

***Un module interdisciplinaire dans la
formation des musiciens :
quels impacts et quels apports sur l'identité
professionnelle ?***

Angelika Gusewell,
Pierre François Coen

Un module interdisciplinaire dans la formation des musiciens : quels impacts et quels apports sur l'identité professionnelle ?

Angelika Güsewell, HEMU Lausanne

Pierre François Coen, HEP Fribourg

Chaque art a son langage propre, c'est-à-dire ses moyens qui n'appartiennent qu'à lui. C'est pourquoi chaque art fait un tout refermé sur soi. Chaque art est une vie singulière. Il est à soi-même un empire. Aussi les moyens des divers arts sont-ils en apparence parfaitement différents. Son, couleur mot ! ... Mais, au bout du compte, dans leur profondeur, ces moyens sont absolument semblables : le but ultime efface des différences apparentes et met à nu l'intimité intime.

W. Kandinsky

Introduction

L'interdisciplinarité est aujourd'hui un phénomène à la mode : recherche interdisciplinaire, travail interdisciplinaire, approche interdisciplinaire, formation interdisciplinaire, projet interdisciplinaire, équipe interdisciplinaire, interdisciplinarité à l'école, interdisciplinarité dans les arts, en sciences, en ingénierie ... Bref le terme apparaît accommodé à toutes les sauces ou presque. Et pourtant, le concept est flou et prête à confusion. On évoque - parfois en superposant les sens - multidisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité, co-disciplinarité sans que soient nécessairement apportées suffisamment d'explications pour pouvoir effectuer un discernement pertinent.

L'enjeu de ce papier ne consiste pas à faire toute la lumière sur les multiples définitions de ces différents concepts, mais plutôt de s'interroger sur l'impact d'un module de formation étiqueté comme « interdisciplinaire » et réalisé dans le domaine des arts par trois Hautes écoles de Suisse romande, La Haute Ecole de Musique de Lausanne (HEMU), la Haute Ecole de théâtre de Suisse Romande (HETSR) et la Haute Ecole d'Art du Valais (ECAV). Notre recherche pose la question des apports d'un tel module pour la formation et le développement de l'identité artistique des étudiants en s'interrogeant à la fois sur leurs conceptions de l'interdisciplinarité et sur la manière dont ils ont vécu les expériences interdisciplinaires durant ce temps de formation.

Dans un premier temps, nous donnerons quelques éléments propres à clarifier l'ancrage théorique et le contexte dans lequel cette expérience a été conduite, puis, nous présenterons les principaux résultats. Nous terminerons par une discussion dans laquelle nous aborderons - dans une perspective plus large - quelques questions en lien avec la formation des étudiants.

Cadrage théorique

Dans l'antiquité grecque, les natures des diverses activités humaines qui reposent sur un savoir a fait l'objet de réflexions et de classifications. Ainsi, Aristote proposait de distinguer les sciences pratiques, les sciences poétiques et les sciences théoriques (mathématiques, physique, théologie). Au Moyen Age, les diverses branches de la connaissance, les *arts libéraux*, étaient réparties entre le *quadrivium* (scientifique) comprenant la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie et la musique, et le *trivium* (littéraire) regroupant la grammaire, la rhétorique et la dialectique ou logique. Au début du XVIIe siècle, à l'époque où naquit la science moderne, Descartes préconisait une méthode pour « chercher la vérité dans les sciences », avant même que les techniques d'investigation se soient perfectionnées, et ouvrait ainsi la voie à l'autonomisation progressive des disciplines scientifiques.

Au XIXe siècle les tentatives de classification des disciplines scientifiques sont multiples. A titre d'exemple, mentionnons celle d'Auguste Comte qui propose d'articuler les disciplines entre elles de façon linéaire, depuis les mathématiques jusqu'à la sociologie, en passant par l'astronomie, la

physique la chimie, la biologie et la psychologie, chacune étant fondée sur les lois principales de la précédente, tout en servant de fondement à la suivante. Au cours du XXème siècle, les disciplines évoluent, se développent, se transforment et se subdivisent en fonction des créations conceptuelles, des découvertes empiriques et des inventions techniques. Du fait de la professionnalisation de la recherche, de la spécialisation de plus en plus étroite des chercheurs et de la complexité croissante des outils de recherche, des sous-disciplines apparaissent et tendent à s'autonomiser. Il s'agit d'évolution vers l'hyperspécialisation qui a l'avantage d'être d'une fécondité extraordinaire, mais qui, en contrepartie mène à une fragmentation de la connaissance. Ainsi, « Les domaines du savoir se sont transformés en autant de "tours de Babel où chacun [...] pose et traite ses minuscules problèmes" sans trop se soucier de la signification ou des conséquences que ceux-ci peuvent avoir dans d'autres domaines » (Delattre cité par Fagnart, 2005, p. 10).

Les notions de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité émergent confusément dans les années 1960. Malgré le fait que les classifications et les terminologies proposées sont presque aussi nombreuses que les auteurs, quelques termes récurrents semblent constituer le noyau du vocabulaire sur la question: il s'agit des notions de multi- ou pluridisciplinarité, d'inter- et de transdisciplinarité. Par ailleurs, toutes les terminologies traduisent une gradation allant d'une simple juxtaposition des disciplines vers leur réelle intégration – voire même leur dépassement – en passant par une certaine interaction. Quant aux finalités de l'interdisciplinarité, deux approches sont à distinguer, comme l'explique Rege Colet (2008) : la première vise à reconstruire « l'unité des sciences, unité disparue avec la mise en discipline des savoirs » (p.17) et la seconde considère l'interdisciplinarité comme un moyen de résoudre une situation-problème complexe, cette deuxième approche étant souvent celle des démarches pluridisciplinaires.

Le tableau no 1 présente les différents niveaux d'interdisciplinarité – ou plutôt de co-disciplinarité, comme l'appelle Fagnart (2005) – que nous allons prendre comme cadre de référence pour notre recherche.

Tableau 1 : les différentes formes de co-disciplinarités (adapté de Fagnart 2005, p. 8-9)

Disciplinarité ou mono-disciplinarité	
Pluri- ou multidisciplinarité	Simple juxtaposition des disciplines pour étudier un objet commun, cumulation de perspectives
Interdisciplinarité	interaction, connexion, interrelation entre disciplines de sorte que leur juxtaposition s'accompagne d'une mise en évidence d'influences ou de surdéterminations réciproques, d'une fécondation mutuelle, échanges entre disciplines qui conduisent à les enrichir, parfois à les transformer ou à en modifier les contours
Transdisciplinarité	interpénétration entre les disciplines aboutissant à « un système total sans frontières stables entre disciplines » voire à l'effacement de ces frontières, recombinaison conceptuelle des domaines du savoir, du fait de l'élaboration de compétences transversales

En parallèle au débat mené dans les disciplines scientifiques, la notion d'interdisciplinarité fait son apparition dans le domaine des arts. Partant du constat que « les disciplines enferment les différentes formes d'art à l'intérieur de champs clos et que les rapprochements entre elles relèvent le plus souvent du comparatisme ou de passerelles ponctuelles » (Interart, 2008), une approche plus transversale encouragée par le contexte artistique des cinquante dernières années se développe). Deux orientations artistiques se profilent : la première tend à dissoudre les catégorisations sous l'impulsion des processus de performativité, d'hybridation et de multimédia, la deuxième cherche à abolir la frontière entre l'art et le « non-art » en esthétisant ou théâtralisant d'autres champs culturels comme la politique, les médias, le sport, voire même le quotidien. Ce double contexte « semble interroger et mettre à l'épreuve l'hermétisme des disciplines autrefois clairement définies et délimitées par leurs objets spécifiques » (Interart, 2008).

Eléments de contexte

En réponse aux développements décrits dans les lignes précédentes, les formations artistiques interdisciplinaires fleurissent et se multiplient. En 2007, les directions de l'HEMU, de la HETSR et de l'ECAV décident de concevoir et de réaliser un premier module pédagogique interinstitutionnel et interdisciplinaire.

Le point de départ de la conception de ce module a été la constatation que « dans l'art contemporain, l'interdisciplinarité est une attitude intellectuelle et productive dans laquelle la question posée et l'intention créatrice prédominent sur la discipline académique et le médium d'expression. Le cadre de travail est à la fois unique et complexe, il demande une collaboration sur mesure entre spécialistes de différentes disciplines et médiums ou exige un dépassement généraliste de la part d'individus disciplinairement et expressivement situés » (Université Laval, 2010).

Partant de cette constatation, les principes suivants ont guidé l'élaboration du module :

- l'interdisciplinarité suppose toujours *disciplinarité*, identité artistique solidement ancrée dans sa propre discipline ;
- l'identité artistique ne se développe pas uniquement par l'acquisition de connaissance et de techniques de la discipline propre, elle passe également par la prise de distance, le changement de point de vue, le décentrement ;
- l'objectif du module n'est donc pas une réalisation finale, un produit artistique interdisciplinaire, un spectacle, mais bien le décentrement des étudiants.

Le module qui a été proposé trois fois aux étudiants des trois institutions (en 2009, 2010 et 2011) comprend six journées entières et consécutives de travail et se termine par une demi-journée de synthèse. Afin de favoriser le décentrement, le module a lieu dans les trois institutions : le groupe circule et chaque jour se retrouve dans une institution différente, 1^{er} et 4^{ème} jour à l'HEMU, 2^{ème} et 5^{ème} jour à l'ECAV, 3^{ème} et 6^{ème} jour à la HETSR. Les trois premiers jours sont essentiellement destinés à une présentation des institutions (accueil par les étudiants de l'institution, visite guidée des lieux) et à une prise de connaissance du travail qui y est réalisé (exercices pratiques proposés par des intervenants des institutions), puis à un travail des étudiants par petits groupes sur des tâches qui leur sont attribuées. Les trois jours suivants, les étudiants sont libres de former des groupes et de travailler sur des projets et réalisations qui croisent leurs arts. Les journées commencent et se terminent toujours par des moments de théorie, de réflexion, de discussion, de mise en commun. Le reste de la journée est consacrée au travail pratique. La journée de synthèse est destinée à la présentation et à la discussion des travaux réalisés par les groupes, mais aussi à la réflexion sur ce qu'est le travail interdisciplinaire, sur les apports du module, sur les questions qui sont restées ouvertes. L'encadrement de la semaine est assuré par un intervenant « principal » qui suit le groupe durant toute la semaine et assure la continuité, le fil rouge, ainsi que par trois intervenants « institutionnels » qui proposent un travail et un encadrement disciplinaire les jours où le groupe est dans leur institution.

En tant que formateur et formatrice à l'HEMU, nous nous sommes interrogés sur la pertinence pour et la réception du module par les étudiants des trois institutions concernées. Quatre questions de recherche touchant ces différents aspects ont été formulées :

- Quelle est la motivation des étudiants qui s'inscrivent pour le module et comment évolue-t-elle?
- Quelle(s) représentation(s) les étudiants ont-ils de l'interdisciplinarité avant et après le module ?
- Un décentrement peut-il être induit par ce dispositif de formation ?
- Que peut-on retirer de cette expérience dans une réflexion plus large sur la formation professionnelle dans le domaine artistique – et plus particulièrement dans le domaine de la musique?

Méthodologie

Pour répondre à ces différentes questions, nous avons adopté une méthodologie riche alliant à la fois des données quantitatives (mesure de la satisfaction et de la motivation des participants), ainsi que des données qualitatives (analyses lexicométriques et entretiens pour investiguer les représentations des étudiants). Par ailleurs, pour déceler l'évolution de ces différents aspects, nous avons opté pour une approche longitudinale en collectant nos données avant et après l'expérience.

Instruments

La collecte des données a été effectuée à l'aide de deux instruments : (a) un questionnaire passé à tous les étudiants juste avant et après (*ante* et *post facto*) le module de formation et (b) un entretien semi-dirigé de 30' à 45' conduit avec six participants volontaires (deux de chaque institution) quelques semaines après le module.

Le questionnaire ante/post-facto

Le questionnaire, soumis à tous les participants par voie électronique, comporte trois parties : la première saisit les variables indépendantes (appartenance institutionnelle, genre, âge, année de programme, ...), des informations concernant d'éventuelles expériences interdisciplinaires antérieures, les attentes ainsi que les projections d'éventuelles difficultés ; la deuxième partie capte les représentations des étudiants envers l'interdisciplinarité à travers des questions ouvertes ; la dernière partie cible les aspects motivationnels à travers 4 dimensions classiquement utilisées : valeur perçue, attrait, sentiment de compétence et engagement. Les répondants doivent donner leur degré d'accord sur une échelle allant de 1 (pas du tout d'accord) à 7 (tout à fait d'accord) pour un ensemble de 18 affirmations.

L'entretien semi-dirigé

Dans les entretiens semi-dirigés les thèmes suivants ont été abordés : raisons du choix du module, description d'une expérience jugée comme significative, regard des étudiants sur l'interdisciplinarité, image qu'ils ont de leur propre discipline et des autres disciplines après l'expérience et enfin bénéfices qu'ils pensent retirer de cette semaine ainsi qu'éléments de satisfaction ou d'insatisfaction. Pour des raisons pratiques, les entretiens ont été menés par un professeur de chaque institution.

Les sujets

L'échantillon pris en compte dans nos analyses se compose, au temps 1 (*ante*) de 15 répondants : 7 hommes, 8 femmes ; 6 étudiants de niveau BA1, 4 de niveau BA3 et 5 de niveau MA1. Au temps 2 (*post*) l'effectif comporte 15 répondants, 7 hommes et 8 femmes ; 6 étudiants de niveau BA1, 5 de niveau BA3 et 3 de niveau MA1. Le tableau 2 présente la provenance des différents étudiants.

Tableau 2 : effectif des répondants selon l'attache institutionnelle

	Ante	Post
HEMU	4	3
ECAV	8	9
HETSR	3	3
	15	15

Résultats

Dans un premier temps, nous allons présenter les résultats en lien avec la motivation des étudiants pour ce module de formation. Nous nous pencherons ensuite sur leurs représentations de l'interdisciplinarité, en combinant les données issues du questionnaire et des entretiens. Nous terminerons en abordant la question du décentrement.

Aspects motivationnels

Avant l'expérience, la motivation des étudiants est dans l'ensemble très élevée. En prenant en compte toutes les dimensions et sans faire de distinction entre les institutions, la moyenne s'élève à 5.51. Cette valeur descend à 4.97 après la semaine. Le tableau no 2 distingue à la fois les quatre dimensions motivationnelles, les trois institutions et les deux moments (*ante* et *post*).

Tableau 2 : valeurs données pour les composantes de la motivation selon la provenance institutionnelle

Utilité perçue*		Attrait*	
Ante	Post	Ante	Post

HEMU	5.97	3.50	5.40	4.96
ECAV	6.07	4.15	5.37	4.92
HETSR	6.76	4.56	6.10	5.17
	<i>Volonté d'apprendre</i>		<i>Sentiment de compétence*</i>	
	Ante	Post	Ante	Post
HEMU	4.92	5.26	4.92	6.21
ECAV	5.00	4.79	4.78	5.03
HETSR	5.51	5.28	5.42	5.85

* Différence significative au seuil de 5%

Les musiciens présentent presque systématiquement les scores les plus faibles et semblent donc être les moins motivés dans l'ensemble. Les valeurs les plus élevées sont données par les comédiens de l'HETSR. Ce sont eux qui se sentent le plus attirés par cette expérience interdisciplinaire, ce sont eux également qui voient la plus grande utilité, qui disent vouloir (ou avoir) déployé le plus d'efforts et enfin ce sont eux encore qui se sentent le plus capables de faire ce qu'on leur a demandé. Les étudiants de l'HEMU et ceux de L'ECAV présentent des valeurs très proches à la première saisie, par contre ils se démarquent les uns des autres après l'expérience. Notons que ce sont les musiciens qui considèrent la semaine comme la moins utile à leur formation en dépit du fait qu'ils se sentent les plus capables de faire ce qu'on leur demandait.

Si l'on compare l'évolution de la motivation, on peut dire que sur les quatre dimensions retenues, seule la *volonté d'apprendre* reste stable. Les trois autres évoluent positivement ou négativement dans des proportions significatives¹. L'*attrait* décroît et l'*utilité perçue* chute de manière importante. Par contre le *sentiment de compétence* augmente. Il semblerait que les répondants jugent l'activité relativement intéressante, mais nettement moins utile au terme de l'expérience qu'au début. En fin d'expérience, ils semblent avoir été renforcés au niveau de leur sentiment de compétence.

Représentations de l'interdisciplinarité

Dans les questionnaires, nous avons demandé aux étudiants de nous donner une définition spontanée de l'interdisciplinarité. Avant le début du module, l'élément qui ressort de manière quasi systématique (7 répondants) est l'idée de « mettre ensemble plusieurs disciplines ». La seconde idée qui émerge chez 5 répondants est le fait que l'interdisciplinarité exige le regroupement de personnes provenant de différentes disciplines. Il s'agit de tenter – et éventuellement de réussir – une « collaboration entre personnes d'horizons différents » et de « faire des rencontres avec des personnes de différentes disciplines ». Les notions de « travail en commun » et « d'échanges » apparaissent également et la nécessité « de confrontation des idées entre les différentes disciplines » est évoquée. Cela laisse supposer des frictions, peut-être des difficultés. Plusieurs étudiants pensent que l'interdisciplinarité doit déboucher sur un projet concret ou d'un produit fini, et qu'il s'agit de « trouver un but commun ». L'un d'entre eux fait allusion à un « hypothétique point de fusion » entre les disciplines, un autre souligne que l'interdisciplinarité devrait conduire « à un bénéfice collectif ». Enfin, d'autres aspects apparaissent de manière plus marginale, tels que l'idée de « création » ou de « regard imprévu ». Trois étudiants abordent des notions plus techniques en notant que l'interdisciplinarité permet « d'utiliser des outils de différentes disciplines » ou « d'utiliser plusieurs médium ». Au terme de l'expérience, des aspects nouveaux apparaissent très nettement à côté des idées énumérées ci-dessus (mélange entre disciplines et entre personnes, travail en commun, échanges et définition d'un projet et de buts communs). Ainsi on trouve des expressions telles que « expérience d'ouverture », « découverte », « regard sur les autres », « créer en commun » ou encore « mélanger les procédés de création ». Donnant suite aux aspects en lien avec la confrontation et l'idée de difficultés probables, les définitions du deuxième questionnaire parlent « d'audace » ou « d'oser faire tomber les murs qui

¹ la significativité des différences, nous avons eu recours au test de Mann-Whitney (non-paramétrique) qui permet de travailler sur des effectifs plus réduits. Nous avons considéré les résultats comme significatifs au seuil de 5%.

nous enferment inconsciemment ». Enfin, un dernier élément nouveau touchant à la prise de conscience apparaît dans deux définitions et mérite d'être relevé: « cela implique une remise en question ».

Les résultats que nous venons de présenter sont corroborés par les données collectées via les entrevues effectuées au terme du module : les définitions que donnent de l'interdisciplinarité les étudiants interviewés reflètent bien les aspects évoqués plus haut. Certaines de ces définitions correspondent bien à la pluri- ou multidisciplinarité telle que nous l'avions présentée plus haut (simple juxtaposition des disciplines : « ça allait plutôt être quelque chose avec plusieurs techniques qu'on essaie de connaître les unes par rapport aux autres mais qui restent dans leur champ [ECAV1] ». D'autres envisagent plutôt une réelle interdisciplinarité, donc une influence réciproque et une modification des disciplines : « chacun apporte des raisonnements qui sont aussi liés à leur propre expérience de théâtre ou de musique, lié aussi à une méthode d'apprentissage et du coup c'est ça leur référence et de confronter ces références forcément ça donne quelque chose, ouais un débat aussi sur une certaine interdisciplinarité enfin [ECAV1] » ou encore « ça rendait plus large chaque discipline [ECAV2] ». Il y a même des définitions qui envisagent la transdisciplinarité : « être dans un endroit où on sait plus trop si c'est de la musique, si c'est quelque chose d'artistique, si c'est une performance théâtrale [ECAV2] » ou « on était entre deux. On était pas complètement dans un domaine mais on était dans les trois quoi [ECAV2] » ou encore « on s'est creusé les méninges ensemble pour faire quelque chose qui n'est pas de notre art... Et du coup je crois que c'était le moment le plus inconnu pour nous [HETSR1] ».

Toujours dans le but de cerner au mieux les représentations des étudiants, nous leur avons demandé d'inscrire, avant et après la semaine, 5 mots qui leur viennent spontanément à l'esprit après évocation du terme « interdisciplinarité ». Nous avons effectué un traitement lexicométrique de ces données pour faire ressortir les mots spécifiquement utilisés selon les moments (*ante* ou *post*) et les institutions. Les termes que les étudiants associent à l'interdisciplinarité varient dans le temps. Dans la première saisie, les mots suivants apparaissent : « combinaison », « communication », « collaboration », « mélange ». Dans la seconde saisie, il s'agit de : « amusement », « découverte », « créativité », « rencontre ». Ainsi, si l'idée du mélange entre plusieurs disciplines et des échanges entre différents partenaires est présente aux deux moments, la dimension récréative, la découverte et la créative n'apparaissent de manière nette qu'au temps 2 (*post*) et le terme « amusement » est particulièrement significatif du temps 2.

L'attachement institutionnel des étudiants joue également un rôle. Alors que les étudiants de l'HEMU évoquent « curiosité » (significatif pour ce sous-groupe) et « surprise », ceux de l'ECAV parlent « d'élargissement » et « d'échange » tandis que ceux de l'HETSR de « confusion », de « compréhension, de « mélange » et de « collaboration ». La dimension communicative semble donc plus spécifique aux non-musiciens qui, de leur côté, voient derrière les approches interdisciplinaires une dimension davantage centrée sur la discipline que sur les personnes. Une analyse factorielle des correspondances prenant comme facteur l'attachement institutionnel fait apparaître un fort consensus autour des termes « amusement », « créativité », « rupture », « rencontres » et « nouveauté », ces derniers étant situés « au centre » des trois modalités de la variable considérée.

Si l'on prend le niveau d'étude, on constate un bon consensus autour des termes « rencontre », « rupture » et « créativité ». Par contre, l'idée que l'interdisciplinarité se construit autour « des échanges » et de « combinaisons » semblent plus particulière aux étudiants de BA, alors que les étudiants de niveau MA soulignent plutôt les aspects en lien avec la « curiosité », « l'étonnement », « la surprise » ou encore « l'ouverture ». Les BA1 notent encore les termes de « confus » ou « inconnu » laissant peut-être voir ici une certaine difficulté à cerner le concept ou à défricher des domaines éloignés des leurs. Les BA3 de leur côté, reprennent l'idée de « rencontre » à travers le terme « dialogue » mais ajoutent les notions de « confrontation » et de « différence » associées à celles de « projet », « idée » et « réflexion ».

Décentrement

Un objectif essentiel du module interdisciplinaire était de permettre aux étudiants de se décentrer par rapport à leur discipline d'étude. Par le biais des interviews, nous avons constaté que les étudiants

interrogés ont effectivement vécu ce décentrement qu'ils évoquent essentiellement à travers le croisement de points de vue ou de regards. « On voyait tous les points de vue, pas seulement ceux de notre discipline. » [ECAV2] Ces positionnement différents par rapport aux objets traités les ont amené à prendre du recul et à s'interroger et se remettre en question : « J'arrivais pas à répondre vraiment à toutes les questions. Et du coup ça m'a fait réfléchir sur ma propre école ». [ECAV2] « C'est hyper important de voir d'autres institutions, de comparer aussi un peu comment ils travaillent et puis de se remettre en question par rapport à nos choix ». [ECAV2] Ce travail de décentrement passe par l'échange et la confrontation : « C'est toujours intéressant de se confronter à d'autres personnes qui sont dans d'autres disciplines artistiques. Elles ont d'autres manières de fonctionner ». [ECAV1] Ce décentrement passe également par la prise de conscience du regard que l'autre porte sur soi : « Le regard des autres m'a réconforté quant à mon point de vue, c'est un peu aux antipodes de ce que nous on a ici. » [HEM2]

Dans le questionnaire, les étudiants ont dû caractériser en quelques mots leur propre institution (auto-perception) et les deux autres institutions dans lesquelles ils avaient travaillé (hétéro-perception). Nous n'allons pas entrer ici dans le détail de ces résultats, mais l'exercice a été révélateur. Si l'on dépasse quelques clichés qu'il convient de prendre avec prudence, — l'HEMU est vue comme une institution rigide et froide dans laquelle les étudiants ont relativement peu de liberté et doivent travailler en respectant des règles strictes ; l'ECAV apparaît comme le contraire, faite de flou, d'anarchie, de liberté où les étudiants travaillent de manière très individuelle et solitaire ; enfin, la HETSR semble être une institution plus familiale et chaleureuse où les étudiants travaillent davantage en équipes — l'obligation de porter un regard sur soi et sur les autres a permis aux étudiants de notre étude à s'interroger sur l'image que l'on donne ou que l'on se donne. L'importance du corpus livré par les étudiants et la nature contrastée des termes utilisés interrogent à la fois sur la nécessité et sur la possibilité de faire travailler ces personnes ensemble. En effet, les qualificatifs sont parfois si éloignés d'une institution à l'autre qu'on se demande comment il est possible que ces étudiants construisent quelque chose de cohérent ensemble. Et pourtant cela s'est fait bel et bien.

Que retenir de cette recherche pour la formation des professeurs d'instruments ?

En évaluant la réception de ce module interdisciplinaire, notre intention première était de voir comment les étudiants avaient reçu ce dispositif de formation et comment ils s'y étaient impliqués. Le constat d'un fléchissement au niveau de la motivation est réel. Résulte-t-il d'une baisse d'intérêt, d'un essoufflement en cours de route ou d'une distorsion entre les attentes et la réalité ? Difficile à dire. On peut noter cependant que le sentiment de compétence augmente de manière importante chez tout le monde. Bénéfique intéressant qui pourrait signifier que des ponts sont non seulement possibles à établir entre les domaines mais qu'il est par exemple possible pour les musiciens de jouer la comédie, pour les artistes de s'essayer sur des instruments et pour les comédiens de créer des décors ?

Cela dit, on peut s'interroger sur l'opportunité de faire travailler des musiciens avec des étudiants des autres HES. En effet, les tâches demandées à un instrumentiste restent malgré tout assez différentes de celles effectuées dans les autres domaines. La maîtrise technique de l'instrument nécessite une systématique dans le travail que l'on ne retrouve pas nécessairement dans les autres disciplines. A travers les entretiens, les étudiants soulignent que le rôle des professeurs est très différemment d'une institution à l'autre. Les musiciens semblent plus prescripteurs et disposent des réponses aux problèmes (techniques ou interprétatifs) que les étudiants se posent, alors que les professeurs des autres écoles adoptent une attitude quasi contraire, se positionnant davantage comme des personnes qui interrogent le travail des étudiants et qui les contraignent à se questionner eux-mêmes, à justifier les choix ou les options choisies. Du coup, il semble que les musiciens développent moins d'aptitudes réflexives que leurs collègues des autres écoles. Ces attitudes des professeurs contribuent à la définition de composantes identitaires importantes basées sur les rôles et fonctions du métier. Il nous paraît important de noter que l'identité professionnelle des musiciens – en pleine recomposition aujourd'hui puisqu'on leur demande à la fois d'être de bons interprètes, de bons pédagogues mais également des professionnels réflexifs – se construit au fil d'un processus initié prioritairement en formation initiale. (Barbier, 1996). Là, chaque expérience est potentiellement source d'évolution dans

la mesure où elle mobilise différentes composantes identitaires (Beckers, 2007). Dès lors et sur un plan plus institutionnel, un module de formation interdisciplinaire – tel que présenté ici – semble être une excellente opportunité de travailler cet aspect. Le regard des autres sur soi (en tant que musicien, artiste ou comédien), le regard porté sur les autres, les indispensables explications à produire, les nécessaires compromis à faire et finalement les actions à mettre en œuvre avec tout ce qu’elles comportent de risque (pour des étudiants provenant de domaines disciplinaires différents) constituent un répertoire d’expériences précieuses pour le développement identitaire de ces étudiants en formation. Le regard des autres (extérieurs au champ d’expertise visé par la formation) – et dans le cas présent la nécessité d’exprimer son point de vue à travers des entretiens liés au protocole de notre recherche – agissent comme de puissants outils préparant les futurs professionnels à envisager des ponts et des passerelles avec d’autres disciplines artistiques.

Ainsi, ce module interdisciplinaire permet d’intégrer à la fois ce qui constitue l’originalité d’une formation mais également ce qui permet l’échange avec les autres. Pour les concepteurs des formations, cela constitue à nos yeux un enjeu majeur dans la mesure où la plupart des étudiants devront travailler avec d’autres corps de métiers. Former à l’ouverture tant en identifiant ce qui fait la spécificité de son domaine de formation est un élément primordial. Il y a là un défi pour les institutions qui se doivent de faire des choix lorsqu’elles établissent des plans d’études : offrir aux étudiants à la fois ce qui permet le développement d’une expertise dans une discipline tout en garantissant la possibilité d’un dialogue ouvert, créatif et compréhensible avec d’autres domaines.

Références

- Auroux S. (1990). Science. In S. Auroux (éd.), *Les notions philosophiques. Dictionnaire* (pp. 2312-2319). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1996). L’analyse des pratiques : questions conceptuelles. In : Cl. Blanchard-Laville et D. Fablet (Éds), *L’analyse des pratiques professionnelles*, pp. 27-49. Paris : L’Harmattan.
- Bastide, R. (1967). Approche interdisciplinaire de la maladie mentale. *Interdisciplinary Research, Social Science Information*, 6(4).
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle - L’enseignement et autres métiers de l’interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Benoist, J. M. (1983). L’interdisciplinarité dans les sciences sociales. In Unesco, *Interdisciplinarité et sciences humaines*, vol. 1.
- Boisot, M. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In OCDE, *L’interdisciplinarité, problème d’enseignement et de recherche dans les universités*.
- Bourguignon, A. (1997). De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité. Congrès de Locarno, 30 avril 2 mai 1997 : Annexes au document de synthèse CIRET-UNESC. Accès : http://www.maaber.org/forth_issue/epistemology_2f.htm
- Delattre, P. (2003). Recherches interdisciplinaires. In Encyclopaedia universalis.
- Fagnart, C. (2005). Arts et savoir. *Marges*, 4, 7-14.
- Jantsch, E. (1972). Vers l’interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l’enseignement et l’innovation. In OCDE, *L’interdisciplinarité, problème d’enseignement et de recherche dans les universités*.
- Heckhausen, H. (1972). Discipline et interdisciplinarité. In OCDE, *L’interdisciplinarité, problème d’enseignement et de recherche dans les universités*.
- Hugues, L. & Lafortune, M.-J. (Eds.) (2002). Penser l’indiscipline. Recherches interdisciplinaires en art contemporain / Creative Confusion. *Interdisciplinary Practices in Contemporary Art, Optica*. Montréal : Centre d’art contemporain.
- Interart. Penser l’interdisciplinarité et les formes artistiques (séminaire). *Calenda*, publié le lundi 18 février 2008, <http://calenda.revues.org/nouvelle9898.html>
- Lachapelle, J., Nizigama, I. & Létourneau, A. (2006). *Rapport sur la transdisciplinarité*. Université de Sherbrooke, faculté de théologie, d’éthique et de philosophie.
- Mathurin, C. (2002). Aspects de l’interdisciplinarité : essai de reconstruction d’un débat. In L. Gélinau (Ed.), *L’interdisciplinarité et la recherche sociale appliquée – Réflexions sur des expériences en cours*, pp. 7-39. Universités de Laval et de Montréal.
- Morin, E. (1994). Interdisciplinarité et transdisciplinarité. *Transversales, Science, Culture*, 29, 4-8.

- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité - Manifeste* (collection transdisciplinarité). Monaco : Editions du Rocher.
- Peslier, J. (2008). Séminaire Interart. Penser l'interdisciplinarité et les formes artistique. <http://www.fabula.org/actualites/article22516.php>
- Piaget, J. (1967). Le système et la classification des sciences. In J. Piaget, *Logique scientifique* (pp. 1151-1224). Paris : Gallimard.
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires ». In OCDE, *L'interdisciplinarité problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*.
- Rege Colet, N. (2002). *Enseignement universitaire et interdisciplinarité. Un cadre pour analyser, agir et évaluer*. Bruxelles : De Boeck.
- Rege Colet, N. & Tadif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité : quels cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation ? in F. Darnellay et T. Paulsen (Eds). *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité*, p. 15-35. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Smirnov, S. N. (1983). L'approche interdisciplinaire dans la science d'aujourd'hui : fondements ontologiques et épistémologiques, formes et fonctions. In Unesco *Interdisciplinarité et sciences humaines*, vol. 1.
- Sperber, D. (2003). Pourquoi repenser l'interdisciplinarité ? Version française de "Why rethink interdisciplinarity?", texte discuté dans le cadre du séminaire virtuel Rethinking interdisciplinarity. In : Dan Sperber, Insitut Nicod, Paris & International Cognition and Culture Institute. Consulté le 24.10.2010. Accès : <http://www.dan.sperber.fr/?p=103>
- Université Laval. Maîtrise interdisciplinaire en Arts – Ecole des arts visuels de l'université Laval – Québec. Consulté le 21.06.2011. Accès : <http://maison-des-sciences.org/4935/>