. 3, n° 2, p. 44.

culturelle pour justifier les dépenses publiques qui lui ont été consenties [...]. [Au contraire, son but est] d'influer sur les institutions, les habitudes, les logiques privées ou publiques qui tendent soit à confisquer les ressources d'individuation, soit à les supprimer [et] d'infléchir la vie culturelle afin que soient redistribuées à tous, et le plus également possible, les ressources d'individuation dont chacun a besoin pour que sa vie ait un sens¹⁷.

Nous avons encore trop tendance à considérer la puissance publique d'un point de vue « utilitariste¹⁸ », écrit Zask, lui assignant le mandat « de nous procurer des choses qui nous importent et qui comblent nos désirs tels qu'ils se sont manifestés indépendamment de nos associations » (p. 280). Or, ajoute-t-elle, il faut comprendre que « la citoyenneté [est] une affaire d'éducation et de culture dont la transmission dépend de la communauté organisée et dont l'actualisation dépend de la participation active des individus aux expériences qu'ils partagent les uns avec les autres » (p. 204). Le fait de participer et surtout de *pouvoir* participer n'est donc pas accessoire, mais est au contraire essentiel.

En observant l'action culturelle de plus près, augmentant la proximité avec les publics, on se rapproche des initiatives de médiation culturelle. Ces instances ont-elles aussi le pouvoir – et le devoir, pourrait-on dire avec Zask – de créer des opportunités d'échange et de participation entre les publics et les objets culturels ? Ces réflexions éclairent ce que l'on pourrait nommer une « responsabilité » qu'ont les professionnels de la culture. En faisant le lien avec le domaine musical, on pose alors : comment permettre aux participant·e·s d'ateliers de médiation de la musique de « prendre part », « apporter une part » et « recevoir une part » ? En effet, si participer c'est « avoir un mot à dire concernant la vie commune et l'opportunité, en termes d'écoute, de lieu, de compétence [...], de le dire effectivement, et de manière à ce qu'il soit entendu¹⁹ », avec Bruno Péquignot, on peut affirmer que les médiateurs culturels sont, de par leur fonction, les défenseurs de cette conviction qui accorde une priorité à l'individuation des publics :

17 Joëlle Zask (2009), « Propositions pour une politique culturelle », *Cahiers Sens public*, vol. 11-12, n° 3, p. 114-115.

18 Dans son objectif de définition du « bénéfice », Zask développe une « Comparaison entre la participation et le “don” » (p. 221-235). L'auteure rappelle que dans son *Essai sur le don* (1925), Marcel Mauss « aborde le don comme le système économique et juridique le plus ancien » (p. 229). Ce système est caractérisé par l'« échange-don », une « triple obligation » consistant à donner, prendre et rendre, et correspond « dans une certaine mesure » à prendre part, bénéficier et contribuer (p. 230). Ces prestations et contre-prestations « ne sont ni intéressées, n'étant justifiées par la recherche rationnelle de l'utilité individuelle, ni désintéressées, étant destinées à consolider les relations sociales » (p. 233). Cela fait directement écho au dernier ouvrage d'Alain Caillé, sociologue et directeur de *La Revue du M.A.U.S.S.* (Mouvement anti-utilitariste en sciences sociales), intitulé *Extensions du domaine du don. Demander-donner-recevoir-rendre* (Arles, Actes Sud, 2019). À travers une relecture des travaux de Mauss sur le « don », Caillé réactualise cette « triple obligation » et argumente qu'elle « régit en réalité l'essentiel de nos rapports aux autres » (quatrième de couverture du livre).

19 Joëlle Zask (2007), « Art et démocratie sont-ils antinomiques ? », *L'Observatoire*, vol. 41, n° 2, p. 53.

La fonction des médiateurs culturels est donc bien cadrée, ils agissent au sein des institutions pour provoquer une mise en cause des évidences idéologiques [...] qui, imposant un mode du voir, du lire, de l'écouter, nous rendent aveugles, illettrés et sourds à la nouveauté proposée par l'artiste. [Cette fonction] n'est pas de traduire en langage commun ce que l'artiste [avec son art] s'est acharné à dire autrement, mais [d'amener] le public à interroger cet autrement²⁰.

En définitive, la « démocratisation²¹ » de la culture pour Zask devrait revenir à « répartir le plus égalitairement possible les ressources d'individuation ». Ainsi, les actions de médiation culturelle engageant une participation ne sont donc pas normatives, mais favorisent un environnement « suffisamment bon », ouvert et accessible aux réflexions critiques, où chacun peut « contribuer » de par ses propres compétences et « bénéficier » de l'interaction avec autrui. Les notions de commun, de droits culturels et de sociabilité, qui sont au cœur du propos de l'auteure, sont aussi à considérer dans les réflexions en médiation culturelle²².

20 Bruno Péquignot (2007), « Sociologie et médiation culturelle », *L'Observatoire*, vol. 32, n° 2, p. 6-7.

21 Zask est critique du terme « démocratiser », dont la connotation est aujourd'hui très forte, et précise que cela ne signifie « ni vouloir éduquer les masses prétendument incultes en mettant à portée les chefs-d'œuvre de l'élite, ni chercher à leur plaire pour s'assurer de leur adhésion, consommatrice ou électorale ». Pour l'auteure, on peut conserver l'expression « démocratiser la culture » à condition que cela signifie une répartition égalitaire des ressources d'individuation, dans Eric Demey (propos recueillis par) (2017), « Pour une nouvelle définition de la culture », entretien avec Joëlle Zask, *La Terrasse*, n° 256 (27 juin), <https://www.journal-laterrasse.fr/pour-une-nouvelle-definition-de-la-culture/>, consulté le 11 septembre 2019.

22 À ce sujet, on peut notamment consulter : Frédérique Montandon et Thérèse Pérez-Roux (dir.) (2014), *Les médiations culturelles et artistiques. Quels processus d'intégration et de socialisation ?*, Paris, L'Harmattan.

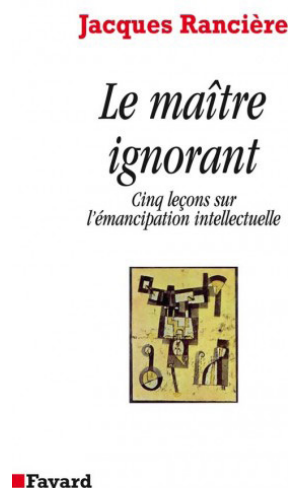
Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, **de Jacques Rancière**

Paris, Fayard, 1987, 231 pages

Émilie Gomez

Mots clés : émancipation ; enseignement ; intelligence ; Jacques Rancière ; société.

Keywords: emancipation; intelligence; Jacques Rancière; society; teaching.



Titre curieux, si ce n'est oxymorique, pour le lecteur encore non avisé du contenu de l'ouvrage, c'est à démontrer l'évidence de cette association jugée incongrue que s'attache Jacques Rancière. Professeur émérite de philosophie à l'Université Paris 8, il fréquente l'École normale supérieure de Paris où Louis Althusser est un de ses enseignants. Ils écrivent *Lire le capital*¹, puis Rancière se démarque de son professeur avec *La leçon d'Althusser*². Il publie sa thèse, *La nuit des prolétaires*³, en 1981, alors qu'il participe activement à la revue *Les révoltes logiques*. Ses recherches sur l'émancipation ouvrière le mènent à la découverte de penseurs du peuple, méconnus ou oubliés, comme Joseph Jacotot, à qui l'on doit cette étrange formule du « maître

ignorant » et dont les réflexions sont à l'origine du livre qui nous intéresse ici.

1 Louis Althusser Louis *et al.* (1965), *Lire le capital*, Paris, Maspero.

2 Jacques Rancière (1974), *La leçon d'Althusser*, Paris, Gallimard.

3 Jacques Rancière (1981), *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, Paris, Fayard.

En 2005, Rancière déplore dans un entretien pour la revue *Nouveaux regards*⁴, que son ouvrage paru en 1987, bien que débattu dans les sphères artistiques, n'ait pas été suffisamment reçu par les acteurs de la pédagogie française alors occupés par les écrits de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Milner. Suite à sa réédition en 2004, le titre est l'occasion de quelques articles, mais là encore le bouleversement méthodologique qu'il propose passe relativement inaperçu. Si les tenants de l'école, terrain privilégié des sciences de l'éducation, ont boudé l'ouvrage, les acteurs de la médiation, qui s'emparent pourtant de certains concepts de la pédagogie, ont peu considéré ce discours. Ces derniers se sont plus volontiers tournés vers *Le spectateur émancipé*, recueil de conférences dans lequel Rancière reprend l'assise théorique développée dans *Le maître ignorant* pour la mettre à l'épreuve du monde du spectacle. Ce numéro de la *Revue musicale OICRM* consacré à la médiation de la musique est ainsi l'occasion de revenir pleinement sur la philosophie de Jacotot réactivée par Rancière à la lueur des préoccupations qui peuvent être celles des médiateur·trice·s culturel·le·s.

Rancière actualise au fil de son discours l'œuvre oubliée de Jacotot. Ce dernier, à la suite d'une expérience hasardeuse, découvre qu'il est possible d'enseigner ce que l'on ignore et situe là la clé de l'émancipation intellectuelle. Envoyé en Hollande pour enseigner le français, mais tout à fait ignorant du flamand, Jacotot, démuni, se rabat sur l'unique livre bilingue qu'il trouve dans la bibliothèque de l'institution qui l'accueille, *Le Télémaque* de Fénelon. Il demande à ses élèves d'en apprendre la traduction française en s'aidant de la version flamande, après quoi il leur pose des questions auxquelles tous répondent dans un français admirable. Il ne connaissait pas ce qu'il enseignait, il n'avait rien expliqué, il n'avait pas enseigné au sens cartésien de la transmission de connaissances hiérarchisées ; et pourtant ils avaient appris. C'est cette « aventure intellectuelle », titre du premier chapitre (p. 7-34), qu'analyse Rancière en pointant d'abord du doigt l'action « d'expliquer ».

L'explication professorale serait caractérisée par le fait de présupposer l'incapacité de l'élève à comprendre sans l'aide de son maître. Or, l'auteur remarque que chaque enfant a appris sa langue maternelle sans que personne n'ait pris de dispositions particulières, mais parce qu'il a été lui-même contraint par son propre besoin, lequel attisait sa propre volonté. Devant la puissance de cette volonté, l'explicateur se fait donc imposteur, celui qui « jette le voile de l'ignorance qu'il se charge lui-même de lever » (p. 16). Il entretient la fausse incapacité de l'élève qu'il rend dépendant de ses explications sous couvert de l'inégalité d'intelligence entre le savant et l'ignorant qu'il s'agit d'instruire. Ce maintien de l'ordre social qui se joue derrière « l'ordre explicateur » (p. 11) est fondé sur la conception de l'intelligence comme accumulation de connaissances hiérarchisées, alors même que l'expérience montre que la volonté employée par l'élève le rend capable de toute connaissance. L'auteur prouve ainsi que l'intelligence s'illustre par l'attention employée à l'acquisition d'un savoir, et non par la maîtrise de ce savoir en lui-même.

4 Anne Lamalle et Guy Dreux (propos recueillis par) (2005), « Entretien avec Jacques Rancière à propos de l'ouvrage *Le Maître ignorant* », *Nouveaux regards*, n° 28 (janvier-mars), <http://libertaire.free.fr/JRanciere04.html>, consulté le 22 avril 2020.

Rancière proclame l'égalité des intelligences entre les individus, lesquelles sont actualisées différemment selon la volonté de l'élève à s'emparer de cette possibilité. C'est à ce niveau, et à celui-ci seulement, que peut intervenir le maître en usant de sa domination pour contraindre l'élève à exercer son intelligence. Ce faisant, il devient « émancipateur » (p. 24), car il lui enseigne qu'il peut tout apprendre par lui-même, quel que soit son milieu social et indépendamment de tout discours supérieur une intelligence pourtant égale veut bien lui asséner : « L'ignorant apprendra seul ce que le maître ignore si le maître croit qu'il le peut et l'oblige à actualiser sa capacité » (p. 29). L'auteur va plus loin dans cette démarche, qui déjà fait trembler l'ordre social. Puisque le maître influe sur la dynamique employée par l'élève et non sur le savoir sur lequel celui-ci se penche, il est à même de tout enseigner, y compris ce qu'il ignore. Ainsi, les individus les plus défavorisés socialement portent la possibilité de s'instruire et d'instruire leurs semblables sans que les élites lettrées n'aient l'occasion de les convaincre subrepticement, sous couvert d'enseignement, d'une dépendance intellectuelle qu'ils auraient eux-mêmes créée de toutes pièces.

Dans cette égalité entre le maître et l'élève, qui communiquent d'intelligence à intelligence, c'est-à-dire d'homme à homme, Rancière montre dans le deuxième chapitre (« La leçon de l'ignorant, p. 35-75) que le livre est le garant de l'équilibre entre les deux partis. En effet, celui-ci renferme l'intégralité du savoir qui, placé au centre, ne peut être occulté par le maître pour contrôler l'apprentissage, ni ignoré par l'élève afin de servir son oisiveté. Le rôle du maître se limite à s'appuyer sur ce que sait l'élève, à le faire parler de cette trace humaine qu'est le livre car « la puissance de l'intelligence [est] en toute manifestation humaine » (p. 48). En effet, pour Rancière, il suffit d'user de sa volonté pour trouver derrière le mot tous les mécanismes de l'intelligence qui ont mené à sa manifestation, de l'invention de la langue à la taille de la plume, en passant par l'imprimerie. Toute manifestation peut donc servir l'exercice d'émancipation intellectuelle, pourvu que l'élève sache « comparer sans cesse et toujours répondre à la triple question : que vois-tu ? que penses-tu ? qu'en fais-tu ? » (p. 42). Le maître doit attiser la volonté de l'enfant à user de cette intelligence que tous deux reconnaissent par principe, et il sera d'autant plus émancipateur qu'il ignorera ce qu'il enseigne. En effet, Rancière s'oppose sur ce point à la maïeutique socratique avec laquelle la méthode Jacotot aurait pu sembler présenter des similitudes. Il montre qu'en sachant, le maître risque d'aider l'élève par ses questions en le mettant sur la piste d'une réponse que lui-même détient, ce qui nuirait alors immédiatement à la dynamique autonome de l'intelligence de celui qui cherche. Le maître ignorant, incapable d'identifier une bonne ou une mauvaise réponse, pourra lui se consacrer pleinement à vérifier que l'apprenant cherche et que son attention n'est pas détournée. Rancière précise cependant que cette capacité à vérifier l'attention de son élève demande au maître un retour préalable sur sa propre intelligence. Pour ce faire, il reprend le *cogito* de Descartes en ces termes : « Le père pourra émanciper son fils s'il commence par se connaître lui-même, c'est-à-dire par examiner les actes intellectuels dont il est le sujet, par remarquer la manière dont il utilise, dans ces actes, son pouvoir d'être pensant » (p. 63). Subrepticement, le maître est devenu le père, ou plutôt le père s'est fait maître. On voit ici se dessiner le lien entre l'égalité naturelle des intelligences et l'ordre social que celle-ci menace.

C'est précisément sur les arguments déployés par les élites en faveur de l'inégalité des intelligences, postulat sur lequel repose leur domination sociale, que Rancière ouvre le troisième chapitre intitulé « La raison des égaux » (p. 77-124). L'auteur concède qu'il ne peut prouver l'égalité des intelligences, mais que cette affirmation est valable en tant qu'« opinion » tant qu'aucun fait ne la contredit. Ainsi révoque-t-il celle de ses détracteurs avançant que deux enfants élevés dans le même milieu et par le même maître peuvent aboutir à des « réussites » différentes qui seraient la preuve d'une différence d'intelligence. Rancière remarque que rien ne permet d'établir une corrélation stricte entre un supposé écart d'intelligence et l'écart de réussite effectif, l'un ne pouvant être tenu pour *cause* de l'autre. Ainsi, ces différentes « réussites » relèvent d'un écart de *manifestation* des intelligences qui, si elles ont été contraintes par le même besoin au moment de l'apprentissage primaire de la langue, n'ont pas été sollicitées de la même manière au fur et à mesure que les circonstances ont évolué pour l'un et l'autre enfant. C'est donc la volonté, cette « puissance de se mouvoir, d'agir selon son propre mouvement » (p. 92) déjà évoquée, qui est à l'origine des différentes manifestations d'une intelligence égale. Mais cette réflexion mène l'auteur à formuler une adaptation du *cogito* de Descartes où le sujet pensant ne doit plus se retourner sur son intelligence, mais sur « l'action qu'il exerce sur lui-même » (p. 93), ce qui fait dès lors de l'homme « une volonté servie par une intelligence » (p. 92) :

Par volonté, nous entendons ce retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant. C'est ce foyer de rationalité, cette conscience et cette estime de soi comme être raisonnable en acte qui nourrit le mouvement de l'intelligence. L'être raisonnable est d'abord être qui connaît sa puissance, qui ne se ment pas sur elle (p. 97).

Si l'être pensant doit être capable de se connaître, l'auteur précise qu'il ne peut cependant prétendre dire *la* vérité, car les moyens de la langue seront toujours impuissants à donner les raisons de faits qu'elle peut cependant nommer avec exactitude. Ainsi, aucun individu ne peut assurer détenir *la* vérité, mais décrit seulement sa propre « parabole » (p. 100) autour de celle-ci en fonction de ses expériences, de ses démarches personnelles. C'est lorsqu'il influe sur la trajectoire de la parabole dessinée par l'élève que le maître devient dangereux et se fait abrutisseur, car il détourne sans justification la vérité de son interlocuteur. « La vérité est ce qui est, et non ce qui est dit » (p. 99), affirme Rancière ; et de la même manière, l'homme pense parce qu'il « est », et non parce qu'il parle. Cependant, la communication de cette pensée ne peut se faire que par les signes arbitraires qui constituent le langage et Rancière montre qu'elle repose dès lors sur une double volonté. D'une part, l'émetteur fait l'effort de traduire sa pensée alors que, d'autre part, le récepteur du message doit s'attacher à la deviner. L'action de communiquer devient un « concours de volontés » (p. 107) dans lequel celui qui parle doit manier minutieusement les outils de la langue pour exprimer ses idées, les faire passer de l'immatériel au matériel. Ce faisant, à la manière du poète, il expose la traduction de ses sensations à la « contre-traduction » de son interlocuteur.

« Dans l'acte de parole, l'homme ne transmet pas son savoir, il poétise, il traduit et convie les autres à faire de même » (p. 110). Cette invitation repose implicitement sur la reconnaissance de la capacité de l'autre à décrypter le message que l'émetteur

lui envoie. À travers la parole se crée donc une « communauté d'égaux » (p. 120) s'opposant à la « société du mépris » à laquelle Rancière consacre le quatrième chapitre (« La société du mépris », p. 125-166). L'auteur montre que paresse et manque d'estime personnelle mènent à la distraction, laquelle autorise l'influence d'autrui sur la dynamique engagée par son intelligence. En effet par cette baisse d'attention, l'individu cesse d'exercer sa raison et devient dépendant de celle des autres. S'instaure alors un ordre de la « déraison » (p. 135) fondé sur des rapports hiérarchiques où l'émetteur ne cherche plus à se faire deviner par une intelligence égale, mais à faire taire l'autre pour le rendre inférieur. L'ordre social repose donc sur la déraison et Rancière montre qu'en tant qu'« ordre », il est illusoire d'espérer jamais le rendre rationnel. L'homme doit accepter de s'y soumettre afin d'y aménager un espace protégé propice à l'exercice de sa raison : « Il aliénera partiellement sa raison au commandement de la déraison pour entretenir ce foyer de rationalité qu'est la capacité à se vaincre soi-même. Ainsi, la raison se gardera-t-elle toujours un foyer imprenable sur la déraison » (p. 154). C'est par la parole, en tant que reconnaissance de la capacité de l'autre à comprendre, que peuvent s'unir selon l'auteur ces « volontés raisonnables » (p. 162) et subsister au sein d'une société marquée par la paresse, le mépris de soi et celui des autres.

Le dernier chapitre, intitulé « L'émancipateur et son singe » (p. 167-231), offre une réflexion à propos des tentatives d'utilisation de la méthode Jacotot, appelée « enseignement universel » (p. 30) et jusqu'ici justifiée de manière théorique. Rancière avance que l'enseignement universel, « méthode émancipatrice » (p. 168), a été confondu à tort avec une « méthode sociale » (p. 168). En effet, il montre dans le chapitre précédent que l'homme émancipé ne peut croire à l'ordre social en tant que celui-ci repose sur la déraison. Ainsi, l'enseignement universel ne peut dépendre d'une institution, reflet même de la société, et contredirait son but ultime qu'est l'émancipation s'il servait à produire des catégories sociales, par exemple à former des corps d'armée. De la même manière qu'elle refuse le mouvement explicateur du maître au profit de la dynamique propre de l'élève, la méthode Jacotot ne peut être proposée par une quelconque instance, mais doit être saisie par ses bénéficiaires. L'enjeu pour ses disciples est alors d'avertir de son existence :

Qui ne cherche pas à introduire la méthode de l'enseignement universel dans les rouages de la machine sociale peut susciter cette énergie toute neuve qui fascine les amoureux de la liberté, cette puissance sans pesanteur ni agglomération qui se propage en éclair, par le contact de deux pôles (p. 179).

Cette mise au point faite, Rancière pointe du doigt les détournements de l'enseignement sous couvert de « pédagogie » et de « progrès ». Il précise que la notion de « progrès » présente des similitudes avec la méthode émancipatrice, puisque l'homme de progrès est celui qui s'écarte du dogme religieux et trace son propre chemin à travers ses expérimentations et ses vérifications personnelles. Mais il voit ses cheminements comme autant de routes vers une société meilleure, qu'il contribue donc affermir. L'auteur montre ici le dangereux glissement qui s'opère : sous prétexte d'autonomisation des individus par l'expérimentation personnelle, c'est en réalité un enracinement de l'ordre social qui s'établit derrière les principes hypocrites de la « pédagogie ».

« La révolution permanente devient le régime normal sous lequel l'institution explicatrice se rationnalise, se justifie, assurant du même coup la pérennité du principe et des institutions de la Vieille » (p. 202). Ainsi, au lieu de rejeter la méthode et de risquer par là de l'ébruiter, les progressistes la prônent sous le nom de « méthode naturelle », afin de mieux la contrôler. Formations et brevets se développent, arrachant la méthode Jacotot à ses valeurs profondes pour l'enfermer dans la machine de l'ordre social. Sournement, l'enseignement universel est muselé par les progressistes et se trouve dans l'impasse, sans plus de moyens pour clamer ses ambitions réelles ni dénoncer les manipulations dont il est la cible :

Ce qu'il fallait surtout empêcher, c'était que les pauvres sachent qu'ils pouvaient s'instruire par eux-mêmes, qu'ils avaient les capacités – ces capacités qui succédaient maintenant dans l'ordre social et politique aux anciens titres de noblesse. Et la meilleure chose à faire pour cela c'était de les instruire, c'est-à-dire de leur donner la mesure de leur incapacité. Partout on ouvrait des écoles, nulle part on ne voulait annoncer la possibilité d'apprendre sans maître explicateur (p. 215).

C'est là toute la fragilité de la méthode émancipatrice, qui repose sur une mise en abîme aussi paradoxale que vertigineuse dans laquelle le maître doit convaincre du bienfondé de sa propre mort pendant que les élites s'acharnent à faire croire à sa nécessité afin d'assurer la pérennité de leur rang. Difficile de prôner le silence au profit de la parole d'en face lorsque sont criés les bienfaits de sa propre existence pour mieux faire taire celle des autres.

Les fondements de la méthode retracée par Rancière que sont l'émancipation et l'égalité des intelligences rejoignent certaines préoccupations de la médiation culturelle⁵. Parce qu'il ou elle tend à s'inscrire dans un rapport horizontal entre les parties prenantes qu'il ou elle réunit autour d'une œuvre artistique afin d'encourager la capacité de chacun à formuler son propre jugement⁶, le ou la médiateur·trice culturel·le partage avec Jacotot cette trame de fond qu'est la nécessité de réduire les fractures induites par la société. Mais assigner la médiation à cet unique objectif ne serait pas représentatif de l'ensemble de ses actions, et ce serait également oublier son histoire. En effet, si les « œuvres capitales de l'humanité⁷ » ont laissé place à une plus grande diversité au sein des formes artistiques abordées par la médiation culturelle, l'objet artistique ou culturel, qu'il s'agit de rapprocher de publics diversifiés, occupe toujours une place centrale dans les activités mises en œuvre. Souvent, l'action du ou de la médiateur·trice est d'autant plus justifiée que la distance physique ou symbolique

5 Voir par exemple William-J. Beauchemin et al. (2015), *La présomption de l'égalité des intelligences. Des principes, une posture et la mise en pratique*, document de codification préparé pour et publié par Exeko, organisme d'innovation sociale situé à Montréal, <https://drive.google.com/file/d/0B-e-obRqVod4X01uZ-mI0bWxRZkU/view>, consulté le 22 avril 2020.

6 Voir Serge Saada (2016), « Le novice éclairé », *Alternatives théâtrales*, n° 128 (avril), p. 45-48.

7 Voir André Malraux (1959), « Ministère d'État chargé des affaires culturelles », *Journal officiel de la République française*, 26 juillet, p. 7413.

supposée entre cet objet et le bénéficiaire est importante. Pour la réduire, la traduction et l'explication, qui, même si elles peuvent revêtir des formes moins magistrales voire émaner du public lui-même, créent d'après Rancière un rapport hiérarchique de dépendance entre les médiateur·trice·s et les bénéficiaires. Peut-être, ainsi, est-ce l'une des limites que l'on peut entrevoir dans les actions de médiation visant avant tout à valoriser et diffuser un contenu auprès d'un vaste public au détriment de l'*empowerment* ou l'« autonomisation » des individus auxquels elles s'adressent.

Une incursion dans *Le spectateur émancipé* du même auteur⁸ permet néanmoins de réexaminer la question de la distance entre l'artiste et le public que Rancière, loin de chercher à supprimer, rend nécessaire. Il consacre cet écart entre celui qui produit les signes et celui qui les interprète, convertissant l'obstacle du savoir à l'ignorance en « chemin de ce que [l'élève] sait déjà à ce qu'il ignore encore mais qu'il peut apprendre comme il a appris le reste » (Rancière 2008, p. 16). Comment ne pas s'inspirer de ces remarques pour considérer la posture du médiateur ou de la médiatrice ? Cette approche peut constituer un nouvel angle sous lequel envisager le dispositif de médiation afin de renverser les logiques de domination qu'il pourrait présupposer⁹. En effet, Rancière place la performance au cœur des dispositifs artistiques, faisant de cette dernière le pendant du livre que le maître présente à l'élève, cette « troisième chose dont aucun n'est propriétaire, dont aucun ne possède le sens, qui se tient entre eux ; écartant toute transmission à l'identique, toute identité de la cause et de l'effet¹⁰ ». Une issue se dessine peut-être ici, mais elle se limite à la musique incarnée, jouée en même temps qu'elle est vue ; *quid* alors du disque, de la partition ou des formats dématérialisés ? Tous partagent cette particularité de la matière musicale qui réside dans le système de signes différent qu'elle mobilise et qui rend le verbe impuissant à dire ce qu'elle est. Parce qu'il n'existe pas de code commun associant des signifiés particuliers aux signifiants qu'elle propose, une part obscure demeurera indéniablement pour le ou la médiateur·trice qui ne pourra s'en remettre qu'à ses intuitions et à celles du bénéficiaire. Cette contrainte le rapproche de la figure du maître ignorant de Rancière et autorise le déploiement des paraboles interprétatives autour de l'objet musical dont personne ne détient tout à fait le secret. Le système sémantique particulier propre au langage musical peut donc constituer un atout, mais il risque tout autant de menacer le contact entre le matériau et son public potentiel en ce qu'il multiplie les prises possibles, c'est-à-dire les « accès qu'offrent les objets aux acteurs et dont ceux-ci se saisissent¹¹ ». En effet, puisqu'il n'existe pas de correspondance tracée, le mouvement propre de chaque spectateur vers l'objet est tout aussi déterminant dans la réalisation d'une « accroche¹² » que les signes que cet objet lui

8 Jacques Rancière (2008), *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique éditions.

9 Voir Bernard Vouilloux (2008), « Du dispositif », dans Philippe Ortel (dir.), *Discours, image, dispositif. Penser la représentation*, tome 2, Paris, L'Harmattan, p. 18.

10 Rancière 2008, p. 21.

11 Antoine Hennion, Sophie Maisonneuve et Émilie Gomart (2000), *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation française, p. 108-124.

12 *Ibid.*, p. 108.

tend¹³. Si cet aspect justifie en partie l'existence du médiateur qui dispose du recul nécessaire pour mobiliser, au sein d'une large palette d'outils, ceux qui semblent les plus pertinents pour son interlocuteur, ce dernier risque à nouveau d'échouer dans sa mission émancipatrice en influant ainsi sur les « accès »¹⁴. La notion de prise semble donc permettre de cristalliser les problématiques, mais laisse aussi entrevoir une piste afin de s'extirper des rapports dénoncés par l'auteur en ce qu'elle recouvre également le mouvement du public, sa volonté à se saisir des signes.

À nouveau ici, l'interprétation apparaît comme l'articulation nécessaire ; ainsi, Rancière affirme dans *Le spectateur émancipé* :

L'effet de l'idiome ne peut être anticipé. Il demande des spectateurs qui jouent le rôle d'interprètes actifs, qui élaborent leur propre traduction pour s'approprier l'« histoire » et en faire leur propre histoire. Une communauté émancipée est une communauté de conteurs et de traducteurs¹⁵.

À la médiatrice ou au médiateur, alors, de créer la rencontre et de susciter l'engagement convaincu de chacun, sans oublier le sien. Parce qu'il ou elle n'est ni au-dessus, ni en dehors de la communauté mais l'égal des hommes et des femmes auquel·le·s il ou elle s'adresse, sa traduction est légitime dès lors qu'elle est explicitement subjective et qu'elle se tient à distance suffisante pour que se dessine librement, dans l'espace laissé vacant, celle de son interlocuteur. À elle ou lui de composer avec son ethos professionnel, de l'inclure dans le dispositif afin que son discours n'ait pas valeur d'absolu car il est le seul à bénéficier d'un statut qui lui autorise cette manœuvre. Il ou elle n'est tributaire d'aucun protocole, d'aucune méthode instituée et puise sa force dans sa capacité à prendre en compte les particularités de chaque situation, à considérer ses interlocuteur·trice·s dans leurs individualités¹⁶. Il ou elle ne sera peut-être pas la clé de leur émancipation absolue, parce qu'on lui demandera de l'articuler à d'autres objectifs¹⁷, mais il ou elle tient pour fondement et justification de ses actions la reconnaissance de l'égalité de tous. Ainsi, c'est conscient·e des mises en garde importantes de Rancière, averti·e des paradoxes de sa posture et des frontières dangereuses qu'il ou elle frôle davantage à mesure que se multiplient ses terrains d'action, que le ou la médiateur·trice accordera à l'Homme pour lequel il ou elle s'engage sa parole la plus intègre, promesse d'un commun cristallin.

13 Voir Antoine Hennion (2004), « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés*, vol. 85, n° 3, p. 9-24, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00193149/document>, consulté le 19 mars 2020.

14 Voir Hennion, Maisonneuve et Gomart 2000.

15 Rancière 2008, p. 29.

16 Voir, par exemple, Elizabeth Kaine (dir.) (2016), *Le petit guide de la grande concertation. Création et transmission culturelle par et avec les communautés*, Laval, Presses de l'Université de Laval.

17 À ce propos, voir Carmen Mörsch, *Le temps de la médiation*, https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tldm_0_publication_complette.pdf, consulté le 4 mars 2020.

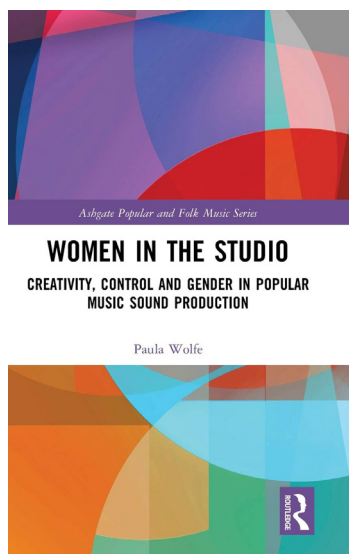
Women in the Studio. Creativity, Control and Gender in Popular Music Sound Production, de Paula Wolfe

New York, Routledge, 2019, 232 pages

Amandine Pras

Mots clés : auteure-compositrice-interprète ; genre et musique ; industrie du numérique ; réalisation d'enregistrements ; studio privé.

RENDRE HOMMAGE AUX RÉALISATRICES D'ENREGISTREMENTS



Lutter contre les déséquilibres et les inégalités des genres reste le plus gros défi de l'industrie des musiques populaires du début du XXI^e siècle. Paula Wolfe nous offre une contribution empirique rare sur ce paradigme de production culturelle qui s'est récemment hissé au statut de sujet sensible dans le milieu académique. Son point de vue sur ce qui peut être perçu comme controversé s'inscrit dans une analyse profonde de la démographie et du contenu des discours lors de colloques, salons commerciaux et stages de formation organisés par l'industrie musicale britannique entre 2006 et 2018. Pour enrichir cette analyse, elle a mené à la même période deux études basées sur des entretiens qui soulignent les pratiques professionnelles de

30 femmes dans l'industrie européenne des musiques populaires. Inévitablement, sa triangulation de méthodes converge vers une différenciation et une discrimination systémiques des genres dans notre industrie.

Dans l'introduction (p. 1-26) de *Women in the Studio*, Wolfe mentionne qu'au début, recruter des femmes pour participer à sa recherche par l'intermédiaire des syndicats et des institutions du secteur musical s'est avéré infructueux, dû au faible nombre de professionnelles qui réussissent en suivant des chemins de carrière tout tracés.

Dans le premier chapitre (« The music industry and gender », p. 27-55), nous apprenons que les femmes n'ont obtenu que 6 % des postes à haute responsabilité dans le secteur musical londonien. En ce qui concerne la production en studio, une récente étude *Annenberg* a dévoilé que les femmes ne représentent que 2 % des réalisateurs d'enregistrements crédités sur les 600 chansons du prestigieux classement du magazine américain *Billboard* entre 2012 et 2017, et 0 % des nominés aux prix Grammy dans la catégorie « Réalisateur de l'année » entre 2013 et 2018¹. En outre, seulement deux des 652 réalisateurs crédités sur ces 600 chansons sont des femmes membres de groupes dits raciaux et ethniques sous-représentés. Ces chiffres renforcent la pertinence des efforts de Wolfe pour rendre compte des expériences de vie de ces réalisatrices qui persistent, malgré les barrières professionnelles et le « plafond de verre ».

Women in the Studio fournit aux lecteurs et aux lectrices une revue exhaustive et actualisée de la littérature académique sur la musique et l'équité des genres, centrée sur l'utilisation des technologies du studio. Le travail de Wolfe complète une documentation de plus en plus abondante sur la production musicale, mais qui a jusqu'à présent exclu les visions féministes. Pour rédiger ce compte rendu de lecture, j'ai donc privilégié une approche féministe, ce qui me conduit à argumenter mes propres pensées à partir de celles de l'auteure, plutôt que de m'en tenir à un résumé critique de ses idées.

L'AUTONOMISATION COLLECTIVE POUR EMPÊCHER LA PROPAGATION DU PATRIARCAT

Selon la thèse principale du livre, les technologies audionumériques permettent aux femmes de s'épanouir dans la production musicale en gardant le contrôle de leur son dans leur studio privé, jusqu'à ce qu'elles accèdent à un niveau de confiance en soi suffisant pour faire face au climat du studio d'enregistrement commercial qui est peu favorable à leur genre. Wolfe développe cette thèse dans le troisième chapitre (« Self-production, music technology and gender », p. 93-123). Elle y analyse l'expérience positive de 14 femmes qui ont su tirer profit de l'intimité de leurs propres installations pour exprimer leur voix intérieure lors de la réalisation de leurs projets d'auteures-compositrices-interprètes, au lieu d'obtempérer avec le paternalisme et le conformisme des grandes maisons de disque. Dans le quatrième chapitre (« New industry and gender », p. 124-150), l'auteure cite l'artiste-réalisatrice-productrice Nerina Pallo selon qui une artiste indépendante peut mieux contrôler son image dans les médias qu'une artiste signée dans une maison de disque. Le travail dans un studio privé apparaît alors comme la solution la plus réaliste pour que les auteures-compositrices-interprètes développent leurs compétences et promeuvent leur activité, avant d'exposer leur personne et leur art au milieu patriarcal de l'industrie musicale.

1 Voir Stacy L. Smith, Marc Choueiti et Katherine Pieper (2019), « Inclusion in the Recording Studio? Gender and Race/Ethnicity of Artists, Songwriters & Producers across 600 Popular Songs from 2012-2018 », *Annenberg Inclusion Initiative*, <http://assets.uscannenberg.org/docs/aii-inclusion-recording-studio-2019.pdf> (consulté le 17 juillet 2020).

Je trace un parallèle entre cette solution solitaire et la situation due à la pandémie COVID-19, qui a forcé la plupart des réalisateurs d'enregistrements à compter sur les technologies audionumériques disponibles chez eux, tout en profitant de la possibilité de gérer leur emploi du temps professionnel autour de la garde de leurs enfants et des tâches domestiques. Wolfe est transparente dans les résultats de son étude sur l'origine de ses participantes, principalement blanches et issues des classes moyennes. Elle explique qu'un réalisateur d'enregistrements a besoin d'« autodétermination » pour poursuivre une carrière musicale, et que « l'autodétermination n'est pas juste une question de volonté, mais elle est aussi liée à des circonstances propices et à des qualités telles qu'une motivation viscérale, de la détermination et de la confiance en soi » (p. 45 ; ma traduction). La situation due à la pandémie COVID-19 souligne à quel point une personne a besoin d'être professionnellement établie, socialement privilégiée et économiquement stable pour développer une carrière « à la maison », quel que soit son genre.

Dans le cinquième chapitre (« Media representation and gender », p. 151-179), Wolfe montre combien l'importance de l'autodétermination individuelle est renforcée dans un tableau qui présente des stratégies pour surmonter les conséquences de la dissociation systémique des genres dans la production musicale (tableau 5.1, p. 165). Je propose d'ajouter l'autonomisation collective à la fois comme stratégie efficace pour défier le statu quo et comme alternative à l'isolation des jeunes femmes qui souhaitent apprendre les métiers du studio. Pour illustrer ma proposition, je renvoie au groupe de femmes punks londoniennes The Slits qui ont défié les règles et les conventions de l'industrie à la fin des années 1970 par la sincérité de leur procédé créateur en studio et par la subversion de leur image médiatique². Technophobes ou peu intéressées par l'apprentissage des technologies du studio (qui étaient analogiques à l'époque), elles ont réussi à trouver des réalisateurs et des ingénieurs du son (de sexe masculin) qui ont respecté leur vision artistique sans tomber dans le paternalisme. Le groupe a cependant rejeté un gérant (de sexe masculin) de tournée après l'autre. Après The Slits, chacune des quatre membres fondatrices a poursuivi sa vision artistique et son parcours de vie. Loin de renier leur passion individuelle ou leur autodétermination, je suggère que leur force collective leur a permis de percer et de supporter les agressions sexistes extrêmes auxquelles elles ont dû faire face, tout en réussissant à ne tomber dans aucun des pièges patriarcaux de l'industrie. À mon sens, collaborer avec des personnes qui adoptent une approche féministe de la création peut contrer l'effet le plus pervers du patriarcat pour les femmes : la compétition féminine.

DES PROCÉDÉS D'IMPROVISATION POUR LIMITER LES COMPORTEMENTS TOXIQUES DANS LE CONTRÔLE DU SON

À la fin du deuxième chapitre (« Music production and gender », p. 56-92), Wolfe cite l'auteure-compositrice-réalisatrice Isabella Summers au sujet de la tâche principale

2 Voir Viv Albertine (2017), *De fringues, de musique et de mecs*, traduit de l'anglais par Anatole Muchnik, Paris, Buchet-Chastel.

et neutre de genre du réalisateur d'enregistrements, laquelle consiste à « saisir les vibrations » dans le sens de « capturer les émotions qui émanent de l'interprétation de l'artiste » (p. 84 ; ma traduction). Wolfe soutient que le fait de positionner le réalisateur comme auteur unique de cette capture exclut le point de vue des femmes. Dans cette optique, certaines réalisatrices de son étude disent se sentir plus confortables avec l'idée d'être créditées comme coréalisatrices. Cette situation est complexe, car les réalisateurs d'enregistrements ont tendance à ne pas être crédités correctement pour leur travail, quel que soit leur genre³. Par exemple, réduire le travail du réalisateur à des manipulations sonores seules rend invisible leur capacité à « saisir les vibrations ». Un réalisateur ne cherche pas à être crédité comme compositeur quand sa vision artistique influence la chanson ni comme interprète quand il encadre les prises de voix et qu'il monte les meilleures prises ensemble. À l'inverse, il est fréquent qu'un compositeur ou un interprète s'octroie le crédit de réalisateur ou de coréalisateur dès lors qu'il a exprimé ses commentaires sur le travail de réalisation. Je suppose donc que la réticence de certains réalisateurs à « lâcher prise » (p. 65) vient de la peur que leur travail ne soit pas reconnu s'ils en perdent le contrôle. Si cela s'avère juste, nous pourrions alors limiter les comportements masculins toxiques dans le contrôle du son en reconnaissant pleinement la contribution artistique des réalisateurs.

Dans une étude fondée sur des entretiens avec six réalisateur·rice·s renommé·e·s travaillant pour différents styles musicaux⁴, nous avons montré que leur plus haut niveau d'implication artistique, soit « collaborer avec les artistes », conduit au meilleur résultat artistique, mais exige beaucoup de « travail émotionnel »⁵ pour s'adapter à la sensibilité des artistes. Par comparaison, le niveau d'implication de « gérant », qui peut glisser vers des comportements autoritaires ou paternalistes, serait moins exténuant. Idéalement, l'interaction entre les réalisateurs et les artistes suivraient les principes de « l'art de la collaboration »⁶, soit, par exemple, l'abolition des hiérarchies entre instrumentistes telle qu'elle a été introduite par les musiciens africains américains de jazz à la fin des années 1950 et dans les années 1960 « pour libérer » le jazz de sa réappropriation culturelle blanche⁷. Pour que « la composition improvisée » se révèle, un saxophoniste de jazz attend du batteur qu'il embauche que ce dernier

3 Voir Grace Brooks, Amandine Pras, Athena Elafros et Monica Lockett (à paraître), « Do We Really Want To Keep The Gate Threshold That High? ».

4 Voir Amandine Pras, Caroline Cance et Catherine Guastavino (2013), « Record Producers' Best Practices For Artistic Direction—From Light Coaching To Deeper Collaboration With Musicians », *Journal of New Music Research*, vol. 42, n° 4, p. 381-395, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0298215.2013.848903> (consulté le 17 juillet 2020).

5 Voir Allan Watson et Jenna Ward (2013), « Creating the Right 'Vibe'. Emotional Labour and Musical Performance in the Recording Studio », *Environment and Planning A*, vol. 45, n° 12, p. 2904-2918, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/a45619> (consulté le 17 juillet 2020).

6 Voir Guerino Mazzola et Paul B. Cherlin (2009), *Flow, Gesture, and Spaces in Free Jazz. Towards a Theory of Collaboration*, Berlin, Springer Science & Business Media.

7 Voir Philippe Carles et Jean-Louis Comolli (1971), *Free Jazz Black power*, Paris, Éditions Champ Libre.

joue ce qu'il entend intérieurement au lieu de s'en tenir à assurer le *beat*⁸. De la même façon, pour que « la composition produite » se révèle, un auteur-compositeur-interprète pourrait attendre du réalisateur qu'il embauche de concevoir le son qu'il entend intérieurement au lieu d'appliquer des recettes techniques. Cependant, prendre le risque de combiner les voix intérieures de tous les agents impliqués dans la création nécessite que chacun d'eux abandonne son attachement à sa « signature sonore », laquelle correspond à une certaine construction du vedettariat de l'industrie musicale. Pour que ce modèle fonctionne, professionnalisme, maturité et prise de conscience sont certainement plus utiles qu'avoir « la peau dure » (p. 67) de chaque côté de la vitre du studio.

SAISIR LA VIBRATION DES VOIX DE FEMMES À PARTIR DU « REGARD FÉMININ »

Deux paradoxes intéressants émergent vers la fin de l'ouvrage. À travers l'exemple de la musicienne-réalisatrice Isobel Campbell, qui enfreint les règles en faisant appel à un homme pour interpréter sa musique, Wolfe montre que c'est l'affichage de leur voix de femme qui conduit les auteures-compositrices-interprètes à être objectivées sexuellement et stéréotypées. En attendant, c'est chanter qui donne la plus grande opportunité aux femmes d'obtenir de la visibilité dans le secteur musical. L'autre paradoxe est que l'industrie émet des difficultés à reconnaître la légitimité des musiciennes-réalisatrices parce qu'elles assurent plusieurs rôles à la fois. Ironiquement, une idée reçue associe le multitâche aux femmes plutôt qu'aux hommes. Nous pouvons aussi penser aux femmes célèbres comme l'artiste-réalisatrice d'enregistrements et de films Laurie Anderson qui transcende confortablement les démarcations des mondes artistiques telles qu'elles ont été définies par des hommes.

Comme le mentionne Wolfe, réaliser de la musique électronique offre un refuge parfait aux femmes qui souhaitent éviter « l'objectivation de leur voix » et « l'incompréhension de leur rôle ». En effet : « Avec l'électronique, vous pouvez laisser l'humanité et le genre de côté. Il ne s'agit pas de transformer les femmes en hommes, mais de dissocier les femmes de leur genre » (Nik Void dans Awbi 2014 cité p. 166 ; ma traduction). Lire cette citation m'a rappelé la conclusion de l'ethnographie de Boden Sandstorm avec des femmes sonorisatrices aux États-Unis dans les années 1980 : « En tant que sonorisatrices dans un environnement essentiellement masculin, nous faisons l'expérience de la répartition des identités de genre. Nous sommes souvent perçues comme des personnes sans genre⁹ ». Malheureusement, il semblerait que la situation n'ait pas vraiment changé en 40 ans.

8 Amandine Pras (2015), « Irréductibles défenseurs de la composition improvisée à New York », *Études critiques en improvisation*, vol. 10, n° 2, <https://www.criticalimprov.com/index.php/csieci/article/view/3341> (consulté le 17 juillet 2020). Intraduisible en français, le concept anglophone de *beat*, dans le contexte du jazz, inclue les notions de tempo, mesure et pulsation, ainsi que de *groove*, soit la déviation temporelle entre le rythme joué et la pulsation métronomique, et de *swing*, soit une subdivision inégale de la pulsation.

9 Boden Sandstrom (2000), « Women Mix Engineers and the Power of Sound », dans Pirkko Moisala et Beverley Diamond (dir.), *Music and Gender*, Urbana, IL, University of Illinois Press, p. 300-301 ; ma traduction.

En résumé, en tant que réalisatrices d'enregistrements nous devons nous isoler pour apprendre le métier, arrêter de chanter pour éviter qu'on nous stéréotype, cacher que nous pouvons assurer plusieurs rôles à la fois pour qu'on nous prenne au sérieux, et garder nos distances avec notre féminité pour survivre dans les studios sans être objectivées sexuellement, muselées ou marginalisées. Quel remède nous reste-t-il pour protéger notre pouvoir intérieur et notre créativité après tous ces sacrifices ?

Quand j'étais au RMI [Revenu minimum d'insertion], je ne ressentais aucune honte d'être une exclue, juste de la colère. C'est la même en tant que femme : je ne ressens pas la moindre honte de ne pas être une super bonne meuf. En revanche, je suis verte de rage qu'en tant que fille qui intéresse peu les hommes, on cherche sans cesse à me faire savoir que je ne devrais même pas être là¹⁰.

Je suis d'accord avec Paul Thompson qui déclare dans un commentaire en préface de l'ouvrage que *Women in the Studio* est « essentiel pour quiconque travaille, joue ou pratique dans l'industrie musicale » (ma traduction). En effet, ce livre met au jour « le problème avec les réalisatrices d'enregistrements ». Étant donné la situation désespérée concernant l'équité de genre dans notre industrie, je voudrais encourager les auteurs, les compositeurs, les interprètes, les réalisateurs, les ingénieurs du son, le personnel des maisons de disques et les critiques musicaux à s'inspirer des livres féministes et des films réalisés avec un « regard féminin¹¹ » pour surmonter le régime patriarcal de notre milieu professionnel, par exemple *I Love Dick*¹², qui tourne en dérision la suprématie masculine blanche dans l'art moderne américain. Si des industries comme le cinéma ou la télévision autant dominés par des hommes blancs ont laissé la porte ouverte à des alternatives, nous devrions être capables de passer à autre chose dans la production musicale.

REMERCIEMENTS

Je voudrais remercier la poétesse Terri Witek, qui m'a rendu ma légitimité artistique et mon aptitude à « saisir les vibrations » après des années d'expérience en studio difficiles à New York, Montréal et Paris, ainsi que la pianiste et vocaliste Luciane Cardassi, qui m'a permis de garder une connexion saine avec le travail en studio depuis que j'ai obtenu un emploi académique à plein temps. Je dédie ce compte rendu de lecture à mes étudiantes de l'Université de Lethbridge, Laura Ferguson, Courtney McDermott, Kelsey Taylor et Alandra Woycenko, qui assurent tour à tour le rôle de la « seule femme » des cours de production en studio. Enfin, je remercie Athena Elafros, Grace Brooks, Monica Lockett et Adele Fournet pour leur collaboration et inspiration sur le sujet, et Emmanuelle Olivier pour sa relecture. Mes partenariats de recherche sur les inégalités et la discrimination sociale dans les studios d'enregistrement sont financés par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada.

10 Virginie Despentes (2006), *King Kong Théorie*, Paris, Grasset, p. 10.

11 Voir Iris Brey (2020), *Le regard féminin. Une révolution à l'écran*, Paris, Éditions de l'Olivier.

12 Chris Kraus (2016), *I Love Dick*, traduit de l'anglais par Alice Zeniter, Paris, Flammarion ; Joey Soloway et Sarah Gubbins (réal.) (2016-2017), *I Love Dick*, série télévisée, Amazon Video.

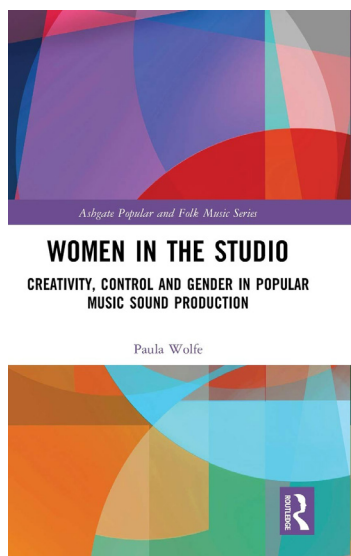
Women in the Studio. Creativity, Control and Gender in Popular Music Sound Production, by **Paula Wolfe**

New York, Routledge, 2019, 232 pages

Amandine Pras

Keywords: artist-producer; digital industry; home studio; music and gender; recording production; singer-songwriter.

DOING JUSTICE TO WOMEN PRODUCERS



Reducing gender imbalance and inequalities remains the biggest challenge of the early 21st century popular music industry. Paula Wolfe offers a rare empirical contribution on this cultural production paradigm that has lately become a hot topic in academia. Her perspective on what may be perceived as a controversy draws upon an in-depth analysis of the demographics and gender-related speech content at music industry conferences, trade shows, and training events in the UK in 2006–2018. To enhance this analysis, she carried out two interview-based studies in the same period that highlight the work practices of 30 women professionals of the European popular music industry. Unavoidably, her triangulation of

methods converges to provide evidence of systemic gendering and gender discrimination in the industry.

In the introduction (pp. 1–26) of *Women in the Studio*, Wolfe mentions that at first, recruiting women for her studies from the general unions and institutions was unfruitful because of the low number of women who succeed through the common career paths in the field. In the first chapter (“The music industry and gender,” pp. 27–55), we learn that women hold only 6% of the senior music business positions

in London. Regarding audio production, a recent *Annenberg* study reveals that women represent only 2% of the credited producers on the 600 songs of the 2012–2017 *Billboard Hot 100* end-of-year charts, and 0% of the Grammy’s “Producer of the year” nominees in 2013–2018.¹ Moreover, only two out of the 652 credited producers on these 600 songs are women from underrepresented racial and ethnic groups. These harsh numbers underline the relevance of Wolfe’s efforts to convey the life experience of women producers who persist in the field despite the gender barriers and “glass ceiling.”

Women in the Studio provides the reader with an exhaustive and up-to-date review of the popular music and gender literature, with a focus on the use of studio technology. Wolfe’s work supplements the growing body of the music production literature that has yet kept feminist visions silenced. I have thus opted for the style of feminist writers to review this book, which implies building on the author’s arguments with some personal thoughts instead of summarizing her ideas and criticizing her achievements.

COLLECTIVE EMPOWERMENT TO PREVENT THE SPREAD OF PATRIARCHY

According to the main thesis of *Women in the Studio*, digital audio technology enables women to thrive in music production by maintaining control of their sound in their home studio, at least until they gather enough self-confidence to face the unwelcoming gender climate of the commercial recording studio. Wolfe demonstrates this thesis in the third chapter (“Self-production, music technology and gender,” pp. 93–123), which is based on the positive experiences of 14 women who used the intimacy of their own facilities to express their inner voice on their own terms for their solo singer-songwriter projects, as opposed to complying with the paternalism and conformism of major labels. In the fourth chapter (“New industry and gender,” pp. 124–150), the author quotes artist-producer-label Nerina Pallo who testifies that an independent artist also has better control over who represents them in the media. Unfortunately, confinement in a home studio appears to be the most realistic solution for women singer-songwriters towards developing their skills and promoting their work before exposing themselves and their artistry to the patriarchal structure of the popular music industry.

I draw a parallel between this solitary solution and the COVID-19 pandemic situation that has forced most producers to rely on their home-based digital audio technology while enjoying the possibility of managing their production schedule around childcare and other domestic necessities. Wolfe is transparent in her study report about the fact that her participants were mostly white and middle-class. She explains that producers need self-determination to pursue a music career, and that “self-determination is not just a question of will, but is linked to secure circumstances and qualities such

1 See Stacy L. Smith, Marc Choueiti and Katherine Pieper (2019), “Inclusion in the Recording Studio? Gender and Race/Ethnicity of Artists, Songwriters & Producers across 600 Popular Songs from 2012-2018,” *Annenberg Inclusion Initiative*, <http://assets.uscannenberg.org/docs/aii-inclusion-recording-studio-2019.pdf> (accessed 17 July 2020).

as personal drive, determination and self-belief” (p. 45). In this view, the COVID-19 situation highlights how well-established, or culturally privileged and economically secure one needs to be in order to pursue a music career from home, regardless of gender.

In the fifth chapter (“Media representation and gender,” pp. 151–179), the importance of individual self-determination is reinforced in a table that provides strategies for overcoming the consequences of systemic gendering in music production (Table 5.1, p. 165). I propose to add collective empowerment as an effective strategy to challenge the status quo, and as an alternative to self-isolation for young women who aim to develop skills in music production. To illustrate my proposal, I refer to the female London-based punk band The Slits who confronted the rules and conventions of the industry in the late seventies from the genuineness of their studio production process to the subversion of their mediated image.² Technophobe or unwilling to learn how to use studio technology (that was analog at the time), they successfully found (male) producers and engineers who respected their artistic vision without parenting them—however the band rejected one (male) manager after the other. After The Slits, each of the four founding members pursued her artistic vision and life path. My purpose is not to deny their individual passion and self-determination, I just point to how their collective strength allowed them to cut through and to cope with the extreme sexist aggressions that they had to face while succeeding in avoiding the patriarchal pitfalls of the industry. I thus suggest that collaborating with people who embrace a feminist approach of creation can counter the most perverse adverse effect of patriarchy for women, namely female competition.

IMPROVISATION PROCESSES TO REDUCE TOXIC SOUND CONTROL

At the end of the second chapter (“Music production and gender,” pp. 56–92), Wolfe quotes writer-producer Isabella Summers about the main and genderless producer task of “catching a vibe”, in the sense of “capturing the emotion portrayed through an artist’s performance” (p. 84). Wolfe claims that positioning the music producer as the individual author of this capture within a patriarchal framework excludes women producers. In this view, some women producers reported feeling more comfortable when being credited as co-producers. This case is complex because regardless of gender, music producers tend not to be properly acknowledged for their accomplishments.³ For instance, reducing the producer’s job to sound manipulations makes their “vibe-catching” skills invisible. A producer does not request a composition credit when their artistic vision impacts on the song, nor do they get a performer credit when they coach a singer and edit the best takes together. In contrast, some composers and performers do not hesitate to credit themselves as the producer

² See Viv Albertine (2014), *Clothes, Clothes, Clothes. Music, Music, Music. Boys, Boys, Boys: A Memoir*, New York, Thomas Dunne Books St Martin’s Press.

³ See Grace Brooks, Amandine Pras, Athena Elafros and Monica Lockett (forthcoming), “Do We Really Want To Keep The Gate Threshold That High?”.

or a co-producer because they have provided feedback on the actual producer's work. I thus suppose that the unwillingness of some producers "to let go of them" (p. 65) comes from their fear of their artistic accomplishments to be denied if they loosen their control. If my supposition is true, then toxic masculinity in sound control could be attenuated by fully acknowledging the producer's contribution.

In an interview-based study,⁴ six renowned music producers working for different genres agreed that the highest level of producer's artistic involvement, i.e. "collaborating with the artists," leads to the best artistic result but requires a great deal of "emotional labour"⁵ to cope with artists' sensitivities. By comparison, a managerial producer position that may slip into an authoritarian or paternalistic behaviour is less exhausting. Ideally, the interaction between producers and artists would follow "art of collaboration" principles,⁶ e.g. the abolishment of the hierarchies among instrumentalists that was introduced by African American jazz performers in the late fifties and in the sixties "to free" jazz from its white cultural appropriation.⁷ For instance, a jazz saxophonist expects the drummer they hire to play what they are hearing internally instead of sticking to the beat for "improvised compositions" to unfold.⁸ Similarly, a singer-songwriter could expect the producer they hire to design the sound that they are hearing internally instead of applying technical recipes for the "produced compositions" to unfold. However, taking the risk of combining the inner voices of all creative parties requires everyone to abandon their attachment to their own "sound signature," another construct of the star system of the industry. For this model to function, professionalism, maturity and awareness would be more useful than "thick skins" (p. 67) on both sides of the studio glass window.

CATCHING THE VIBE OF FEMALE VOICES FROM "THE FEMALE GAZE"

Two interesting paradoxes emerge toward the end of the book. Through the example of producer Isobel Campbell who broke the rules by using a male vocalist to perform her music, Wolfe emphasizes that the display of the female voice is what causes women songwriters to be sexually objectified and stereotyped. At the same time, singing is the role that gives women the highest chance to reach visibility in

4 See Amandine Pras, Caroline Cance and Catherine Guastavino (2013), "Record Producers' Best Practices For Artistic Direction—From Light Coaching To Deeper Collaboration With Musicians," *Journal of New Music Research*, vol. 42, n° 4, pp. 381–395, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09298215.2013.848903> (accessed 17 July 2020).

5 See Allan Watson and Jenna Ward (2013), "Creating the Right 'Vibe.' Emotional Labour and Musical Performance in the Recording Studio," *Environment and Planning A*, vol. 45, n° 12, pp. 2904–2918, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1068/a45619> (accessed 17 July 2020).

6 See Guerino Mazzola and Paul B. Cherlin (2009), *Flow, Gesture, and Spaces in Free Jazz. Towards a Theory of Collaboration*, Berlin, Springer Science & Business Media.

7 See Philippe Carles and Jean-Louis Comolli (2015), *Free Jazz/Black Power*, translated from French by Patricia De Millo, Jackson, MS, University Press of Mississippi.

8 See Amandine Pras (2015), "Irréductibles défenseurs de la composition improvisée à New York," *Études critiques en improvisation*, vol. 10, n° 2, <https://www.criticalimprov.com/index.php/csieci/article/view/3341> (accessed 17 July 2020).

music. The other paradox is the fact that the industry has difficulties taking women artist-producers seriously because they are multitasking. Ironically, it is a common belief that women are much better than men at multitasking. We can also think of famous women such as artist-producer and film director Laurie Anderson who have comfortably transcended the art world boundaries that have been defined by men.

As Wolfe mentions, producing electronic music is the perfect refuge for women who wish to avoid “voice objectification” and “role misunderstanding.” Indeed: “With electronics you can strip away any humanity or gender. It’s not about turning female into male gender but actually turning female into non-gender” (Nik Void in Awbi 2014, cited p. 166). Reading this quote reminded me of the conclusion reached by Boden Sandstorm in her ethnography of women live engineers in the USA in the eighties: “As women mix engineers in a predominantly male environment, we experienced the breakdown of gender identities. We were often viewed as genderless.”⁹ Unfortunately, it seems that this situation has not much changed in 40 years.

In summary, as women producers, we have to self-isolate to learn our skills, stop singing to avoid gendered representation, hide that we can multitask to be perceived as experts, and distance ourselves from our womanhood to survive working in a studio without being sexually objectified, stereotyped, silenced, or marginalized. What is the remedy to protect our inner power and creativity throughout all these sacrifices?

When I was on unemployment [benefit] I was not ashamed of being a social outcast. Just furious. It’s the same thing for being a woman: I am not remotely ashamed of not being a hot sexy number but I am livid that—as a girl who doesn’t attract men—I am constantly made to feel as if I shouldn’t even be around.¹⁰

I agree with Paul Thompson who stated in his endorsement that *Women in the Studio* is “essential for anyone working, playing or practicing within the music industry.” Indeed, this book draws “the problem with women producers” out. Given the hopeless gender disparity in our industry, I would like to encourage composers, performers, producers, audio engineers, label staff, and music critics to find some inspirations from feminist books and “female gaze”¹¹ film productions to overcome the patriarchal establishment of our field, e.g. *I Love Dick*¹² that mocks white masculine supremacy in American modern art. If white-male-dominated fields like cinema and TV productions left the door ajar for alternatives, we should also be able to move on in music production.

9 Boden Sandstrom (2000), “Women Mix Engineers and the Power of Sound,” in Pirkko Moisala and Beverley Diamond (eds.), *Music and Gender*, Urbana, IL, University of Illinois Press, p. 300-301.

10 Virginie Despentes (2010), *King Kong Theory*, translated from French by Stéphanie Benson, New York, The Feminist Press At The City University of New York.

11 See Iris Brey (2020), *Le regard féminin. Une révolution à l’écran*, Paris, Éditions de l’Olivier.

12 Chris Kraus (1997), *I Love Dick*, Los Angeles, Semiotext(e); Joey Soloway and Sarah Gubbins (dir.) (2016-2017), *I Love Dick*, TV Series, Amazon Video.

ACKNOWLEDGEMENTS

I wish to acknowledge poet Terri Witek who made me feel artistically legitimate with my “catching-vibe skills” after years of de-gendering studio experiences in New York, Montreal and Paris, as well as pianist and vocalist Luciane Cardassi who has enabled me to keep a healthy connection with studio work since I started working full time in academia. I dedicate this book review to my University of Lethbridge female students, namely Laura Ferguson, Courtney McDermott, Kelsey Taylor, and Alandra Woycenko, who alternatively take the role of “the only woman” in studio production classes. Finally, I would like to thank Athena Elafros, Grace Brooks, Monica Lockett, and Adele Fournet for their collaboration and inspiration on this topic, and Terri Hron for her review of an earlier draft. My research partnerships about inequalities and social discrimination in the recording studio are supported by The Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC).

Les auteurs

FANNY BERTOMEU

Fanny Bertomeu entretient un lien étroit avec la musique depuis l'enfance. À l'âge de 6 ans, elle commence l'apprentissage de la flûte traversière dans un conservatoire de région parisienne. C'est après un cycle d'études en musicologie qu'elle décide de s'orienter vers la médiation culturelle à dominante musicale et intègre, en 2018, le DESS en médiation de la musique de l'Université de Montréal. C'est là que sa vocation se précise, en particulier lors de son stage de fin d'études qu'elle effectue à l'Orchestre Symphonique de Montréal. Elle y travaille aujourd'hui en tant que coordinatrice des projets éducatifs et de médiation, et continue, en parallèle, à s'intéresser au déploiement de la médiation au Québec comme en Europe.

MARC-ANTOINE BOUTIN

Marc-Antoine Boutin est doctorant en sociomusicologie en cotutelle entre l'Université de Montréal et Sorbonne Université. Son projet de thèse porte sur les processus de création musicale dans les arts du cirque et bénéficie du soutien financier du CRSH, du FRQ-SC et de l'Université de Montréal. Il collabore aux projets de l'équipe de recherche Partenariat sur les publics de la musique (P²M) de l'OICRM et est cofondateur de l'organisme MéMuQ, Médiateurs et médiatrices de la musique du Québec, qui œuvre au développement de la médiation de la musique au Québec.

MICHEL DUCHESNEAU

Michel Duchesneau a été, entre autres, directeur général de la Société de musique contemporaine du Québec (1997-2002) et membre de plusieurs conseils d'administration d'organismes du milieu musical québécois. Il est actuellement professeur titulaire à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, responsable du Diplôme d'études supérieures spécialisées en médiation de la musique et directeur de l'Observatoire interdisciplinaire de création et de recherche en musique (OICRM).

ELSA FORTANT

Détentrice d'une maîtrise en communication obtenue en France en 2014 et diplômée du DESS en médiation de la musique de l'Université de Montréal en 2019, Elsa Fortant y est candidate à la maîtrise en musicologie sous la direction de Michel Duchesneau et la codirection de Danick Trottier (UQAM). Auxiliaire de recherche à l'OICRM, elle s'intéresse aux musiques électroniques, plus particulièrement à la scène techno montréalaise, qu'elle couvre par ailleurs en tant que journaliste pour des plateformes locale comme PAN.M360 et internationale comme Trax. Elsa Fortant est aussi

adjoins projets et communication chez ARTENSO, un centre de recherche collégial (cégep de Saint-Laurent) spécialisé en médiation culturelle.

ÉMILIE GOMEZ

Émilie Gomez a suivi des études de Lettres avant d'effectuer une première année de master en Médiation de la musique à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Elle a ensuite intégré le DESS en Médiation de la musique à l'Université de Montréal où elle est actuellement candidate à la maîtrise en musicologie. Elle coordonne également l'Étude partenariale sur la médiation de la musique (EPMM).

LUCIE KAYAS

Lucie Kayas est professeure de culture musicale au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP). Docteure en musicologie, spécialiste de la musique française du ^{xx}e siècle, elle a travaillé notamment sur Roussel, Jolivet, Messiaen et Poulenc. Chez Fayard, elle a publié une biographie d'André Jolivet (2005) ainsi que la traduction française de la biographie de Messiaen de Peter Hill et Nigel Simeone (2008). En charge de la classe des Métiers de la culture musicale du CNSMDP, elle travaille aussi sur les questions de médiation. Pour la Philharmonie de Paris, elle a signé en 2019 le scénario d'un concert Opus consacré aux *Tableaux d'une exposition de Moussorgski*.

IRINA KIRCHBERG

Irina Kirchberg est professeure invitée à la Faculté de musique de l'Université de Montréal où elle enseigne la sociomusicologie et la médiation de la musique formatrice en médiation de la musique. Elle est également formatrice en médiation de la culture pour des organismes tels que le Conseil des arts et des lettres du Québec (CALQ) ou En piste | Regroupement national des arts du cirque.

SYLVIE PÉBRIER

Sylvie Pébrier est inspectrice de la musique au ministère de la Culture en France et enseignante au CNSMDP en histoire de la musique. Elle travaille sur les enjeux sensibles et politiques de l'expérience esthétique, l'interprétation, le mouvement de la musique ancienne, les politiques culturelles. Ses rapports et études portent sur les publics de la musique classique, la médiation culturelle de la musique (dans les lieux de création et de diffusion labellisés, dans la formation des musicien·ne·s). Elle est référente sur les questions touchant les droits culturels, les festivals, l'évaluation et la recherche.

AMANDINE PRAS

Amandine Pras dirige The West African Audio Network (WAAN) financé par le CRSH en partenariat avec AFRINUM dirigé par Emmanuelle Olivier et financé par l'ANR. Ses recherches ont pour but de promouvoir la diversité et l'inclusion dans le milieu de l'audio. Elle a complété sa thèse de doctorat en sciences de l'information à l'Université McGill sur les pratiques de l'enregistrement musical à l'ère numérique. Depuis sa formation aux métiers du son au Conservatoire de Paris et sa participation au stage

professionnel du Centre de Banff, elle a mené une carrière de réalisatrice d'enregistrements et d'ingénieure du son dans les musiques expérimentales.

CÉCILE PRÉVOST-THOMAS

Maître de conférences en musicologie et sociologie de la musique au Département de médiation culturelle de l'Université Sorbonne Nouvelle, fondatrice et responsable du Master Médiation de la musique (Sorbonne Nouvelle), formatrice à la médiation de la musique (CFMI, ENSSIB, HEMU), chercheuse au Cerlis (Centre de recherche sur les liens sociaux), Cécile Prévost-Thomas développe ses recherches dans deux directions entre la France, la Suisse et le Québec : celle de l'étude des mondes de la chanson contemporaine et celle de l'analyse des formes, dispositifs et enjeux de la médiation de la musique qui se déploient dans les lieux de formation et de diffusion.

HYACINTHE RAVET

Sociologue et musicologue, Hyacinthe Ravet est professeure à l'UFR de Musique et Musicologie, vice-doyenne égalité-lutte contre les discriminations à la Faculté des lettres de Sorbonne Université et chercheuse à l'Institut de recherche en musicologie. Auteure et directrice de plusieurs ouvrages, elle consacre ses recherches à la sociologie de la musique, aux processus créateurs et à l'analyse des rapports de genre dans les professions musicales et artistiques. Elle a ainsi publié *Musiciennes. Enquête sur les femmes et la musique* (Autrement, 2011), *L'orchestre au travail. Interactions, négociations, coopérations* (Vrin, 2015) et *Sociologie des arts* (Armand Colin, 2015). Codirectrice du Master Médiation de la musique de Sorbonne Université et la Sorbonne Nouvelle, elle est co-responsable de l'ANR Prodiges (Programme de recherche sur les orchestres, les discriminations et le genre) en lien avec l'équipe Présage de Sciences Po et directrice de la revue *Travail, genre et sociétés* (CNRS – La Découverte).

SOPHIE RENAUDIN

Après avoir effectué sa première année de master à l'Université de Montréal en échange universitaire, Sophie Renaudin poursuit ses études de musicologie à l'École Normale Supérieure de Lyon et à l'Université Lyon 2. Sous la codirection de Michel Duchesneau (Université de Montréal) et d'Emmanuel Reibel (Université Lyon 2), elle consacre son mémoire de master à la figure de Charles Koechlin et à son œuvre *Le portrait de Daisy Hamilton*, op. 140 qu'il compose dans les années 1930 en hommage à l'actrice de cinéma Lilian Harvey. Elle s'intéresse également à l'univers de la médiation de la musique dans lequel elle a eu plusieurs expériences de conception d'activités en partenariat avec des institutions culturelles à Paris et à Montréal.

HÉLOÏSE ROULEAU

Héloïse Rouleau est étudiante au doctorat en sociomusicologie, en cotutelle entre l'Université de Montréal et l'Université de Liège. Après des études en communications, elle entame un parcours en musicologie autour des scènes émergentes de rap

francophone québécoise et belge. Elle participe aux recherches sur la presse musicale française du ^{xx}e siècle au sein de l'Équipe musique en France (ÉMF) de l'OICRM, en plus des différents projets sur les dispositifs numériques de médiation numérique de la musique et sur les pratiques de la médiation de la musique au Québec au sein du Partenariat sur les publics de la musique (P²M).