

Master en didactique disciplinaire de la musique

# La médiation culturelle : le rôle de l'enseignant·e

---

Mémoire professionnel

**Travail de Sarah Thuner**

Sous la direction de Sabine Chatelain

Membres du jury  
Sabine Chatelain  
Nicole Goetschi Danesi  
Thierry Weber

Lausanne, Juin 2023

## Remerciements

Mes premiers remerciements s'adressent à Madame Sabine Chatelain, directrice de mon mémoire. Son aide, sa direction, son soutien et son chaleureux accueil durant les hauts et les bas de ce projet de mémoire ont été essentiels à la réussite de cette recherche.

Par la suite, je remercie les deux enseignant·e·s et le médiateur, qui ont osé vivre cette aventure avec moi et prêter leurs savoirs pour le bon déroulement de cette collaboration.

Merci également à tous mes collègues qui ont répondu à mes nombreuses questions de « couloir », qui m'ont écoutée et éclairée sur différentes thématiques liées aux contenus de ce mémoire.

Pour terminer, les remerciements les plus importants sont à mon très cher mari, Mathieu, mes amis et ma famille qui m'ont soutenue et encouragée durant ce long processus.

## Table des matières

<b>Introduction.....</b>	<b>6</b>
<b>1. Problématique de la recherche .....</b>	<b>9</b>
1.1 <i>La construction des apprentissages.....</i>	10
1.2 <i>Le partenariat culturel.....</i>	11
<b>2. Cadre théorique.....</b>	<b>13</b>
2.1. <i>La médiation .....</i>	13
2.2. <i>La médiation et la culture .....</i>	14
2.3. <i>La culture en éducation .....</i>	15
2.4. <i>Le rôle de l'enseignant-e.....</i>	16
<b>3. La méthodologie de la recherche .....</b>	<b>21</b>
3.1. <i>Une recherche collaborative et exploratoire.....</i>	21
3.2. <i>Une étude de cas .....</i>	23
3.3. <i>Le déroulement de la recherche et la description de l'échantillon .....</i>	23
3.3.1. <i>La création de la séquence et l'adaptation du dispositif.....</i>	25
3.3.2. <i>La récolte des données et les considérations éthiques .....</i>	25
3.4. <i>L'analyse de données.....</i>	26
3.4.1. <i>Cadre conceptuel .....</i>	26
<b>4. Présentation des résultats .....</b>	<b>30</b>
4.1. <i>Le portrait des enseignant-e-s .....</i>	30
4.2. <i>Analyse des rôles de l'action de passeur-se culturel-le à l'école .....</i>	31
4.2.1. <i>La pédagogie par projet .....</i>	32
4.2.2. <i>Le-la praticien-ne réflexif-ve .....</i>	33
4.2.3. <i>La position sur la transmission de la culture .....</i>	36
4.3. <i>Analyse des compétences de l'enseignant-e médiateur-riche pédagogue.....</i>	37
4.4. <i>Analyse du rôle de l'enseignant-e médiateur-riche pédagogue selon les phases .....</i>	38
4.5. <i>Analyse du nouveau rôle : enseignant-e partenaire .....</i>	42
4.5.1. <i>La compétence de soutien.....</i>	42
4.5.2. <i>La compétence de relayeur-se.....</i>	44
4.6. <i>Synthèse .....</i>	45
<b>5. Discussion.....</b>	<b>47</b>
5.1. <i>Les types de médiation culturelle .....</i>	47
5.2. <i>Le rôle de l'enseignant-e.....</i>	48

5.2.1	<i>Le rôle du-de la passeur-se culturel-le</i> .....	49
5.2.2	<i>Le rôle de médiateur-riche pédagogue</i> .....	49
5.2.3	<i>L'enseignant-e partenaire</i> .....	49
5.3.	<i>Les étapes de la médiation culturelle</i> .....	51
5.4.	<i>Synthèse</i> .....	51
<b>Conclusion</b> .....		<b>53</b>
<b>Bibliographie</b> .....		<b>55</b>
<b>Annexe I</b> <i>Le guide d'entretien</i> .....		<b>61</b>
<b>Annexe II</b> <i>Classement des questions du guide d'entretien</i> .....		<b>65</b>
<b>Annexe III</b> <i>Planification des tâches en collaboration</i> .....		<b>67</b>
<b>Annexe IV</b> <i>Planification des tâches en collaboration</i> .....		<b>69</b>
<b>Annexe V</b> <i>Le dispositif d'enseignement</i> .....		<b>70</b>
<b>4ème de couverture</b> .....		<b>84</b>

## Liste des tableaux et des figures

<b>Tableau 1</b>	<i>Les trois phases dans un processus d'écoute active (Afsin, 2009, p. 17)</i>	10
<b>Tableau 2</b>	<i>Synthèse de l'enseignant-e médiateur-riche en trois temps pédagogiques (Tremblay, 2007)</i>	18
<b>Tableau 3</b>	<i>Résumé : les compétences d'un-e enseignant-e passeur-se culturel-le</i>	27
<b>Tableau 4</b>	<i>Exemple analytique des verbatims du passeur-se culturel-le</i>	28
<b>Tableau 5</b>	<i>Les compétences de l'enseignant-e médiateur-riche pédagogue</i>	29
<b>Tableau 6</b>	<i>Synthèse des rôles des enseignant-e-s</i>	31
<b>Tableau 7</b>	<i>Les profils des enseignant-e-s</i>	31
<b>Tableau 8</b>	<i>Enseignant 1 : exemples de traces de l'enseignant partenaire</i>	43
<b>Tableau 9</b>	<i>Enseignant 2 : exemples de traces de l'enseignant partenaire</i>	43
<b>Tableau 10</b>	<i>Synthèse des rôles d'un-e facilitateur-riche culturel-le</i>	46
<b>Tableau 11</b>	<i>Synthèse de l'importance du rôle de l'enseignant-e ou du médiateur-riche selon le type projet</i>	47
<b>Tableau 12</b>	<i>Les compétences de l'enseignant-e partenaire</i>	50

## Liste des figures

<b>Figure 1</b>	<i>Processus de médiation culturelle dans le temps</i>	12
<b>Figure 2</b>	<i>Déroulement de la recherche et du mémoire</i>	24
<b>Figure 3</b>	<i>Diagrammes d'analyse comparative des compétences d'un-e passeur-se culturel-le</i>	32
<b>Figure 4</b>	<i>Répartition des rôles du-de la médiateur-riche pédagogue</i>	38
<b>Figure 5</b>	<i>Ens.1 : répartition des compétences du médiateur pédagogue avant-pendant-après</i>	39
<b>Figure 6</b>	<i>Ens. 2 : répartition des compétences durant les trois étapes de la médiation</i>	40
<b>Figure 7</b>	<i>Comparaison de la répartition des compétences avant, pendant et après</i>	42
<b>Figure 8</b>	<i>Le-la facilitateur-riche culturel-le</i>	52

## Introduction

Étant partagée entre ma posture d'enseignante spécialiste en musique et celle de formatrice en didactique de la musique à la Haute école pédagogique Vaud, je me questionne sur les contenus de formation à transmettre aux futurs enseignant·e·s généralistes au primaire auquel·le·s j'enseigne pour leur permettre de développer des compétences musicales qui dépassent l'écoute de la musique en ligne et le chant. Quels sont les savoirs à inclure dans l'enseignement des cours sur la perception musicale pour rendre les étudiant·e·s aptes à former les élèves à entrer en contact avec de la musique vivante et aller à la rencontre des milieux culturels qui les environnent ? Cette question que je me pose émerge des besoins formulés par les étudiant·e·s à la suite d'un cours d'une heure trente dédié à la médiation culturelle scolaire.

Après cette première expérience en 2022, nous avons proposé un court sondage informel aux étudiant·e·s afin de mieux cibler leurs besoins de formation puis nous avons fait des ajustements aux contenus de ce même cours l'année suivante. Plus de 80 % des répondant·e·s pensent que vivre des expériences de médiations culturelles est nécessaire dans le cadre de leurs études. Parmi leurs besoins de formation soulevés, quatre thématiques ressortent :

1. Planifier une séquence de médiation du début à la fin ;
2. créer des liens entre la médiation et les savoirs vus en classe ;
3. prendre contact avec les musicien·ne·s ou l'organisme dédié ;
4. vivre des exemples de séquences incluant des œuvres musicales.

Toutes ces thématiques démontrent que les futur·e·s enseignant·e·s veulent en connaître plus sur leur implication au sein d'une médiation culturelle, c'est-à-dire leur rôle. C'est pourquoi mes intérêts de formation se sont portés sur les compétences à développer auprès des futurs enseignant·e·s généralistes pour préparer et encourager une écoute vocale ou instrumentale auprès des musiciens en classe ou en situation de concert, c'est-à-dire la médiation culturelle scolaire.

Comme enseignante à l'école obligatoire, je me suis moi-même questionnée et positionnée sur mon rôle dans la transmission de la dimension culturelle aux apprenant·e·s. Ce

rôle m'encourage à créer régulièrement des situations d'écoute qui visent un partage du patrimoine culturel d'ici et d'ailleurs. En étudiant les différents prescrits, on peut observer que d'un pays à l'autre, l'héritage culturel à transmettre est présent comme un élément clé aux apprentissages, et ce toutes disciplines confondues.

Bien que la transmission de la culture soit la première compétence du Référentiel de compétences professionnelles de la HEP Vaud (2015), c'est-à-dire *Agir en tant que professionnel·le critique, porteur·se de connaissances et de culture*, il semble que ce ne soit pas si simple de s'identifier dans le rôle de passeur·se culturel·le lorsqu'on est enseignant·e. Une thèse québécoise portant sur les conceptions d'enseignant·e·s du primaire sur leur rôle de passeur·se culturel·le (Nadeau, 2020), corrobore en sens. Thuot-Dubé (2022) soutient avec audace que malgré la bonne volonté des enseignant·e·s l'intégration des objets culturels dans l'enseignement est à l'image des curricula, c'est-à-dire prescriptive. Les ressources sont présentes, mais comment les intégrer dans l'enseignement au quotidien ?

Nadeau (2020) s'appuyant sur un document ad hoc au prescrit québécois, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, mentionne que les enseignant·e·s doivent être formé·e·s à la dimension culturelle, car cette intégration complexe dans l'enseignement scolaire n'est pas donnée d'avance. C'est pourquoi la formation à la dimension culturelle des futur·e·s enseignant·e·s généralistes des cycles primaires en vue de la transmission culturelle auprès de leurs futurs élèves m'intéresse. À propos de l'importance des Arts, la Commission suisse pour l'UNESCO (2008) mentionne que :

« Les arts renvoient à une **activité productrice** de l'être humain, une **réflexion active** sur le monde ; ils servent à **exprimer des idées**, des sentiments, des émotions, des concepts, des attitudes ; ils renvoient également à l'expression artistique et aux **contenus culturels** qui reflètent alors **l'identité**, l'expérience et les échelles de valeurs des peuples. »

La citation de l'UNESCO concorde avec les visées prioritaires du PER dans le domaine des Arts, c'est-à-dire : découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistique et leurs langages, dans une perspective *identitaire, communicative et culturelle* (CIIP, 2010), soit la mise en avant des capacités transversales, la collaboration, la communication, les stratégies d'apprentissage, la pensée créatrice et la démarche réflexive « commentaires généraux du domaine Arts ». Le Glou et Goetschi Danesi (2021) mentionnent également que *le plan*

*d'études romand* (PER) encourage la mise en contact avec les œuvres et les artistes dans le domaine des Arts sans toutefois mentionner le terme de « médiation culturelle » (p. 2).

L'école, plus précisément les enseignant·e·s, a une responsabilité dans la tenue d'une expérience sensible. Quel est son rôle dans la découverte du patrimoine, et sa transmission ? En accord avec Maizières (2022), les curricula ne donnent guère d'outils pour parvenir à ces objectifs, mais prescrivent la capacité à percevoir et à analyser les œuvres. Les prescrits incitent les enseignant·e·s à faire des liens avec les activités musicales et ils encouragent le contact avec la musique vivante. Ce contact peut être compliqué à entrevoir pour un·e enseignant·e généraliste qui peut se sentir dépourvu de ressources. Faire appel à un·e médiateur·rice culturel·le, peut s'avérer fort utile pour franchir les obstacles cognitifs des apprenants liés à l'écoute musicale. Il existe plusieurs types de médiations culturelles, certaines s'inscrivent dans la durée, d'autres sont orientées sur l'expérience ou la réception (Médiation Culturelle Suisse, 2015). Celle retenue dans le cadre de ce mémoire s'inscrit dans la durée et implique une collaboration étroite avec le médiateur. Dans ce type de médiation culturelle à l'école, quel rôle l'enseignant·e joue-t-il·elle dans la relation entre les élèves et l'intervenant·e extérieur·e, spécialiste de la discipline musicale et de la médiation ?

Ce mémoire tentera d'identifier les rôles et les compétences à mobiliser par un·e enseignant·e généraliste afin de mettre en œuvre une médiation culturelle dans une séquence d'enseignement de la musique à plus long terme. Par une étude de cas, cette recherche exploratoire et collaborative a pour but d'observer un dispositif basé sur le partenariat entre un artiste-médiateur et deux enseignant·e·s généraliste·s en musique. Le mémoire s'intéresse plus particulièrement à la perception des enseignant·e·s au sein de ce dispositif. Les conclusions de ces observations permettront d'identifier les compétences à développer dans la formation des futurs enseignant·e·s généralistes de la HEP Vaud.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Le deuxième est consacré à la revue de la littérature. Respectivement, les chapitres trois et quatre exposent la méthodologie et les résultats de l'analyse qualitative des données. La discussion, qui abordera quelques pistes de transfert dans la formation en didactique de la musique pour des étudiant·e·s généralistes, est proposée au chapitre cinq. En guise de conclusion, je proposerai une brève réflexion sur les avantages et limites du présent travail ainsi que des ouvertures sur d'autres thématiques potentielles de recherche.

## 1. Problématique de la recherche

Issue d'une culture d'enseignement québécoise, j'ai été confrontée à des concepts culturels fédérateurs intégrant la dimension culturelle à l'école. Ayant constaté des lacunes à propos de la transmission de la culture, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a tenté de sensibiliser les enseignants dès la formation des maîtres et au sein de la formation continue au rôle de *porteur culturel* (Zakhartchouk, 1999).

Après mon arrivée en Suisse, bien qu'un travail important soit fait auprès de plusieurs organisations vaudoises, j'ai pu remarquer des différences dans la transmission de la culture à l'école. D'un point de vue extérieur, il me semble que ce rôle de porteur·se culturel·le n'est pas donné d'avance auprès des enseignant·e·s. C'est pourquoi il me paraît judicieux d'exposer brièvement quelques traces de la médiation culturelle dans le canton de Vaud pour ensuite mentionner quelques éléments de la politique culturelle comme nous les connaissons aujourd'hui.

Dans les années 1990, deux enseignantes lausannoises ont remarqué un manque de ressources pédagogiques pour accompagner les élèves lors des sorties culturelles au Musée. Ces enseignantes ont agi *comme passeuses culturelles* en favorisant le dialogue de leur classe et en entretenant un lien dynamique avec la culture (Nadeau, 2021). C'est-à-dire qu'elles ont créé une soixantaine de ressources pédagogiques interdisciplinaires pour faire le lien entre l'école et le musée. Quelques années plus tard, pour favoriser la médiation culturelle à l'école, un deuxième souffle est donné à la structure en 2005 par une initiative de la cheffe de département de la jeunesse et de la culture. Un poste est créé pour la structure École-Musée, et un autre au sein du Service des affaires culturelles (SERAC). Cette fois, les dossiers pédagogiques s'élargissent à la danse, le théâtre, et la musique est représentée par l'opéra. Puis, en 2017, la structure École-Musée change de nom pour Culture-École.

Bien que depuis 2005, des liens soient faits entre le Service des affaires culturelles (SERAC), la Direction générale des études obligatoires (DGEO) et la Haute École Pédagogique Vaud (HEP Vaud), nous pouvons observer que l'enseignant·e, héritier·e de la culture, n'exploite pas encore toutes les ressources mises à sa disposition. L'enseignant·e en tant que porteur·se de culture, pourrait valoriser davantage les apprentissages musicaux faits

en classe par le complément d'activités musicales extrascolaires. Selon moi, cette perspective de travail en collaboration avec un·e médiateur·rice culturel·le, permettrait aux élèves de découvrir des apprentissages musicaux porteurs de *sens*. Comment s'inspirer de l'approche socioconstructiviste qui a enrichi le Programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) et la partager aux étudiant·e·s de la HEP ? Serait-ce possible de concevoir des situations d'apprentissages complexes à proposer aux élèves qui favorisent le transfert des apprentissages et qui soient porteuses de sens pour ceux-ci (Nadeau, 2020) ? Comment amener les futurs enseignant·e·s passeur·se·s culturel·le·s et transmetteur·rice·s de savoirs à devenir davantage un·e guide qui accompagne l'élève dans la construction de ses savoirs (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 4) ?

### 1.1 La construction des apprentissages

Dans le contexte de ce mémoire, la réflexion sur la construction des apprentissages se porte sur le *sens* et les *savoirs musicaux* au centre de la médiation culturelle. Tout savoir musical peut être exploité, car « tout fait partie de la culture et peut prendre valeur de référent culturel à la condition que cela ajoute du sens à ce que l'on apprend » (Chéné et Saint-Jacques, 2005, cités par Nadeau, 2020, p. 56). À mon avis, il y a une relation étroite entre les activités de médiation culturelle et les activités d'écoute musicale en classe. Afsin (2009) identifie trois phases dans le processus éducatif d'écoute musicale active, avant, pendant et après. Ces trois phases d'écoute sont également les mêmes durant une médiation culturelle en musique.

#### Tableau 1

*Les trois phases dans un processus d'écoute active (Afsin, 2009, p. 17)*

<b>Avant</b>	Préparation à l'écoute par des activités pédagogiques qui permettent aux sujets de maîtriser et d'intérioriser les éléments cognitifs de l'œuvre (rythme, mélodie, etc.).
<b>Pendant</b>	Lors de l'audition musicale, les sujets découvrent, d'une manière concrète, les liens intimes des éléments de cognition dans la structure globale de l'œuvre par des représentations mentales au sein desquelles le contenu musical prend une signification.
<b>Après</b>	Après l'écoute, la mémorisation, l'audition intérieure et le vécu affectif, survenus au moment de l'écoute active, donneront au sujet l'envie de prolonger cette écoute et de revivre d'autres dimensions de l'œuvre.

Pour encourager l'écoute active et donner du *sens*, il est important d'encourager l'écoute de musique vivante. Maizières (2022, p. 53) pose une question intéressante : « Quel *sens* donner aux pratiques vocales et auditives si elles ne sont pas reliées à l'acte social qui les caractérise, à savoir l'interprétation d'une chanson et l'écoute d'œuvre musicale ? » Cet acte social d'écoute d'œuvre, dans le contexte de ce mémoire, est lié à la médiation culturelle. Perrenoud (1994) cité par Schlechten Rauber (2006), soulève trois aspects importants pour parler de la construction des apprentissages et du sens. L'auteur mentionne que : 1. le sens se construit, il n'est pas donné d'avance, 2. il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de présentations ; 3. il se construit en situation, dans une interaction et une relation. La médiation culturelle musicale en milieu scolaire est un exemple concret de situation donnant du *sens* aux apprentissages des élèves. Celui-ci se construit à partir de la préparation en amont de l'enseignant·e, de la qualité de son accompagnement dans la transmission des savoirs et de la mise en œuvre de l'interaction avec le médiateur·rice culturel·le ou l'expérience de médiation culturelle.

## 1.2 *Le partenariat culturel*

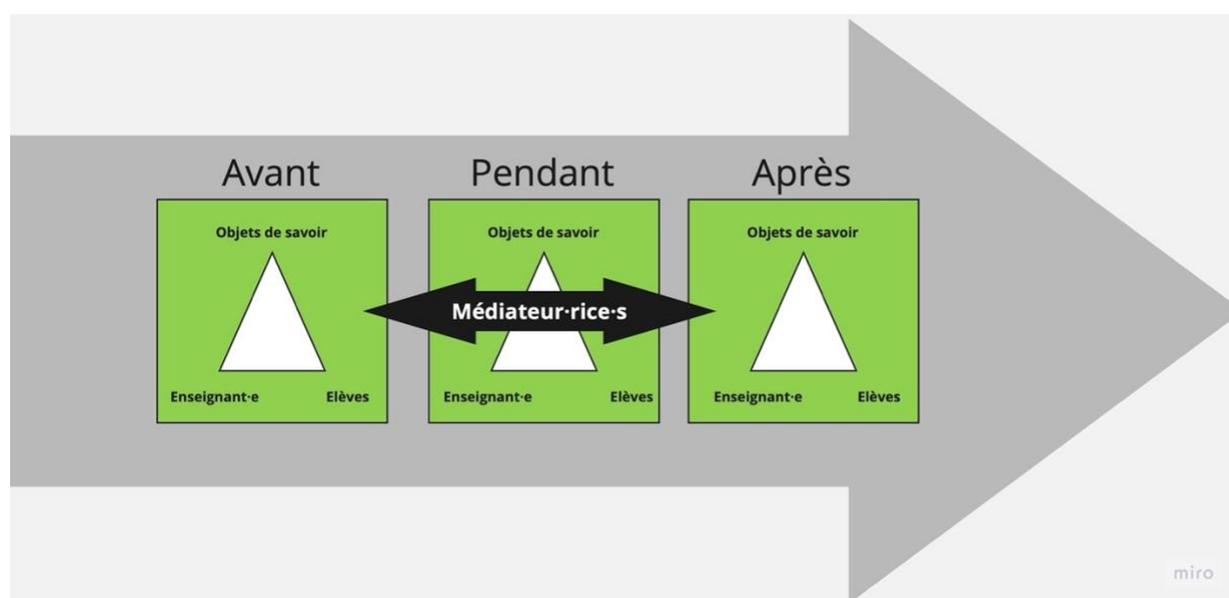
Lorsqu'on compare divers curricula, on peut observer que pour favoriser le partenariat culturel, la quête de sens soulevé par Perrenoud (1994) peut être visible au sein du projet éducatif d'un établissement scolaire dans lequel des partenaires, scolaires ou extrascolaires, s'engagent pour une action commune. Dans ces projets variés, les établissements québécois usent de créativité pour établir des liens entre la famille, l'école et les organismes sociaux environnants. À titre d'exemple, il est possible d'inscrire des collaborations avec des intervenant·e·s externes pour favoriser la réussite scolaire en milieux défavorisés. Il n'est pas rare de voir des collaborations culturelles, comme par exemple des cours de musique offerts par l'orchestre symphonique de Montréal à l'école Saint-Rémi à Montréal-Nord ou encore des écoles participer à des projets culturels durant une année scolaire, au travers des ressources gouvernementales comme Culture à l'école. Ces médiateur·rice·s, appartenant ou non à un organisme dédié, ont pour rôle de faciliter le lien des objectifs éducatifs, par un transfert de compétences, la construction de formations communes, ou l'explicitation des malentendus (Legon, 2014 cité par Marx et Reverdy, 2020).

Comme ces exemples l'ont montré, les contextes d'enseignement sont souvent très variables. Lorsqu'il n'y a pas d'incitatif de partenariat mis en place au sein d'un

établissement scolaire pour favoriser la médiation culturelle, quels sont les chemins qu'un·e enseignant·e peut prendre pour mener ce type d'expérience ? Comment développer cette action commune entre l'enseignant·e, le médiateur·rice et les élèves ? Comment s'assurer que les objets de savoirs musicaux appris en amont dans la classe soient impliqués dans une médiation culturelle, et que ceux appris durant cette médiation soient pérennisés, suscitant ainsi une continuité ?

**Figure 1**

*Processus de médiation culturelle dans le temps*



Coen et Weber (2017) inspirés du triangle didactique de Rézeau (2002), propose une relation similaire à la figure 1 entre le savoir, l'enseignant·e et les élèves. Durant la phase *pendant*, ils ont substitué le rôle occupé par l'enseignant·e par celui des musiciens. Pour ma part, je crois que l'enseignant·e a un rôle à jouer dans les différentes étapes de la médiation culturelle, et qu'il y a une continuité dans l'action apportée par le·la médiateur·rice dans la continuité des savoirs *avant, pendant et après* (figure 1). À mon avis, il·elle agit en tant que médiateur·rice des savoirs à transmettre, distinction à faire avec le médiateur·rice de l'objet culturel. Ce rôle de *porteur·se culturel·le* est primordial. Il contribue à assurer la pérennité des savoirs transversaux et disciplinaires musicaux dans le processus de médiation.

Cela nous amène à définir la question de recherche suivante : « Quel est le rôle dans la transmission des savoirs d'un·e enseignant·e généraliste lors des étapes d'une expérience de *médiation* culturelle musicale, c'est-à-dire *avant, pendant et après* ? »

## 2. Cadre théorique

Ce chapitre aborde la recension des écrits pour favoriser la conceptualisation de la problématique. Il s'agit de définir les notions de médiation, de culture et de médiation culturelle pour ensuite amener la réflexion quant au rôle des enseignant·e·s dans la transmission des savoirs aux élèves.

### 2.1. La médiation

L'étymologie du mot médiation renvoie à milieu, moyen, intermédiaire, du latin *medio*, s'interposer, de *mediatio*, qui désigne l'action de servir d'intermédiaire entre deux pôles d'abord indépendants (Tremblay 2007, p. 97). Pour mieux comprendre le sens épistémologique du sujet de la médiation, les théories sur la psychologie des apprentissages (Vigotsky, 1985), proposent plusieurs définitions historico-culturelles similaires pour expliquer cette relation opérée dans le cadre scolaire. Je me suis intéressée à l'approche de Lenoir (1996). Critiquant la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985), il soutient l'idée que la médiation peut s'expliquer en partie par l'importance des pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Afin d'amener à la conceptualisation d'un objet de savoir, l'auteur retient deux types de médiations : *cognitive* et *didactique*. Selon lui, l'être humain vivant en société acquiert les savoirs à partir de son rapport au réel, donnant sens à la réalité qu'il conceptualise. Il y a donc une *double médiation* puisque le rapport au savoir est dans un premier temps social et ensuite individuel. Chouinard et al. (2009) expliquent celle-ci par la rupture entre un sujet et un objet permettant ainsi la détermination, dans l'esprit de l'individu, de la réalité objectivée. La distance occasionnée par cette rupture doit ensuite être comblée par le recours à un système objectivant de régulation ; une médiation. Par le biais de la médiation, l'individu peut développer son pouvoir, son autonomie et son émancipation sur sa conception du monde, et de ce fait, favorise le développement de sa pensée critique. Lenoir (1996) mentionne que cette connaissance de l'objet perçu amène une construction conceptuelle de celui-ci.

Sur le plan éducatif (Schwebel et al., 1990 cités par Lenoir 1996), la médiation aide un individu à percevoir et interpréter son environnement. Cette *perception* est favorisée par un·e *médiateur·rice*. Certains types d'enseignement favorisent la médiation entre les acteurs, alors que d'autres ne le font pas. Pour réfléchir à la place que la médiation pourrait prendre en éducation, observons trois types d'enseignement (Houssaye, 1988 cité par Rézeau, 2002). Le

premier type se réfère au processus d'*enseigner* (pédagogies traditionnelles axées sur le contenu) et il exclut toute forme de médiation. Le second (chez des pédagogues de l'École active et l'Éducation nouvelle, Dewey, Freinet, Carl Rogers, etc.) relève du processus *former* et institue l'enseignant·e comme médiateur·rice. Cela fait écho à Tremblay (2007) qui propose le concept de *médiateur·rice pédagogique*. Puis, le dernier type d'enseignement met en relief le processus *apprendre*, et permet à l'individu ou au groupe de devenir leurs propres médiateurs dans l'accès au savoir. Dans le cadre d'un enseignement avec une approche culturelle, ce sont les deux derniers types d'enseignement qui seront favorisés (Zakhartchouck, 1999).

## 2.2. *La médiation et la culture*

Tenter de tracer l'historique de la *médiation culturelle* est un exercice ardu selon le point de vue des acteurs institutionnels retenus. La médiation culturelle comme nous la connaissons depuis les années 1990, est au cœur d'enjeux politiques. Ces actions partenariales sont généralement le fruit des politiques publiques et éducatives, comme soulevé plus tôt, à l'exemple du Québec qui les intègre au sein de son projet éducatif. Cela pourrait s'expliquer par les notions de *démocratisation de la culture* et de *démocratie culturelle* qui correspondent à différentes conceptions de la culture et de sa relation à la société (Ullauri-Llore et al., 1996 ; Lafortune, 2012). Pour les auteurs, tout est porteur ou occasion de médiation. Ils vont dans le même sens que Lenoir (1996) puisque tout objet culturel peut occasionner un conflit avec le sujet. C'est pourquoi la médiation peut prendre des formes distinctes selon l'angle d'approche privilégiée (sociologique, esthétique, philosophique, historique, etc.) et selon les dispositifs observés (formels, informels, institutionnels, alternatifs, numériques, ponctuels, durables, etc.). La finalité de ce moment de médiation constitue le processus d'interaction entre le sujet, l'objet et le·la médiateur·rice. Sous ce regard politique, les médiateur·rice·s, engagé·e·s par une institution externe à l'école, se situent à la croisée du politique, du social et de l'esthétique, occupant une position devenue centrale, mais jonglant entre différents statuts et différentes postures (Ullauri-Llore et al., 1996).

Pour Lafortune (2012), la présence de l'influence politique sur la médiation culturelle est si grande qu'elle fait alors office de prescription culturelle conformément aux énoncés contenus dans les politiques culturelles nationales (p. 64). Ces prescriptions orientent les types d'objets culturels demandés par le public, voire même les propositions des artistes afin de bénéficier d'un soutien institutionnel. C'est pourquoi plusieurs politiques de médiation

culturelle visent plus fortement une intégration sociale qu'une construction commune où la diversité culturelle pourrait s'exprimer.

Sur le plan politique, le canton de Vaud, le DFJC (Département fédéral de la formation, de la jeunesse et de la culture) et le SERAC (2019) définissent la médiation culturelle comme un processus permettant la mise en lien entre des publics, des créateur·rice·s, des savoirs et des lieux culturels et scientifiques. Elle favorise la relation, l'énonciation et l'inscription dans la cité, et elle a pour but de transmettre des savoirs à un public qui se les approprie en les discutant.

En musique, cette approche par le politique peut se faire de part et d'autre des acteur·rice·s (enseignant·e et/ou intervenant·e externe). Lorsqu'un objet de savoir commun aux deux partenaires se crée, le dispositif se définit sous la forme d'action négociée inscrite dans la durée. L'enjeu de ces actions partenaires est de trouver une solution à la problématique de transmission de certains savoirs musicaux, qui s'avèrent compliqués à institutionnaliser par l'enseignant·e seul·e. Ce sont des situations qui nécessitent l'intervention de médiateur·rice·s externes pour permettre de vivre une expérience sensible aux élèves qui ne pourrait pas être vécue ou comprises autrement.

Durant une médiation, pour créer une relation entre l'œuvre et le public, plusieurs degrés de participation peuvent être utilisés : réceptif, interactif, participatif, collaboratif ou revendicatif (Valet, 2019). Comme l'auteure le mentionne, la médiation culturelle peut assumer plusieurs fonctions : affirmative, reproductive, déconstructiviste, réformatrice et transformative. Dans le contexte d'un jeune public à l'école obligatoire, ce sont les deux premières fonctions qui nous intéressent. D'abord affirmative, car la médiation culturelle permet de légitimer des savoirs ou des contenus par la culture dominante et, reproductive, car, elle a pour but de former le public de demain.

### 2.3. *La culture en éducation*

Dans le cadre de ce mémoire, l'approche de la culture a une visée éducative. Pour comprendre l'approche éducative de la culture, il me paraît intéressant d'utiliser les mêmes concepts que le curriculum québécois soit ceux de : *dimension culturelle*, *repères culturels* et *passeur·se·s culturel·le·s*. Ces concepts sont empruntés au chercheur français Zakhartchouk (1999) et se chevauchent entre éducatif et politique. L'intégration de la *dimension culturelle*

dans l'apprentissage et l'enseignement est une responsabilité qui relève de plusieurs intervenant·e·s (Gouvernement du Québec, 2003a), d'où les liens de partenariat évoqués plus tôt. Nadeau (2020), précise que les *repères culturels* n'ont pas tous une valeur égale, ils proviennent parfois de la culture première de l'élève, parfois d'une culture seconde à acquérir ; soit l'héritage culturel d'ici et d'ailleurs qui lui est transmis. La dimension culturelle nécessite une construction personnelle, sans l'intériorisation, sans le passage par le « moule individuel », elle n'est que vernis superficiel, culture pour briller ou avoir des diplômes (Zakhartchouk, 1999, p. 82). L'exploitation de ces repères culturels signifiants ainsi construits permet de concrétiser l'intégration de la dimension culturelle à l'école et devient un moyen pour l'élève d'interroger le monde et de s'interroger soi-même (Zakhartchouk, 2006, cité par Nadeau, 2020). Le concept de passeur·se culturel·le dont relève Zakhartchouk (1999, 2006) remonte au Moyen Âge, ce qui signifie celui qui fait franchir un obstacle. Ce concept trouve résonance dans la définition de médiateur·rice proposée par Coen et Weber (2017, p 2) : celui qui se situe entre deux objets (du latin *médius* : qui est au milieu) qu'il doit relier d'une certaine manière.

#### 2.4. *Le rôle de l'enseignant·e*

Cette définition sommaire de la médiation et de la culture amenée jusqu'à présent soulève l'importance d'une tierce personne dans la relation entre l'objet de savoir et l'élève : l'enseignant·e. Bien que le rôle de passeur·se culturel·le dont parle Zakhartchouk (1999) s'apparente à de la médiation, dans la littérature, l'enseignant·e n'est pas un·e médiateur·rice culturel·le. Il·elle agit comme un·e référent·e culturel·le. En effet, le·la passeur·se culturel·le exerce une forme de médiation dans la relation entre le sujet et l'objet. Un·e médiateur·rice a pour rôle de rendre possible la transformation du rapport entre un sujet et une réalité problématique (Chouinard et al., 2009). Cette tierce personne, l'enseignant·e, le·la médiateur·rice (passeur·se culturel·le) ou l'intervenant·e externe (médiateur·rice culturel·le), favorise la *négociation* dans le conflit cognitif vécu par l'apprenant·e dans une relation parfois difficile auprès d'un objet de savoir qui lui résiste et le malmène (Aumont et Mesnier, 1992, cité par Rézeau 2002). Cette notion de conflit cognitif se réfère aux pédagogies de l'apprentissage (Altet 1997, cité par Rézeau 2002). Elle ouvre la réflexion sur le rôle de médiateur·rice (passeur·se culturel·le) de l'enseignant·e ou sur celui d'un·e intervenant·e externe (médiateur·rice culturel·le) pour résoudre des conflits dans la transmission des savoirs musicaux.

L'enseignant·e, expert·e de l'enseignement et de la relation privilégiée avec les élèves, peut ressentir le besoin de l'intervention d'un·e médiateur·rice, expert·e de l'expérience sensible. C'est pourquoi le partenariat est important. Parmi les types de co-intervention qui existent entre un·e enseignant·e et un·e médiateur·rice, Maire-Sandoz et Martin-Dametto (2014) se penchent sur le rôle de l'enseignant·e dans une situation de collaboration avec un artiste. Selon leur recherche menée auprès d'artistes à l'opéra, elles définissent trois postures : l'une où l'artiste dans cette situation (c'est-à-dire le·la médiateur·rice) est *expert·e* et l'enseignant·e a le rôle d'*assistant·e*, une seconde où les *responsabilités sont partagées* par les différences de points de vue des deux professionnel·le·s et une dernière *tous en scène*, c'est-à-dire que les élèves et les partenaires sont artistes. Dans divers domaines éducatifs où une médiation est possible, on peut observer un partage des rôles entre les intervenant·e·s, à la fois dans le temps, dans l'espace et dans les types de médiations didactiques mobilisés par l'enseignant·e et l'accompagnateur·rice scientifique (Wojcieszak et Zaid, 2016). Cette expérience de médiation collaborative, entre la médiation culturelle et la médiation pédagogique, est appelée cocréation (Thuot-Dubé, 2020). Dans cette définition apportée par l'auteur, la créativité est l'aptitude à être créatif·ve dans un contexte transdisciplinaire donné. Le processus de la transdisciplinarité a pour objectif la production de nouveaux savoirs et la transformation de notre relation avec les savoirs qui constituent la connaissance (Klein, 2004, cité dans Thuot-Dubé, 2020). La collaboration dans ce contexte de cocréation permet l'apparition d'une posture transdisciplinaire chez l'enseignant·e (Thuot-Dubé, 2020). La réussite et la qualité de l'expérience de l'élève dans sa rencontre avec de l'artiste dépend surtout de la qualité de l'accompagnement à cette expérience, c'est ici le rôle que l'enseignant·e passeur·se culturel·le devrait jouer (Nadeau, 2020), contrairement à celui de l'artiste-médiateur·rice qui tend à s'effacer et disparaître dans sa propre réalisation afin de résoudre le conflit qui nécessitait une intervention de médiation. Dans le cadre de cette recherche, le modèle relationnel entre les acteur·rice·s s'apparente à la cocréation. Celui-ci ne doit pas être confondu avec une création artistique ayant pour but de réunir un artiste et des participants pour la réalisation d'une création, la cocréation pédagogique a pour objectif de créer une activité éducative à travers laquelle les élèves réaliseront des apprentissages (Thuot-Dubé, 2020).

Au sein d'une médiation culturelle, le rôle de l'enseignant·e est primordial. De pédagogue, passant par motivateur·rice et allumeur·se de passion comme le curriculum québécois le suggère, ce rôle est la première étape dans la transmission de la culture, bien avant l'intervention d'un·e médiateur·rice culturel·le. Dans un rapport de Médiation Culturelle

Suisse (2015, p. 21-22) les entretiens avec les artistes soutiennent l'importance du rôle de l'enseignant·e dans la tenue d'une médiation culturelle :

« Même si les enseignantes et enseignants ne jouent pas un rôle actif dans le projet, leurs comportements et convictions sont déterminants. Pour pouvoir travailler de manière efficace avec les élèves, les professionnels de la culture ont toutefois besoin du soutien d'enseignantes et enseignants qui se sentent sûrs d'eux : ils dépendent pour ainsi dire d'elles et d'eux. L'attitude de ces derniers joue donc un rôle déterminant dans la mise en valeur de l'importance culturelle et de l'appréciation du caractère sérieux du projet. »

L'enseignant·e mobilise ses propres compétences, s'appuyant sur des moyens d'enseignement, définit des scénarios pédagogiques ou des activités. C'est ici le rôle du·de la médiateur·rice pédagogique. Celui-ci revient à plusieurs reprises dans la littérature, notamment auprès de Barth (1993) et Vygotsky (2003) et plus récemment auprès de Tremblay (2007), Lenoir (2013), Myara (2018), Thuot-Dubé (2022). Pour devenir enseignant·e médiateur·rice, l'enseignant·e doit favoriser les dialogues et les questionnements, c'est-à-dire favoriser les diverses interactions entre le sujet, soit l'élève, et les savoirs. Pour favoriser ce rapport pédagogique, il faut transformer la classe en communauté d'apprentissage où enseignant·e·s et apprenant·e·s partagent des buts, des préoccupations, des démarches, des joies et des difficultés (Tremblay, 2007, p. 101). On peut observer le rôle de *médiateur·rice pédagogique* à travers les trois temps d'une séquence pédagogique incluant une médiation.

## Tableau 2

*Synthèse de l'enseignant·e-médiateur·rice en trois temps pédagogiques (Tremblay, 2007)*

Avant	- <i>Observateur·rice et analyste</i> : il·elle envisage des savoirs qui ont du sens pour l'apprenant·e.
	- <i>Expert·e</i> , sur le plan <i>cognitif des savoirs à transmettre</i> et <i>expert·e sur le plan affectif</i> : il·elle sait créer un environnement motivant pour l'élève.
Pendant	- <i>Motivateur·rice</i> : il·elle redonne confiance à l'apprenant·e, guide l'apprenant dans son travail et suscite des interactions positives.
Après	- <i>Professionnel·le</i> de l'acte pédagogique.
	- <i>Enseignant·e-guide</i> pour organiser les connaissances. - <i>Spécialiste</i> de la relation d'aide et communication.

On retrouve le même concept de médiation auprès de Mili et Rickenmann (2005) où l'enseignant·e apporte une expertise disciplinaire, instrumentale et sociale. Son rôle principal est celui d'aménager les milieux didactiques (Brousseau, 1998) afin de favoriser l'appropriation des différents types de savoirs, soit l'aménagement d'artefacts culturels (œuvres, instruments, langages, pratiques) qui accompagnent le développement de l'enfant. Son rôle de pédagogue est central pour que les apprentissages prennent du sens. Nadeau (2020) mentionne que c'est un changement de posture pour l'enseignant·e : il·elle n'est plus le·la maître·sse qui transmet des savoirs, il·elle est guide dans le partage et l'échange des différentes visions du monde, celles des élèves, de l'enseignant·e, mais aussi d'artistes, de penseur·se·s, de scientifiques, etc.

Pour conclure cette partie, il me paraît important d'aborder un dernier concept : le·la *praticien·ne réflexif·ve*. Schneuwly (2015) cite Schön (1983) et Perrenoud (2004), parmi plusieurs auteurs qui ont conceptualisé ce rôle. L'auteur, s'appuyant sur Comenius (1648 [2005]), aborde ce concept en trois parties : enseigner (docere), apprendre (discere), savoir (scire).

Le « praticien réflexif » serait triplement réflexif : conscient des outils de la profession ; capable de réfléchir sur les contenus et leurs possibles organisations ; à même d'analyser les potentialités et les problèmes des élèves pour s'approprier les savoirs. Autrement dit, il s'agit non pas d'une réflexivité abstraite — la capacité en général de prendre de la distance, quel que soit le problème —, mais d'une réflexivité concrètement déterminée ; une réflexivité profondément ancrée dans les technologies de la profession élaborées historiquement, avec au cœur ce qui est le propre de la profession enseignante, l'enseignement, le docere d'un scire. (Schneuwly (2015), p. 36)

Cette citation de Schneuwly (2015) fait écho à Zakhartchouk (1999), qui encourage l'enseignant·e à réfléchir afin d'établir un climat propice au partage de la dimension culturelle. Le paradigme du·de la praticien·ne réflexif·ve positionne l'enseignant·e — avec les contrastes voire les limites que cela implique — comme acteur·rice principal·e de la construction de ses propres savoirs professionnels (Capron et Wenzel, 2016, p. 37). C'est dans ce rôle de praticien·ne réflexif·ve, que l'enseignant·e étant l'expert·e de ses élèves, de sa discipline et des savoirs à transmettre, peut favoriser les différents rôles qu'il·elle peut prendre, entre passeur·se culturel·le, médiateur·rice pédagogique, ou même cocréateur·rice.

Pour la suite de ce mémoire, je m'intéresserai principalement aux apports théoriques Zakhartchouk (1999) en regard du rôle de passeur·se culturel·le ainsi que ceux de Tremblay

(2007) concernant le rôle de médiateur·rice pédagogue. Le premier, car il renvoie directement au Référentiel de compétences de la HEP Vaud (2014), et le deuxième, car il relève de l'acte d'enseigner.

### 3. La méthodologie de la recherche

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée durant cette recherche. Souhaitant observer les gestes professionnels des enseignant·e·s durant la conduite d'une médiation culturelle en musique, j'ai fait le choix de mener une recherche collaborative sous la forme d'une étude de cas. Enseignant·e·s, médiateur et moi-même avons coconstruit une séquence d'enseignement incluant une médiation culturelle et un dispositif pour l'enseignement. Le but étant d'observer les gestes professionnels des enseignant·e·s dans la transmission des savoirs. Pour ce faire, je décrirai la recherche collaborative et l'étude de cas. Par la suite, je présenterai le déroulement de la recherche, l'échantillon, le dispositif et la récolte de données. Je terminerai par la présentation de mon cadre conceptuel pour l'analyse des données.

#### 3.1. Une recherche collaborative et exploratoire

La méthodologie de cette recherche est collaborative. Selon Lenoir (2012), elle se situe entre la recherche-action et la recherche partenariale. Historiquement, les premiers modèles ont émergé aux États-Unis, puis se sont étendus en Amérique du Nord, amenant des débats entre les recherches quantitatives et qualitatives. Ces méthodes de recherche se sont affinées avec le temps au sein des sciences humaines et sociales pour joindre deux pratiques : la pratique d'enseignement et la pratique de la recherche. Bie (1970) a nommé deux types d'orientation : une recherche centrée sur les problèmes (*problem-focused research*), et une deuxième, induite par le terrain (*field-induced research*) en vue de solutionner un problème.

*La recherche-action* trouve ses origines chez Dewey (Lenoir, 2012), puis elle est identifiable chez Lewin (1946) au sein de ses recherches sur la dynamique des groupes et du changement social. Lenoir (2012) cite trois auteurs de la littérature qui lui permettent de stabiliser sa propre définition. D'abord pour Lefrançois (1991), ce type de recherche est provoqué par un besoin de compréhension et d'explication de la praxis du milieu impliqué visant l'aménagement de pistes de solution. Ensuite, Gagné et al. (1989) mentionnent que la participation de l'enseignant·e contribue à l'avancement de la recherche de diverses manières en permettant des changements sur la production ou la mise à l'essai d'outils pédagogiques. Puis, Lavoie et al. (1996) soulèvent que la recherche-action doit avoir des besoins sociaux réels, observés dans le milieu naturel et mettre en actions les participant·e·s.

La *recherche collaborative* s'inscrit dans une prolongation de la recherche-action. Bien que tous les acteurs, c'est-à-dire les agents sociaux, soient impliqués à part entière dans un réseau de rapports sociaux éducatifs, cela ne signifie pas qu'ils aient les mêmes responsabilités. Chaque acteur·rice a un rôle différent à jouer selon son expérience. Dans cette perspective, il est nécessaire de prendre en compte le contexte social et éducatif. Smith et Auger (1986) dans Lenoir (2012) mentionnent quatre éléments pour assurer la réussite d'une recherche collaborative : la continuité, la réciprocité/la copropriété du projet, la confiance et, des résultats dont tous les partenaires peuvent bénéficier, sur la scène scientifique ou éducationnelle. Un obstacle majeur parmi ceux observés est le temps d'implication du chercheur. La rigueur et la pertinence scientifique au sein de ce type de recherche sont souvent contestées. Par ailleurs, du côté de la scène scolaire, il émane parfois des insensibilités de la part des acteurs pédagogiques, que ce soit les enseignant·e·s, les directeur·rice·s des écoles, ou autres.

Dans un contexte extérieur à une recherche, nous pourrions qualifier cette collaboration de terrain comme une cocréation (Thuot-Dubé, 2020), situation où les acteurs, médiateur·rice culturel·le et médiateur·rice pédagogique, collaborent à créer des apprentissages communs. Cette dynamique :

... est différente du *design thinking* dans son opération et dans la quête d'une création, non de la résolution d'un problème (Wrigley et Straker, 2017 ; Lacelle et al., 2019). La cocréation que je qualifie ici de pédagogique a été identifiée et définie en partie par Liora Bresler (Bresler et Tochon, 2004) comme étant un nouvel espace-temps social et cognitif favorisant le changement des pratiques. Elle a aussi été explorée par Julia Marshall (Marshall, 2014) comme étant un vecteur d'intégration des arts dans les autres disciplines permettant aux participants de mieux comprendre les (autres) disciplines et la place des arts dans celles-ci. (Thuot-Dubé, 2022, p. 13)

Rappelons que l'une des visées de cette recherche était de proposer un modèle de collaboration entre médiateur·rice et enseignant·e aux étudiants du Bachelor dans leur module de musique. Or, il me paraît intéressant d'aborder le « comment » une situation similaire pourrait être reproduite dans le quotidien des étudiants. Comme la création n'est pas exclusive au domaine de l'art, la cocréation est un dispositif intéressant : elle est collective, volontaire et organisée, ayant pour objectif la création de nouveauté pédagogique, que ce soit des méthodes, des processus, du contenu ou des ressources comme des activités à faire en salle de classe (Thuot-Dubé, 2022).

### 3.2. Une étude de cas

En plus d'être une recherche collaborative, l'approche méthodologique de celle-ci est l'étude de cas. Deux profils d'enseignant·e·s seront étudiés, au sein d'une relation entre le chercheur et ses informant·e·s et ce, de manière à inviter le lecteur à rejoindre cette interaction dans la découverte du cas (Stake, 1995, cité dans Barlatier, 2018). Le contrat de recherche proposé aux deux enseignant·e·s afin d'identifier leur rôle durant les phases d'une médiation culturelle fut le suivant : « Sur la base d'une visite à l'orchestre au mois de mai, nous allons créer un dispositif d'enseignement pour favoriser la préparation à une médiation culturelle. Quels seront les savoirs à transmettre à vos élèves pour les préparer à cette rencontre et leur permettre de les pérenniser ? » À partir de cette question, une séquence d'enseignement a été élaborée, en collaboration avec tous les acteur·rice·s impliqué·e·s. Ainsi, cette recherche de nature qualitative s'intéresse à des phénomènes en situation réelle et non contrôlée (Barlatier, 2018). Par ailleurs, cette étude de cas a une finalité pratique et théorique (Leplat, 2002), car elle vise à dégager des principes exploitables dans le cadre des modules d'enseignement de la musique à la HEP Vaud.

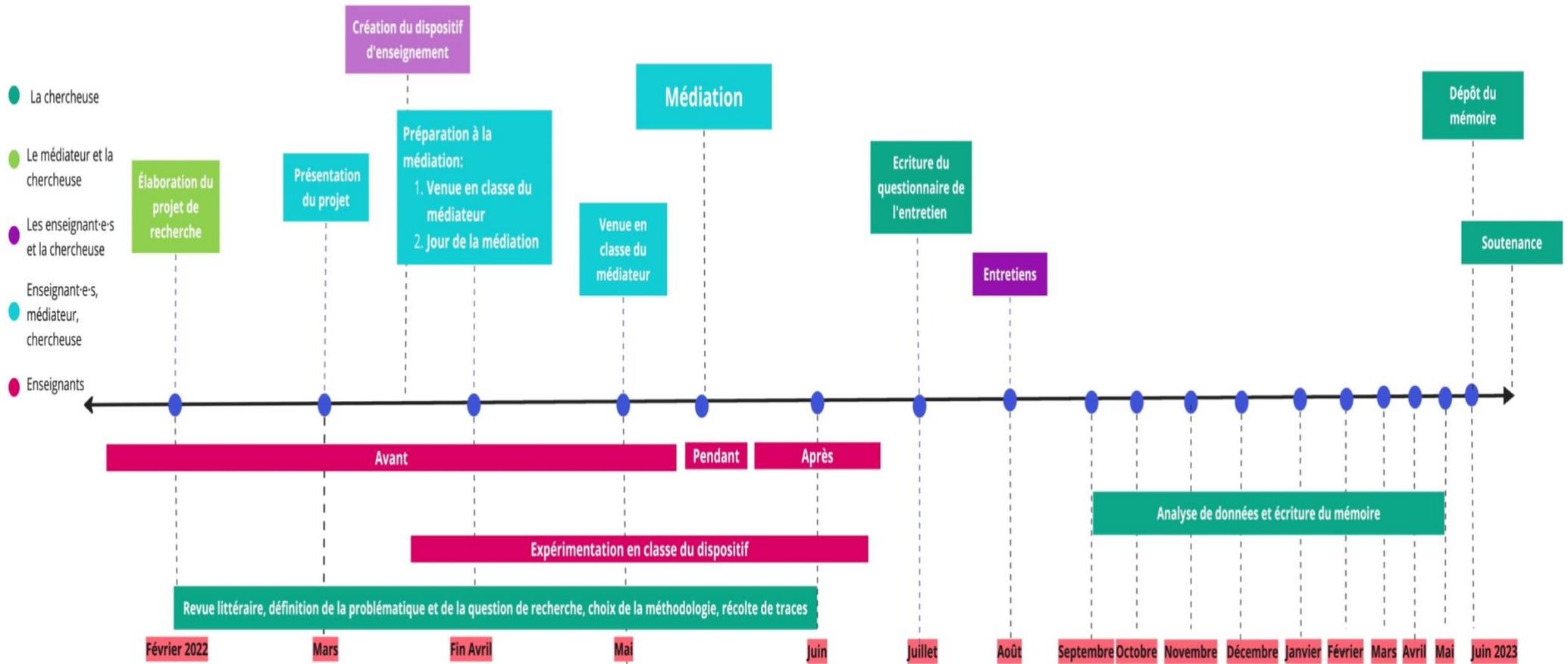
### 3.3. Le déroulement de la recherche et la description de l'échantillon

La recherche fut divisée en trois étapes significatives. La première étape a été consacrée à la revue de la littérature en parallèle avec la deuxième étape, c'est-à-dire la mise en place de la collaboration entre les acteur·rice·s de cette recherche. Ces étapes se sont déroulées du mois de février 2022 au mois de juin 2022. Puis la dernière étape a été consacrée à l'analyse des données, l'écriture de la discussion et la révision du mémoire entre septembre 2022 et mai 2023. Il est possible de voir la temporalité complète de la recherche en consultant la figure 2 à la page suivante.

L'échantillon de cette recherche fut constitué d'un enseignant en 6P, dans un établissement primaire, à Lausanne ayant 19 élèves, et d'une enseignante en 5P dans la région de la Riviera auprès d'une classe de 18 élèves. Bien que le médiateur et moi-même, la chercheuse, étions impliqué·e·s dans cette recherche, nos rôles ne doivent pas être négligés. Le médiateur a été présent durant la conception de la séquence, *avant*, *pendant*, et il a donné des pistes pour construire le *après*. Pour ma part, j'ai accompagné les enseignant·e·s et le médiateur tout au long de la conception de la séquence de médiation.

Figure 2

Déroulement de la recherche et du mémoire



### 3.3.1. *La création de la séquence et l'adaptation du dispositif*

Le but de cette séquence de médiation, répartie sur cinq mois, était d'observer la transmission des savoirs dans le temps. L'amorce de la séquence a démarré par l'adaptation du *dispositif* : le *carnet culturel* de culturepourtous.ca (annexe V). Ce carnet propose l'inscription du parcours culturel des élèves. Dans ce livret, ceux-ci se positionnent et s'expriment vis-à-vis des expériences culturelles variées, par exemple : en mentionnant leurs goûts culinaires ou leurs préférences de couleurs, en partageant une visite au théâtre avec ses parents ou encore une visite à l'orchestre avec l'école. Dans le cadre de cette recherche, les enseignant·e·s et moi-même, nous nous sommes rencontré·e·s en mars 2022 afin de discuter de l'utilité de ce dispositif. L'annexe IV présente les pages retenues par les enseignant·e·s, et ce, sous un format A5. À partir de ces propositions de carnet culturel et de visite à la répétition d'orchestre, les enseignant·e·s ont élaboré une séquence d'enseignement pour préparer la venue du médiateur en classe, soit la phase *avant*, *pendant* et *après*. Durant cette séquence d'enseignement incluant la médiation culturelle, chaque enseignant·e pouvait user de sa liberté professionnelle afin d'amener les savoirs musicaux à enseigner selon ses intentions pédagogiques respectives. Il·elle·s ont pu faire le pont avec ce qu'il·elle·s avaient enseigné avant le début de cette recherche et, ce qu'il·elle·s souhaitaient réinvestir dans leur classe respective au terme de celle-ci.

### 3.3.2. *La récolte des données et les considérations éthiques*

Pour cette recherche, plusieurs données ont été conservées. Ce sont des traces des travaux d'élèves (le dispositif) et des traces visuelles, c'est-à-dire des vidéos lors : des différentes étapes de création du dispositif avec les enseignant·e·s, de la répétition de l'orchestre, ainsi que des entretiens semi-dirigés à la fin de la collecte de données. Le guide d'entretien (annexe I) est divisé en deux parties, et quatre sous-sections. La première partie concerne les conceptions de l'enseignant·e liées à la dimension culturelle. Les questions à caractère sociologique, 1.1.1 à 1.1.3, permettent d'identifier quelques indices sur le rapport à l'Art et la culture, les conceptions musicales et culturelles générales de l'enseignant·e interrogé·e. Une fois cette entrée en matière faite, le point 1.2 développe des questions sur le vif du sujet : les conceptions de la médiation culturelle. La seconde partie, les questions 2.1 à 2.4, traite du rôle de l'enseignant·e et du dispositif d'enseignement créé dans le cadre de cette recherche. De plus, le guide d'entretien est divisé selon les trois phases de la médiation culturelle, *avant*, *pendant*, et *après*.

Puisque la recherche s'est déroulée avant le 17 juin 2022, les précautions éthiques ont été prises en regard de la décision 102. Les parents des élèves ont été informés de la réalisation de la recherche, et ils ont rempli un formulaire concernant la participation et l'autorisation d'être filmé. Les enseignant·e·s ont également rempli les formulaires ad hoc. Ces moments clés peuvent être visualisés dans la figure 3.

### 3.4. *L'analyse de données*

Afin de comprendre *comment l'enseignant perçoit son rôle durant le processus d'enseignement* (voir annexe I), j'ai choisi d'analyser principalement les entretiens semi-dirigés (Maulini, 2008), ainsi que des traces d'observation de la visite du médiateur en classe et à l'orchestre. Pour analyser les résultats des entretiens, j'ai d'abord retranscrit ceux-ci à partir d'un logiciel de transcription et travaillé à partir des verbatims des enseignants. Par la suite, pour mon analyse personnelle, j'ai classé les concepts et les dimensions traités, selon les rôles et les compétences respectives. Pour tenter de croiser les rôles de l'enseignant·e·s et les phases de la médiation culturelle, j'ai attribué des couleurs aux questions correspondant aux trois phases : *avant, pendant, et après* (annexe II).

#### 3.4.1. *Cadre conceptuel*

Sachant que le rôle de l'enseignant·e est primordial au sein d'une médiation culturelle et, qu'il exerce une forme de médiation sociale (Mili et Rickenman, 2005) dans les processus d'enculturation qui engendrent les apprentissages, j'analyserai, dans un premier temps, le discours des enseignant·e·s en fonction des compétences d'un·e passeur·se culturel·le (tableau 3) que j'ai relevé dans le propos de Zakhartchouk (1999). Puis, dans un deuxième temps, je ferai le même processus en fonction des compétences (tableau 5) d'un·e médiateur·rice pédagogue (Tremblay, 2007).

### Tableau 3

*Résumé : les compétences d'un·e enseignant·e passeur·se culturel·le*

Compétences	Code	Définition	Indicateurs types
<b>Pratique une pédagogie par projet</b>	p.p.p.	Il·elle organise le temps et les activités, pièce maitresse de la formation culturelle, en séquences qui portent du sens pour un bien collectif. (Didier, 2017 ; Zakhartchouk, 1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gère le temps avec flexibilité</li> </ul>
		Il·elle sait bousculer le temps ordinaire et la routine pour s'adapter à diverses propositions culturelles. (Terrien, 2014 ; Sensevy, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'intéresser à la durabilité des savoirs (temps)</li> </ul>
		Il·elle imprègne les élèves dans les œuvres permettant ainsi un contact direct, sans médiation excessive et prépare leur mise en relation par une approche pédagogique. (Rapport de l'OCDE, 2014 ; UNESCO, 2008 ; Sensevy, 2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Aménagement didactique</li> </ul>
<b>Agit en tant que praticien·ne réflexif·ve</b>	p. r.	Il·elle fait percevoir que la « démarche culturelle » est une appropriation personnelle et fait sentir que la culture peut être partagée, médiation entre soi et les autres (d'où la mise en place de dispositifs de communication). (Schneuwly, 2015 ; Capron et Wentzel, 2016)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyste</li> </ul>
		Il·elle est un praticien de la culture et fait le pont avec son patrimoine culturel et celui des élèves. (HEP Vaud, 2014)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Médiateur·rice de culture</li> </ul>
<b>A une position sur la transmission de la culture</b>	p.t.c.	Il·elle est, en tant qu'enseignant·e conscient·e de son propre cheminement culturel. (Nadeau, 2021 ; MELS, 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conscient de son cheminement (HEP Vaud, 2014)</li> </ul>
		Il·elle a une position face à la culture.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbalise des valeurs culturelles</li> </ul>

Pour observer les traces de passeur·se culturel·le dans le discours des enseignant·e·s, j'ai relevé dans les verbatims les interactions relatives aux questions de passeur·se culturel·le

et j'ai attribué un code de couleur selon le descripteur. J'ai ensuite numéroté les interventions par paragraphe et classé les réponses des enseignant·e·s dans un tableau analytique comme celui présenté ci-dessous (tableau 4). Pour conclure l'analyse, j'ai également comptabilisé le pourcentage du nombre d'idées pour chaque catégorie afin de visualiser de manière quantitative la représentation de chacune des compétences pour chaque participant·e.

#### Tableau 4

*Exemple analytique des verbatims du passeur·se culturel·le.*

Verbatim # paragraphe	Commentaires	Résumé	Mots-clés/ concepts	p.p.p.	p. r.	p.t.c.
10	<i>Alors, enfant, je faisais partie d'une chorale (...) J'ai fait, j'ai pris la guitare, on devait faire un instrument, je n'avais jamais joué d'un instrument, donc j'avais pris l'option guitare.</i>	Elle a l'habitude du chant choral. Elle joue de la guitare. Elle a chanté dans une chorale adulte, mais plus maintenant.	Pratique instrumentale			Conscient de son cheminement

Ensuite, j'ai construit un deuxième tableau conceptuel (tableau 5) incluant des marqueurs types observables dans le discours des enseignant·e·s concernant le rôle de médiateur·rice pédagogue (Tremblay, 2007). Pour devenir enseignant·e médiateur·rice, l'enseignant·e doit favoriser les dialogues et les questionnements, c'est-à-dire favoriser les diverses interactions entre le sujet, soit l'élève, et les savoirs. Pour favoriser ce rapport pédagogique, il faut transformer la classe en communauté d'apprentissage où enseignant·e·s et apprenant·e·s partagent des buts, des préoccupations, des démarches, des joies et des difficultés (Tremblay, 2007, p. 101).

Bien que je reprenne pour mon deuxième tableau conceptuels les rôles proposés par l'auteure et, que j'explique les traces observables selon les postures possibles d'un·e enseignant·e durant les phases de la médiation culturelle, contrairement à Tremblay (2007), je crois qu'un·e enseignant·e peut adopter l'un ou l'autre de ces cinq rôles à divers moments de la séquence de médiation. Ces rôles ne sont pas conditionnés à des moments précis de la médiation et l'enseignant·e, médiateur·rice pédagogique des divers savoirs à enseigner, s'adapte aux événements pour proposer des apprentissages porteurs de sens aux élèves. Ces rôles seraient donc dynamiques.

Pour analyser la présence de ces rôles des enseignant·e·s, j’ai choisi une méthode qualitative/quantitative, c’est-à-dire que je me suis basée sur le tableau descripteur ci-dessus (tableau 5) pour comptabiliser les mots des discours des enseignant·e·s et présenter les résultats de manière quantitative.

**Tableau 5**

*Les compétences de l’enseignant·e médiateur·rice pédagogue*

Compétences	Code	Définition	Marqueurs types
<i>Observateur·rice Participant·e Analyste</i>	ObsPA	Il·elle émet une évaluation diagnostique des apprentissages des élèves. C’est une phase de socialisation. (Didier, 2017) Il·elle participe aux tâches demandées pour comprendre ce qui se passe. (Tremblay, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Observation</li> <li>● Analyse</li> <li>● Participe aux tâches (expérimente)</li> </ul>
<i>Expert·e des savoirs à transmettre</i>	Exp.	Il·elle connaît les capacités cognitives et affectives de ses élèves et adapte les savoirs en fonction c’est-à-dire qu’il·elle exerce une double médiation : cognitive et pédagogicodidactique. (Myara 2018, Lenoir 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Expert·e des savoirs musicaux</li> <li>● Expert·e des savoir-être</li> <li>● Expert·e de ses élèves</li> <li>● Adaptation des savoirs</li> </ul>
<i>Spécialiste de la relation d’aide et de communication</i>	Sp.	Il·elle soutient les apprentissages et favorise la verbalisation et la réflexivité. (Lenoir, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Accompagnement</li> <li>● Écoute</li> <li>● Questionnement</li> </ul>
<i>Motivateur·rice</i>	Mot.	Il·elle redonne confiance à l’apprenant·e lorsqu’il·elle est confronté·e à des situations complexes, il·elle le guide dans son travail et suscite des interactions positives. (Tremblay, 2007)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Guide</li> <li>● Mise en confiance</li> <li>● Encourage</li> </ul>
<i>Professionnel·le de l’acte pédagogique</i>	Prof.	Il·elle aménage le milieu didactique (Brousseau, 1998 ; Mili et Rickenmann, 2005)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aménagement</li> <li>● Choix de matériel</li> <li>● Choix de tâches</li> <li>● Gestion du temps</li> <li>● Choix des moyens d’enseignement</li> </ul>

## 4. Présentation des résultats

Dans ce chapitre, je présente les résultats de cette étude de cas auprès des participant·e·s observé·e·s. À partir de l'interprétation des verbatims, leur perception sur leur rôle durant les différentes étapes d'une médiation culturelle seront exposées de manière comparative entre l'enseignant 1 et l'enseignante 2. Le tableau 6 montre une vision synoptique des rôles des enseignant·e·s durant les trois phases d'une médiation culturelle, *avant*, *pendant* et *après*.

**Tableau 6**

*Synthèse des rôles des enseignant·e·s*

Compétences		Ens. 1			Ens. 2		
		<i>avant</i>	<i>pendant</i>	<i>après</i>	<i>avant</i>	<i>pendant</i>	<i>après</i>
<b>Passeur·se culturel·le</b>	Pratique une pédagogie par projet	x		x	x		x
	Agit en tant que praticien·ne réflexif·ve	x	x	x	x	x	x
	A une position sur la transmission de la culture	x		x	x		x
<b>Médiateur·rice pédagogue</b>	Observateur·rice/ Analyste	x	x	x	x	x	x
	Expert·e cognitif·ve affectif·ve	x	x	x	x	x	x
	Spécialiste de la relation d'aide	x	x		x	x	x
	Motivateur·rice	x			x		
	Professionnel·le de l'acte pédagogique	x	x	x	x	x	x

Pour aller plus loin dans les détails de l'analyse, je débiterai par une description du profil des enseignants. J'enchaînerai par l'analyse des compétences du passeur·se culturel·le ainsi que des compétences du·de la médiateur·rice pédagogue. Je terminerai par les deux nouveaux rôles qui ont émergés de l'analyse. Bien que ce soit une recherche qualitative, je présenterai par moment les résultats de manière quantitative. Les chiffres exposés le sont à titre indicatif, pour aider à dresser un portrait global des rôles.

### 4.1. *Le portrait des enseignant·e·s*

Cette brève description des profils des deux enseignant·e·s a été récoltée à partir des données sociologiques recueillies lors de l'entretien et confirmée lors de nos divers entretiens de cocréation de la séquence de médiation culturelle. Le tableau 7 montre le profil de deux enseignant·e·s expérimenté·e·s dans le même cycle d'enseignement, bien établis dans leurs

établissements respectifs et ayant une pratique affermie d'enseignement de la musique à l'école obligatoire.

## Tableau 7

### *Les profils des enseignant·e·s*

<i>Descriptions et profils</i>	
<b>Enseignant 1</b>	Enseignant généraliste depuis 10 ans à Lausanne en 5P-6P, il enseigne la musique auprès des élèves de sa classe et celle d'une collègue. Il a suivi des cours de piano dès l'âge de six ans, et ce, jusqu'à dix - sept ans à l'école de musique de la Vallée-de-Joux. Il chante dans un chœur depuis l'âge de douze ans. Il considère avoir une formation musicale autodidacte.
<b>Enseignante 2</b>	Enseignante généraliste depuis 28 ans, dont 27 ans en 5P-6P, elle a toujours enseigné dans le même établissement scolaire de la Riviera. Elle possède des expériences en chant choral depuis l'enfance qui se sont poursuivies au gymnase et à l'école normale. Elle a appris à jouer de la guitare comme instrument complémentaire. Elle a toujours enseigné la musique.

Ensuite, nous pouvons constater que l'enseignant 1, malgré qu'il ne soit aucunement un novice, a plus de deux fois moins d'années d'expérience. Sa pratique musicale est maintenue dans son quotidien. Alors que pour l'enseignante 2, la pratique musicale est réservée exclusivement à l'enseignement.

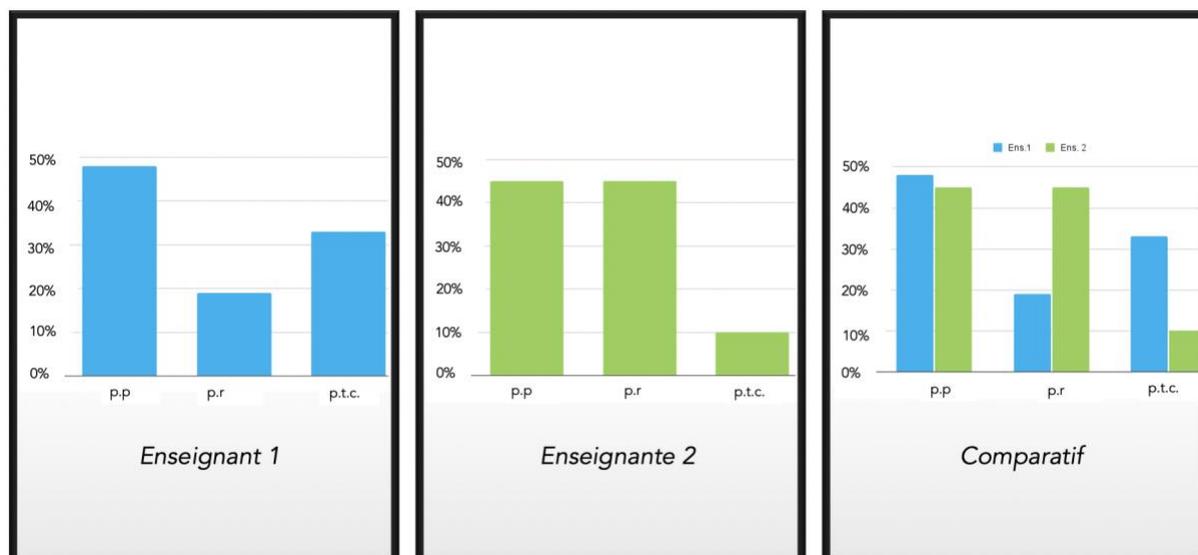
#### *4.2. Analyse des rôles de l'action de passeur·se culturel·le à l'école*

La synthèse du tableau 6 au début du chapitre nous a montré deux profils d'enseignant·e·s similaires : les trois compétences sont présentes durant la phase *avant* et *après*. Puis durant la phase *pendant*, nous voyons apparaître uniquement la compétence du·de la praticien·ne réflexif·ve. L'absence des deux autres compétences durant cette phase s'explique par le fait que cette phase correspond au moment de la médiation culturelle. Ce résultat pourrait être remis en question, car, la participation à une médiation culturelle démontre la capacité à pratiquer des projets et, dénote également d'une position culturelle.

Un premier aperçu quantitatif de la répartition des compétences durant l'ensemble de la séquence (figure 3) permet de jeter un premier regard sur les représentations du rôle de passeur·se culturel·le auprès des enseignant·e·s, tout d'abord de manière individuelle, puis dans un diagramme à colonnes comparatif.

Figure 3

Diagrammes d'analyse comparative des compétences d'un-e passeur-se culturel-le



#### 4.2.1. La pédagogie par projet

Comme le graphique et l'ensemble des verbatims le montrent, la pédagogie par projet est présente chez les deux enseignant·e·s à un pourcentage élevé. Cette première compétence ressort dans le discours des deux enseignant·e·s. Dans les deux cas, les verbatims montrent une flexibilité pour bouleverser l'agenda quotidien de la classe et, un désir de continuité dans les savoirs à transmettre à l'élève, *avant, pendant et après*.

Pour l'enseignant 1, il semble naturel de mettre en œuvre des projets pédagogiques en préparation à un point culminant, connu ou inconnu, préparé ou non. Il est intéressant de souligner que l'enseignant était prêt à intégrer un projet comme celui-ci en cours d'année, prêt pour vivre une médiation culturelle, car les savoirs enseignés étaient déjà porteurs de sens. Cet enseignant s'inquiète de la continuité dans les savoirs. Ceux-ci sont travaillés dans une continuité sur le long terme. Selon lui, les élèves ont été préparés durant une année et demie à des savoirs liés à la musique orchestrale et au chant choral. Nous pouvons remarquer que sa pratique musicale influence ses projets didactiques : il partage ses expériences de chant choral avec ses élèves. L'analyse de son discours montre un obstacle récurrent chez les enseignants et à la pratique de la pédagogie par projet (Zakhartchouk, 1999) : la gestion du temps. La participation à ce projet de recherche a influencé la mise en œuvre de projets de classe qui ont dû être suspendus. Étant en fin de cycle, les activités ont dû être remaniées, car, il ne reverrait plus ses élèves l'année suivante.

[0 h 34 min 55 s] *Peut-être prendre un peu plus de temps, d'avoir peut-être le plus de temps en amont pour préparer, mais en même temps, je dis ça, mais moi je les ai préparés depuis un an et demi (...) Nous, on était bien préparés, mais parce qu'on était déjà dans le projet.*

[0 h 39 min 0 s] *J'avais prévu de faire des podcasts. Le problème, c'est que ben il me restait quatre périodes avec des élèves qu'on faisait tous les quinze jours et c'était un peu difficile de les prendre en plus. Donc effectivement, avec ma classe, j'aurais fait des podcasts, ah c'est clair, mais là, je n'ai pas pu ! (...) On en a discuté pendant 1 h, pendant 25 minutes pour un peu reprendre les avis des élèves. Et ils m'ont écrit une lettre (...) C'était en préparation du podcast, mais on n'a pas eu le temps.*

L'enseignante 2 pratique également une pédagogie par projet. Malgré le fait qu'elle ne connaissait pas la médiation culturelle, elle a pu opérer un transfert des savoirs abordés en début d'année et compléter ceux-ci par les nouveaux savoirs relatifs à la séquence d'enseignement (professionnelle de l'acte pédagogique, hypothèse 2). Elle a préparé le projet par de la modélisation des savoir-être. Elle a également enrichi la visite à Lausanne, et à l'église Saint-François par des activités culturelles complémentaires.

[0 h 21 min 7 s] *Ensuite, j'ai préparé les enfants justement à leur dire quelles activités on allait faire parce qu'on a combiné plusieurs activités qu'on faisait. Je voulais pas juste aller à Lausanne que pour écouter cette musique. Donc on a préparé un petit peu la sortie, leur dire ce qu'ils allaient faire et aussi le savoir-être dans l'église, comment ils devaient se comporter, etc. On a beaucoup fait des jeux de rôle. (...) Donc on a un petit peu joué le rôle à l'église (...) pourquoi est-ce qu'on doit se tenir comme ça, qu'on doit respecter pourquoi on ne peut pas crier (...) Voilà tout, tout, tout le savoir-être. Donc on a travaillé vraiment sur tout ça, et puis le déplacement en train (...) est tout aussi lié à la sécurité.*

#### 4.2.2. Le-la praticien-ne réflexif·ve

Présente auprès des deux enseignant·e·s durant les trois phases, la compétence de praticien·ne réflexif·ve indique un pourcentage plus élevé pour l'enseignante 2. Malgré le fait que la médiation culturelle était méconnue, elle a pu comprendre l'enjeu des médiations culturelles traditionnelles, le manque de préparation, la question de la durabilité des savoirs, le transfert dans les apprentissages, etc. Dans le passé, elle n'avait pas vécu positivement le

processus de médiation culturelle. Ces réflexions sur sa pratique croisent la compétence de professionnelle de l'acte pédagogique : elle aurait organisé la transmission des savoirs différemment.

[0 h 8 min 55 s] (...) *on avait déjà eu une médiation, mais je ne savais pas que c'était une médiation. Mais c'était très court, c'est-à-dire qu'on avait cette visite, on en parlait un petit peu aux enfants, puis après, il n'y avait rien après. Autrement, on a eu des concerts de musique, on a préparé (...), mais jamais en profondeur. En fait, on préparait les gens, on allait au concert (...) j'ai aimé, je n'ai pas aimé pourquoi, etc., mais jamais du début jusqu'à la fin.*

La présence moins marquée du profil de praticien réflexif auprès de l'enseignant 1 pourrait s'expliquer par le point suivant : sa position sur sa pratique musicale. Il semble privilégier un peu plus le « faire » à la réflexion. Sa position culturelle influence ses choix pédagogiques. Lorsqu'il se prononce sur les obstacles à la pratique de la pédagogie par projet en musique, ceux-ci sont teintés par l'affirmation de ses goûts et de ses intérêts : le matériel pédagogique (spécialiste de l'acte pédagogique) est inadéquat, car il est « vieillot ».

[0 h 3 min 30 s] *Alors en début de carrière, c'étaient les moyens d'enseignement qui sont absolument vieillots. J'avais ça à l'école, donc la difficulté, c'était d'essayer de trouver d'autres moyens, de pouvoir enseigner la musique en ne prenant pas les Chansons volent (...) Je prends les intérêts des élèves, mais c'est ce qui était difficile de trouver du matériel pour éviter de faire uniquement de la chanson.*

En regard avec la médiation culturelle, la pratique culturelle de l'enseignant 1 se fait ressentir sur les projets à enseigner. Il aspire à faire découvrir des activités culturelles qui dépassent les activités usuelles menées en classe. Il s'inquiète de l'aménagement didactique des savoirs à transmettre (professionnel de l'acte pédagogique).

[0h 7 min 17 s] *Alors, c'est permettre (...) de vivre quelque chose de différent, peut être en dehors du bâtiment scolaire, d'avoir une activité culturelle, on va dire (...) que qu'est-ce qu'on peut faire à l'école, à savoir le chant, le solfège, d'autres choses. C'est vraiment de pouvoir permettre d'avoir quelque chose de très différent et de très enrichissant.*

Par ailleurs, auprès des deux enseignant·e·s, le profil de praticien·ne réflexif·ve ressort fortement en regard avec les questions de l'entretien portant sur le travail de la séquence didactique et la mise en œuvre du dispositif. Pour l'enseignant 1, le carnet culturel était inutile : il avait son propre matériel qui lui paraissait complet. Malgré sa position sur le dispositif, comme praticien réflexif, il admet les forces et les faiblesses du carnet culturel. Il imagine comment le dispositif pourrait être repris (professionnel de l'acte pédagogique).

[0 h 30 min 1 s] *Je pense que le cahier (...) il peut être bien, si nous-mêmes on est convaincus. Et si on n'a peut-être pas forcément une autre trace avec tout ce qu'on garde dedans, il peut être intéressant (...) Ce qui pourrait être intéressant, c'est de créer à la limite une espèce de canevas ou avec un vécu, avec ce qu'est une médiation culturelle. C'est-à-dire que parce que les enseignants ne reçoivent rien en début d'année pour ce genre de choses-là. Et ça peut être quelque chose d'intéressant de voir qu'est-ce qu'une médiation culturelle.*

Pour l'enseignante 2, le carnet a amorcé la réflexion quant à la faisabilité, l'adaptation et l'impression. La mise en place du dispositif lui a permis de constater le manque d'opinion culturelle chez ses élèves, ce qui l'a contrariée. Cette réflexivité se répercute sur les compétences de médiatrice pédagogue, experte des savoirs cognitifs et affectifs ainsi que la spécialiste de la relation d'aide. Elle envisage des stratégies pour pallier ces manques culturels.

[0 h 28 min 28 s] *Alors, j'ai fait surtout pour sa conception, pour la création, parce qu'avec des 5, je me suis rendu compte que les élèves ont plus l'habitude de se poser des questions, de dire dans un questionnaire sur comment ils voyaient l'enseignante, quels étaient ses goûts, etc. Et ça, ils ont eu énormément de difficultés à remplir. Donc je leur ai demandé de remplir en même temps. Certaines choses, voilà ce qu'ils pensaient, etc. avec l'aide de leurs parents. Malheureusement, ce que j'ai constaté, c'est que certains parents sont allophones ou/et, ils n'ont pas aidé. (...) Ils ont eu énormément de difficultés à répondre aussi leurs goûts, leurs connaissances, etc. donc j'aime ça. Je travaillerai peut-être un peu plus autour de ce cahier-là. (...) je me rends compte que maintenant eux-mêmes savent même plus ce qu'ils aiment, (...) certains, de leurs couleurs préférées, en savent rien. Leurs goûts musicaux, ils savent pas. Donc c'était assez surprenant. J'ai été un peu choquée de voir qu'y faisaient même plus l'effort de chercher ce qu'ils aimaient en effet. Donc voilà, j'ai un élève, il m'a dit j'aime ces musiques parce mes parents écoutent ces musiques.*

Dans les deux cas, les questions autour du dispositif et de la séquence d'enseignement ont permis de faire ressortir les compétences d'un·e enseignant·e réflexif en regard avec ses pratiques d'enseignement.

#### 4.2.3. *La position sur la transmission de la culture*

Comme initié au début de ce chapitre, nous avons pu observer le profil des deux enseignant·e·s. Cette partie de chapitre permet de mettre en exergue que le cheminement culturel influence les choix pédagogiques de l'enseignant 1. : il a une pratique musicale active et il se positionne sur ses idées culturelles. La position qu'il adopte sur sa pratique culturelle se fait ressentir en raison de ses intérêts personnels (voir 4.2.3), mais principalement par son implication active dans le chœur du *Messie* de G. F. Händel, œuvre musicale choisie pour cette médiation. Elle influence également sa manière de conduire les activités, principalement par projet (expert des savoirs cognitifs), c'est-à-dire son expertise sur les savoirs à transmettre. Il le mentionne lui-même : son « bagage » se répercute sur son enseignement.

[0h 4 min 18 s] (...) *j'ai un espèce de bagage avec du classique dans les chœurs classiques. Donc j'enseigne, j'essaie de leur faire écouter la musique classique que j'ai fait sur les instruments, là j'ai les boomwhackers et j'ai connu ça l'année passée (... )Alors j'ai aussi un jeu que j'ai acheté, mais que j'ai toujours pas testé sur le Fantôme de l'opéra.*

Contrairement à l'enseignant 1, l'enseignante 2 n'adopte pas une position culturelle aussi forte sur les questions culturelles. Elle est consciente de son cheminement culturel et elle partage qu'avant la participation à ce projet, elle avait vécu des expériences sans en être consciente. Elle verbalise son désir de reproduire l'expérience, bien qu'elle ne connût pas la médiation culturelle.

[0h 7min 7 s] *Voilà. Il y a aussi tout le processus de la découverte des visites comme on a fait (...), donc quelque chose de fort intéressant que je connaissais pas et que j'aimerais bien refaire en fait.*

[0 h 8 min 55 s] *Alors on a eu des expériences avec Vevey Images, c'est-à-dire qu'il y a des images qui sont pendant une certaine période et des images qui sont mises dans la ville de Vevey. Et on a une collègue qui nous, qui justement est artiste, qui enseigne le dessin, qui nous emmène et nous explique un peu certains tableaux, qui nous fait une petite visite guidée pour un peu nous expliquer l'exposition, pourquoi ces artistes, qu'est-ce qu'ils ont pensé*

*comme ça ? Donc là, au niveau de l'image, on avait déjà eu une médiation, mais je ne savais pas que c'était une médiation.*

En conclusion à l'analyse de ce premier rôle, nous ne pouvons que constater que les deux enseignant·e·s agissent comme passeur·se de culture. Dans les deux cas, la pratique par projet fait partie du quotidien des enseignant·e·s. L'un influencé par sa forte pratique musicale imprègne les élèves dans les œuvres, l'autre en raison de sa fonction d'enseignant·e, amène des apprentissages porteurs de sens.

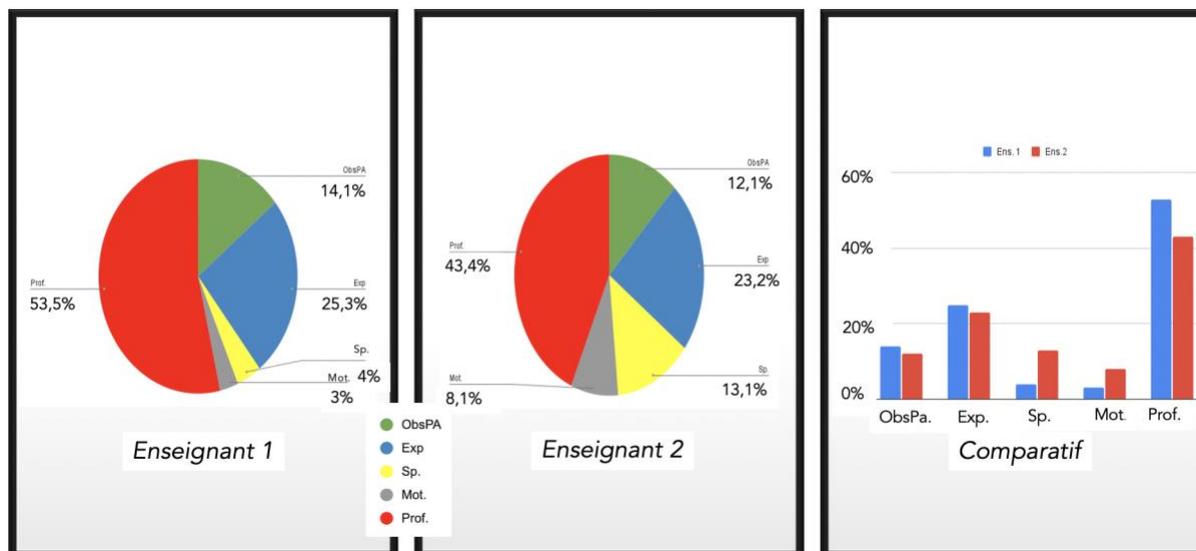
#### *4.3. Analyse des compétences de l'enseignant·e· médiateur·rice pédagogue*

Cette partie de chapitre vise dans un premier temps à présenter de manière quantitative les compétences des enseignants durant les trois phases d'une médiation culturelle. Les deux verbatims ont été analysés à l'aide des marqueurs types afin de dénombrer le pourcentage du discours de chaque enseignant·e s'apparentant à chacune des compétences. Dans un premier temps, nous pouvons observer à partir de la figure 4 que durant l'ensemble des phases d'une médiation culturelle, pour les deux enseignant·e·s, les compétences se répartissent comme suit (du plus marqué au moins marqué) : professionnel·le de l'acte pédagogique, expert·e des savoirs à transmettre, observateur·rice/participant·e/analyste, spécialiste de la relation d'aide et de communication et, motivateur·rice.

Globalement, on peut noter une répartition plus équilibrée des compétences chez l'enseignante 2 qu'auprès de l'enseignant 1 durant les phases de la séquence de médiation culturelle. De cette première comparaison, on peut retenir que les compétences les plus marquées pour accomplir le rôle de médiateur·rice pédagogue sont : le·la professionnel·le de l'acte pédagogique, expert·e des savoirs à transmettre, soit deux rôles fondamentaux à l'action enseignante.

Figure 4

Répartition des compétences du/de la médiateur-riche pédagogue



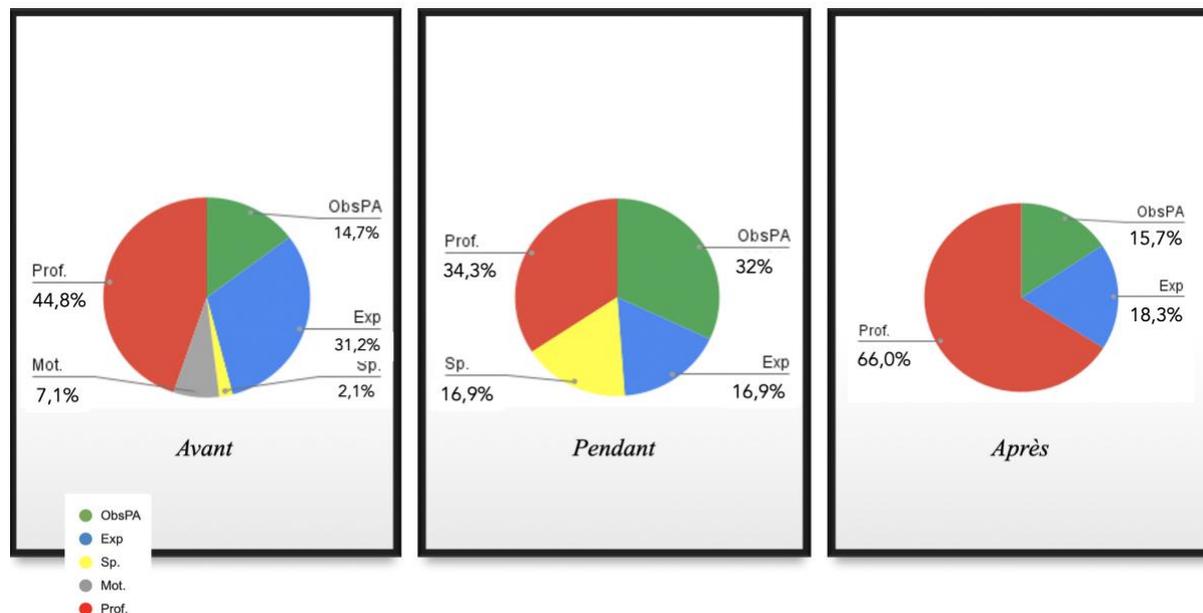
#### 4.4. Analyse du rôle de l'enseignant-e médiateur-riche pédagogue selon les phases

Auprès de l'enseignant 1, la figure 5 montre de manière quantitative que le rôle du professionnel de l'acte pédagogique est marqué dans les trois phases. Ce rôle prédomine dans les phases *avant* (45 %) et *après* (66 %) puis, s'estompe à près de 34 % durant le *pendant*. Le discours de l'enseignant montre que son rôle de passeur culturel intéressé par la durabilité des savoirs se croise ici avec celui du professionnel de l'acte pédagogique. On y voit un enseignant qui planifie les savoirs à transmettre. La médiation culturelle fut un moment de résolution de conflit cognitif, comme il le mentionne c'est une manière de *vivre la théorie*, c'est-à-dire les savoirs musicaux.

[0 h 18 min 25 s] *C'est ça en fait finalement, leur faire découvrir, une autre manière de.... En fait, on a choisi de mettre en place tout ce qu'on aime, tous les petits aspects, afin finalement d'avoir les aspects théoriques qu'on avait vus pendant une année et demie. De voir, en fait, est-ce que tous ces aspects théoriques sont en vrai, c'est-à-dire comment on avait vu le nom des instruments, les familles des instruments. Eh bien, on a pu voir les vrais instruments en vrai, jouer la voix, on apprend à travailler sur la voix, avec les différentes tessitures, etc. On a pu les voir en vrai. C'était vraiment de manière concrète de voir la théorie et pas la théorie en dit, mais de manière plus concrète, lors de la médiation.*

Figure 5

Ens.1 : répartition des compétences du médiateur pédagogue avant-pendant-après



Comme l’enseignant le mentionne, nous pouvons interpréter que la préparation, durant la phase *avant*, était adéquate, raison pour laquelle il n’y avait aucun besoin de motivation. En ce sens, cela fait écho au rôle de l’enseignante 2 qui a également motivé les élèves dans la phase *avant* et a mentionné « n’avoir eu besoin de rien faire » durant la phase du *pendant*. Cette thématique sera reprise dans la discussion.

[0 h 22 min 20 s] *Mais ils étaient tous tellement motivés qu’il n’y a même pas eu besoin de faire quoi que ce soit.*

Autre fait intéressant, le rôle du spécialiste de la relation d’aide plutôt marqué durant le *pendant* est en quelque sorte lié à l’apparition du nouveau rôle, l’enseignant·e partenaire, qui sera décrit au point 4.5. On y voit également une compétence liée à ce rôle : le soutien. L’enseignant 1 a eu le souci d’accompagner les élèves plus étroitement durant cette phase.

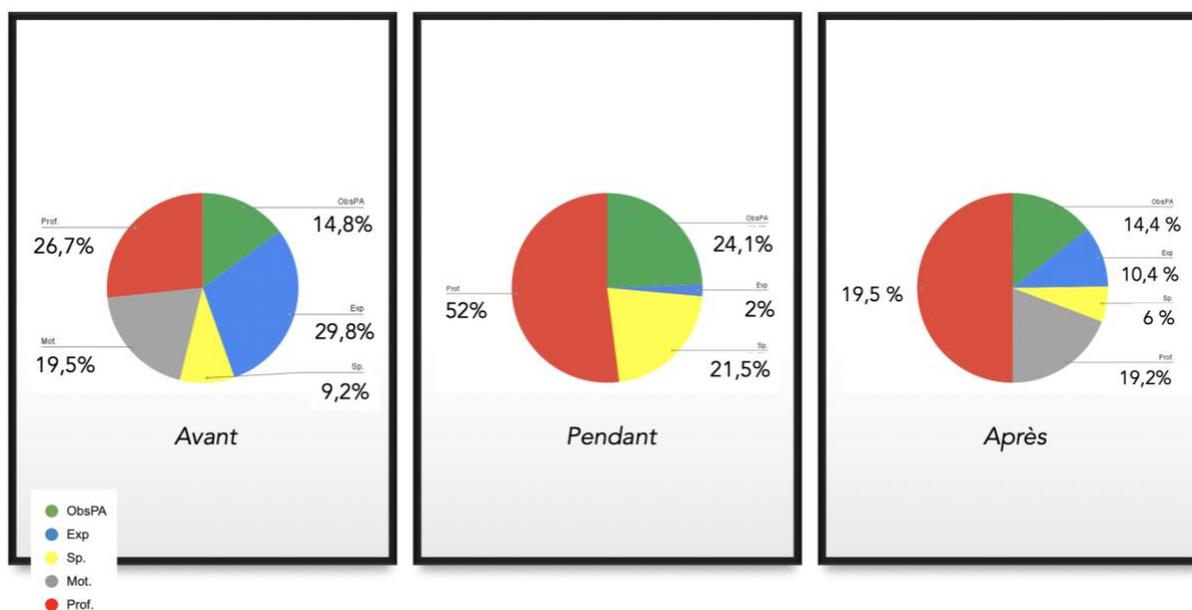
[0 h 22 min 2 s] *On a réactivé des connaissances et on a été en soutien. C’est-à-dire qu’on voulait que les élèves réussissent des activités.*

La figure 6 montre les compétences mobilisées auprès de l’enseignant 2 durant la phase *avant*. Il y a un équilibre marqué entre les compétences de médiatrice pédagogue. Elles sont réparties entre l’experte des savoirs à transmettre (29,8 %), la professionnelle de l’acte pédagogique (26,7 %), et la motivatrice des élèves (19,5 %).

Durant la phase *avant*, il est intéressant de s'attarder sur l'aspect motivationnel. Cela fait écho au rôle de l'enseignante passeuse culturelle, qui pratique une pédagogie par projet. L'enseignante, motivée « je me suis pris au jeu » et impliquée dans la séquence d'enseignement, a pu transmettre cette motivation à ces élèves pour le jour du concert. La gestion des comportements s'est faite naturellement sans interventions particulières de sa part, sachant que cette enseignante avait des élèves à besoins particuliers au sein de sa classe.

**Figure 6**

Ens. 2 : répartition des compétences de la médiatrice pédagogique avant-pendant-après



Cela se répercutera dans le pendant, et explique pourquoi il semble ne pas y avoir de trace de discours liée au rôle motivationnel.

[0 h 11 min 55 s] (...) je me suis pris au jeu. Et puis c'était vraiment top. J'avais plus envie de m'arrêter parce qu'il y avait le projet. Je voyais ou ça allait aboutir (...) Et puis surtout la découverte de mes élèves de voir l'évolution de mes élèves par rapport à cette médiation et de constater qu'ils avaient beaucoup de plaisir, même ceux qui étaient pas motivés au début. Ils ont eu énormément de plaisir et les découvrir au concert, ça, c'était magique parce que les élèves que je pensais que ç'allait poser problème, ils ont vraiment respecté, ils ont toujours regardé, tout écouté. Ils ont vraiment été très respectueux et j'ai trouvé ça génial de pouvoir les observer de moi, d'être au fait que j'étais en dehors de, j'étais une observatrice.

Durant le *pendant*, en plus de l'absence de discours liée à la motivation, ce qu'il me semble intéressant de relever est le faible pourcentage du rôle d'experte des savoirs cognitifs et affectifs. Ce rôle est présent principalement lors de la préparation à la venue en classe. Connaissant ses élèves, elle a fait des suggestions pour la disposition de classe ou pour des savoirs musicaux à transmettre. Pour aider la gestion des comportements, l'enseignante a initié des jeux de rôles.

[0 h 19 min 5 s] *Il me semble qu'au départ des propositions pour mettre au tableau certaines choses ou bien la disposition de la classe, ça c'était ça. (...) Mais je l'ai fait en amont et parce que justement, connaissant ma classe, mes élèves, c'était plus simple de faire attention à ça. Et puis, c'est plus simple de faire comme ça.*

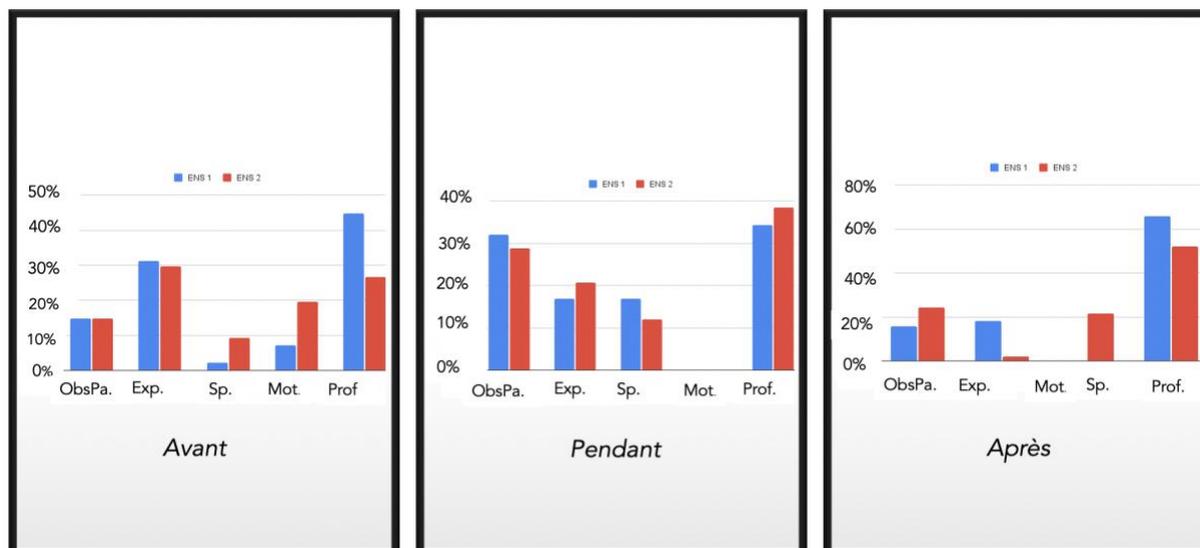
Pour la phase *après*, l'enseignante démontre la compétence de la professionnelle de l'acte pédagogique. Elle a conclu la boucle de la séquence en retravaillant les nouveaux savoirs appris.

[0 h 34 min 25 s] *On a joué un peu à l'orchestre, (...) On a fait beaucoup le chef d'orchestre parce qu'ils ont beaucoup aimé ça. Donc on fait justement comme on fait de la flûte, du chant. C'est toi qui diriges, donne le départ, donne-nous le rythme, etc. donc on réinvestit. Après, écouter d'autres pièces, d'autres œuvres aussi. Et puis de voir qu'est-ce qui te plaît? Qu'est-ce qui te plaît pas ? (...) On a dû beaucoup reparler des solistes quand on a vu toute la gamme des solistes (...). Donc on a regardé un petit peu les tessitures de voir un peu, beaucoup d'écoute de différentes tessitures de voix, et voilà.*

Comme le montre la figure 7, malgré les différences entre l'enseignant 1 et l'enseignante 2, on peut constater beaucoup de similitudes. Les rôles sont sensiblement les mêmes selon les phases à quelques pourcentages près.

Figure 7

Comparaison de la répartition des compétences avant, pendant et après



#### 4.5. Analyse du nouveau rôle : enseignant·e partenaire

En plus des rôles définis dans la méthodologie, après analyse des vidéos lors de la médiation en classe et à l'orchestre, un rôle intéressant a pu être identifié : celui de *l'enseignant·e partenaire*. Dans ce rôle, en présence du médiateur, l'enseignant·e est soit un soutien, soit un·e relayeur·se. De par ses connaissances de ses élèves, de son milieu d'enseignement et des savoirs à transmettre, il·elle assiste le médiateur aux diverses tâches planifiées durant la séquence. Puis, selon l'occasion, il·elle prend le relais aux tâches que le médiateur ne peut compléter pour diverses raisons. Ce rôle particulier a été observé uniquement en présence du médiateur, soit durant la phase *pendant*.

##### 4.5.1. La compétence de soutien

Pour l'enseignant 1, le rôle de l'enseignant·e partenaire est également observable lors de la venue en classe. Pour lui son rôle était d'être un soutien ou un assistant. Cela a pu être vérifié dans la vidéo. Il est l'assistant du médiateur pour le bon déroulement de l'activité. L'enseignant 1 rappelle qu'il avait ce rôle, car, il a été participant à la construction de la séquence.

## Tableau 8

### Enseignant 1 : exemples de traces de l'enseignant partenaire

Observations	Traces dans les verbatims
[0 h 3 min 0 s] Ens.2 accueille les élèves et fait la mise en place (aménagement)	[0 h 19 min 36 s] <i>Alors, j'étais en soutien. C'était plus un rôle de soutien et</i>
[0 h 20 min 0 s] Ens.2 se lève pour donner un verre d'eau au médiateur.	<i>un rôle d'écoute. Un rôle de soutien et d'assistant entre guillemets. (...) On avait</i>
[0 h 37 min 0 s] Ens.2 indique aux élèves de reculer en synergie avec le médiateur. Il assiste et distribue des instruments.	<i>co-construit les activités ensemble, mais c'est lui qui était en leader.</i>

Les mêmes compétences sont visibles durant la visite en classe du médiateur auprès de l'enseignante 2. On peut observer une enseignante active, prête à aider et à assister le médiateur dans les différentes tâches, et aussi, assister les élèves dans les apprentissages. Dans les verbatims, on pouvait ressentir une enseignante modeste, n'ayant pas conscientisé le rôle qu'elle pouvait jouer en présence du médiateur. Elle mentionne que son rôle est « organisationnel », c'est-à-dire qu'elle assiste le médiateur.

## Tableau 9

### Enseignant 2 : exemples de traces de l'enseignant partenaire

Observables	Traces dans les verbatims
[Vidéo 4] Ens.1 se retire de l'activité et gère la disposition des élèves en deux groupes. Elle contribue à l'activité en sortant des tubes supplémentaires appartenant à la classe.	[0 h 17 min 40 s] <i>(...) j'sais pas moi, c'était juste un petit peu organisationnel. Mon rôle organisationnel. (...) là, tu te places là. Mais en fait, je n'ai pas eu besoin de faire grand-chose parce que j'étais fasciné. (...)</i>
[Vidéo 5] Ens1. Procède à un tirage au sort de noms pour la distribution des instruments. Elle observe les élèves et régule la tenue des instruments. Elle propose au médiateur d'intervenir pour la disposition des chaises. Elle dirige (partenaire) les élèves de sa place et donne son opinion pour la redistribution des instruments.	<i>Mais après ce moment, il fallait juste que je regarde un peu les élèves un peu différents de qui qu'ils soient et pas trop excités au cours, du coup, fassent rien ou n'importe quoi. Donc mon rôle était de veiller à ce que chaque enfant participe à l'activité en la présence du chef d'orchestre et puisse avoir du plaisir à participer à cette activité.</i>

#### 4.5.2. *La compétence de relayeur·se*

Bien que l'entièreté de la séquence ait été élaborée en collaboration, les enseignant·e·s ont été confronté·e·s à un imprévu lors de la médiation à l'orchestre. Le chef d'orchestre étant pris dans l'organisation de la répétition a omis de diriger plusieurs activités qui étaient prévues dans le déroulement (voir annexe V, planification des tâches). On peut le lire dans le verbatim que pour l'enseignant, c'était une situation frustrante. Il mentionne que selon lui, cela aurait pu être prévisible. Cet incident a permis de relever plusieurs faits intéressants. Entre autres, l'enseignant 1 mentionne qu'il a réinvesti les savoirs vus en classe et il a initié ceux qui devaient être dirigés par le chef d'orchestre durant la médiation. Cela est observable dans la vidéo. On le voit qui s'approche à plusieurs moments des élèves et chuchote à leurs oreilles des consignes ou des compléments de savoirs.

[0 h 24 min 15 s] *Mon rôle (...) Il fallait déjà juste cadrer afin de cadrer, on n'a même pas eu besoin. Mais il fallait déjà assurer, quand même que la médiation se passe bien en terme de comportement et, ensuite c'est de réactiver les connaissances qu'on avait vu au préalable.*

[0 h 24 min 41 s] (...) *la famille des instruments, par exemple, la manière de diriger ce genre de choses-là. Il y a tout ce qui a été fait dans la médiation et qu'on avait vu au préalable... Qui chante ? Quel genre de voix c'est ? Un peu la respiration. Toutes ces petites choses-là qu'on avait, qu'on a pu voir, même rapidement avant ou on n'avait pas fait. (...) C'est ce que j'ai réactivé pour justement ne pas qu'ils s'ennuient (...) Voilà, il fallait aussi réactiver les aigus des différents exercices qu'on avait prévu de leur faire durant la médiation au moins.*

[0 h 25 min 51 s] *Mais c'est vrai que pour nous, coorganisateur, ça a été un peu frustrant parce qu'il y avait plein d'autres choses qu'on avait prévues en même temps dans ce genre de répétition là, avec ce grand barnum. (...) C'est logique, on aurait dû, je pense qu'on aurait dû le prévoir. Ça, c'était quelque chose qu'on aurait dû prévoir à l'avance parce que c'était inévitable que ça nous arrive. (...) Le chef d'orchestre ne pouvait pas faire ce genre de choses là parce qu'il était beaucoup trop accaparé. Et nous, en tant que co-organisateur, on avait un peu du mal à lui dire.*

Autre fait intéressant, le rôle du spécialiste de la relation d'aide plutôt marqué durant le *pendant*, est en quelque sorte liée à l'apparition de ce nouveau rôle. L'enseignant a eu le souci d'accompagner les élèves plus étroitement durant cette phase.

Du côté de l'enseignante 2, cet incident l'a peu déstabilisée. Elle a assuré le relais en dirigeant ses élèves aux endroits prévus pour l'écoute des différents instruments ou des moments ciblés en avance. Elle leur a permis de faire leur plan de travail et de répondre aux questions qu'elle avait préparées en avance. Elle s'est même permise de changer la disposition des élèves selon sa perception de l'acoustique de l'église. Tous ces gestes peuvent être observés dans les vidéos.

[0 h 22 min 50 s] *Alors, mon rôle était de vérifier que les enfants respectent les savoir-être (...) Ensuite, chaque élève avait un emplacement précis, puis, de temps en temps, je leur avais expliqué que j'allais les déplacer. Donc mon rôle était de vérifier que chacun ait la position donnée d'écoute. Ils avaient des consignes. Donc ils avaient un plan de travail. Ils devaient écouter. Ils avaient deux ou trois choses à faire, de vérifier qu'il ne discute pas entre eux. Et puis, après ce que j'ai fait, ce que je n'avais pas prévu à l'avance, c'est aussi au niveau de la résonance de l'Église. À cet endroit-là, c'est sympa de mettre un groupe d'élèves là ou dire Ah bah tiens, on l'avait prévu là, mais je peux te mettre là aussi. Donc de voir un petit peu comment interagissaient les, les solistes, les, les, les instrumentistes. Et puis, par exemple, je m'étais donné des consignes de savoir être, savoir-faire. Et puis il y a certains musiciens qui sont intervenus auprès des enfants, mais pas pas pour les gronder ou quoi que ce soit, mais tout d'un coup leur poser des questions et tout ça. Et normalement, j'aurais laissé, je n'aurais pas laissé faire. Mais là, c'était tellement magique que j'ai laissé les autres interagir aussi avec les enfants. Et puis me dire de revenir en rôle observatrice à certains moments, sans interagir si ça dérangeait pas.*

#### 4.6. Synthèse

En conclusion à ce chapitre, nous pouvons résumer que le rôle de l'enseignant·e durant une médiation culturel·le est celui de facilitateur·rice culturel·le. Pour ce faire, il·elle est à la fois un·une passeur·se culturelle et un·une médiateur·rice pédagogue. Durant une séquence de médiation culturelle telle que proposée pour cette recherche, l'enseignant·e a un rôle supplémentaire durant la phase *pendant* : enseignant·e partenaire.

Le tableau 10 présente les rôles des enseignant·e·s durant les phases d'une médiation culturelle. Ces aspects seront discutés au chapitre 5. Nous pouvons retenir que le rôle de passeur·se culturel·le favorise la mise en place d'une médiation culturelle. Il semble que pour les deux enseignant·e·s, une approche par projet en facilite l'aménagement et que leur position

culturelle impacte le rôle de médiateur·rice pédagogue. Un nouveau rôle a émergé : l'enseignant·e partenaire. Ce rôle particulier a pu être observé, car le type de médiation choisie était une cocréation entre le médiateur·rice et l'enseignant·e.

**Tableau 10**

*Synthèse des rôles d'un·e facilitateur·rice culturel·le*

Compétences	Ens.1			Ens. 2		
	avant	pendant	après	avant	pendant	après
<b>Passeur·se culturel·le</b> Pratique une pédagogie par projet Agit en tant que praticien·ne réflexif·ve A une position sur la transmission de la culture	x		x	x		x
	x	x	x	x	x	x
	x		x	x		x
<b>Médiateur·rice pédagogue</b> Observateur·rice/Analyste Expert·e cognitif·ve affectif·ve Spécialiste de la relation d'aide Motivateur·rice	x	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x	x
	x	x		x	x	x
	x	x	x	x	x	x
<b>Enseignant·e partenaire</b> Soutien Relayeur·se		x			x	
		x			x	

## 5. Discussion

Ce chapitre a pour but, dans un premier temps, de présenter les faits saillants qui ont été relevés à la suite de l'analyse puis de discuter des compétences à développer chez un enseignant généraliste en musique en relation avec les savoirs à transmettre pour mener une médiation culturelle en musique auprès des élèves.

### 5.1. Les types de médiation culturelle

Parmi les savoirs à transmettre aux étudiant·e·s, il me paraît judicieux de présenter les multiples offres de médiation possible. Dans le rapport de Médiation Culturelle, Suisse (2015), des critères de qualité et des recommandations pour les écoles ont été émises. Ils ont déterminé, au sens très large, trois principaux types d'offres de médiation culturelle : des projets favorisant la production et une démarche réflexive (type A), des offres didactiques de médiation culturelle visant à faire vivre une expérience (type B), des visites guidées d'institutions et suivi de représentations axées sur une simple réception d'œuvres dans la plupart des cas (type C). Bien que ce ne soit pas simple de définir tous les types de médiation culturelle, le rapport ne sous-estime en aucun cas les modèles hybrides entre les types A+B ou B+C.

Comme le mentionnait l'enseignante 2, elle ne connaissait pas la médiation culturelle avant la proposition de cette recherche. Les offres les plus connues sont celles de types C, axées sur la réception d'œuvres, visites au musée ou visite à l'opéra par exemple. Il me paraît important de présenter les offres de type A et B ainsi que les structures cantonales et les multiples possibilités de dialogues avec les artistes.

### Tableau 11

*Synthèse de l'importance du rôle de l'enseignant·e ou du médiateur·rice selon le type de projet*

	Type A	Type B	Type C
	Inscrit dans la durée	Orienté sur l'expérience	Orienté sur la réception
Enseignant·e·s	Très élevée	Élevée	Peu élevée
aguerr·e·s			
Rôle du médiateur·rice culturel·le	Très élevée	Moyennement élevée	De très peu à très élevée

Autre aspect important à présenter aux étudiant·e·s : leur implication durant une médiation culturelle. Sachant qu'une médiation de type A, comme présentée durant cette

recherche, demande beaucoup plus d'implication de la part des acteur·rice·s, les étudiant·e·s devraient pouvoir anticiper la temporalité des projets qu'il·elle·s mèneront auprès de leur classe. Le tableau 11 présente une synthèse de l'implication des rôles de l'enseignant·e·s et du médiateur·rice culturel·le (Médiation Culturelle Suisse, 2015, p. 25)

## 5.2. *Le rôle de l'enseignant·e*

Dans ce même rapport de Médiation Culturelle Suisse (2015), les entretiens avec les artistes ont montré l'importance du rôle de l'enseignant·e dans la tenue d'une médiation culturelle. La citation ci-dessus corrobore avec le but de cette recherche et le transfert dans la formation : mettre en exergue la présence de l'enseignant·e et découvrir les rôles de l'enseignant·e durant les étapes d'une médiation culturelle. Ce sont donc ces aspects qui m'intéressent de discuter pour un transfert de ces résultats dans la formation des étudiant·e·s de la HEP Vaud. Comme nous l'avons vu dans cette recherche, les enseignant·e·s sous-estiment souvent l'importance de leur rôle à jouer durant une expérience de médiation culturelle. Comme les étudiant·e·s de BP61Mus l'ont mentionné lors de la venue des étudiantes de la HEMU, il·elle·s ont compris que ce rôle était celui d'un facilitateur·rice culturel·le. Pour assurer ce rôle, il faut être à la fois passeur·se culturel·le, médiateur·rice pédagogue et enseignant·e-partenaire.

Pour bien remplir le rôle de facilitateur·rice culturel·le, nous devons porter une attention particulière à la quête de sens (Perrenoud, 1994). Toujours selon les recommandations de Médiation Culturelle Suisse (2015), il y a trois grandes questions à se poser avant la mise en œuvre d'une médiation. La première question de signification exemplaire : « *Quelles sont les attentes à l'égard du projet de médiation culturelle par rapport à l'apprentissage et à la formation des élèves ?* (p. 27) ». Cette première question fait écho à la durabilité des savoirs discutée dans cette recherche, c'est-à-dire comment favoriser les apprentissages sur le long terme ? Une deuxième question sur le présent de la vie de l'élève : « *Quelle signification revêt le projet et quelle est sa signification sur le plan pédagogique ?* » (p. 27) Cette question très importante et faisant référence au rôle du·de la passeur·se culturel·le amène les élèves vers une pédagogie par projet significative. Puis une dernière question, préparant les élèves de demain, une réflexion sur le rapport *Éducation 2030 : une vision stratégique pour l'avenir de l'éducation* (OCDE, 2015): « *Quelle signification revêt le thème traité pour l'avenir des élèves ?* » (p. 27)

### 5.2.1 *Le rôle du·de la passeur·se culturel·le*

Ce rôle correspond à la première compétence à développer auprès des étudiant·e·s dans le référentiel de compétences professionnelles de la HEP Vaud (2014). C'est un objet de formation qui peut être transmis dans nos cours en favorisant le développement du rôle de passeur·se culturel·le auprès des étudiant·e·s. Pour Zakhartchouk (1999), il va de soi que le rapport personnel à la culture de l'enseignant·e, la réflexion sur la culture et l'articulation entre les apprentissages de techniques pédagogiques et la formation culturelle favorisent ce rôle. Alors, comment choisir une sollicitation qui permet d'ouvrir à la pensée réflexive de l'apprenant·e, c'est-à-dire lui permettre de s'interroger et d'expérimenter l'objet culturel ? C'est le rôle de l'enseignant·e d'intervenir pour offrir les meilleures conditions matérielles de travail (...), pour réguler, les actions de chacun, pour encourager individuellement, pour faciliter les échanges entre les élèves (Lagoutte, 1994, cité dans Mili et Rickenman 2005). Selon les auteur·e·s, le rôle de l'enseignant·e consiste à proposer des environnements riches, pour que l'élève découvre par lui-même les contradictions qu'il surmontera en inventant de nouveaux modes d'agir et de penser (p. 439).

### 5.2.2 *Le rôle de médiateur·rice pédagogue auprès des étudiant·e·s.*

Ce rôle, conceptualisé par Tremblay (2007) proposait que l'enseignant·e mobilisait des compétences différentes selon la phase pédagogique de la médiation culturelle. Pour ma part, mon intuition me disait que ces rôles étaient flexibles. Mon intuition a été confirmée dans les propos des enseignant·e·s qui ont participé à cette recherche. Une découverte intéressante a été faite. Alors que Tremblay (2007) attribuait la compétence motivationnelle au *pendant*, nous avons pu observer que la motivation était nécessaire dans la phase *avant* et *après*. Comme les enseignant·e·s l'ont mentionné, il n'avait rien besoin de faire durant la médiation, car la préparation était adéquate *avant*. Cette préparation a facilité le rôle du médiateur.

### 5.2.3 *L'enseignant·e partenaire*

Pour Marx et Reverdy (2020) l'épistémologie de partenariat puise ses racines dans les mots : *parçuner* (anglais partner), *co-partageant*, *partitio* (*partager une responsabilité en association avec quelqu'un*). Le partenariat est un dispositif sous la forme d'action négociée qui s'inscrit dans la durée, lorsqu'un objet commun aux partenaires, issu·e·s principalement de cultures professionnelles différentes, c'est-à-dire dans notre situation, entre médiateur·rice et enseignant·e·s. L'enjeu de ces actions partenaires est de trouver des solutions à des problématiques dont l'école n'arrive pas à traiter elle-même, en musique : l'écoute musicale.

Cela nous amène au nouveau rôle, de l'enseignant·e partenaire, qui a émergé de l'analyse. Il est principalement propre à une médiation culturelle de type A (inscrite dans la durée) et B (orientée sur l'expérience). Marx et Reverdy (2020) supposent que pour qu'un partenariat puisse prendre place, il faut un objet commun aux partenaires sous la forme d'une action négociée selon les conditions suivantes : qui s'inscrit potentiellement dans la durée et, qui implique plusieurs partenaires issu·e·s de cultures professionnelles différentes. Chablot (2014) cité dans Marx et Reverdy (2020), soulève deux types de partenariats : le partenariat de conception (dès l'élaboration) et le partenariat de réalisation (uniquement dans la phase d'affectation). Ces indices descriptifs sur le partenariat décrivent bien la relation potentielle de l'enseignant·e·s partenaire et du·de·la médiateur·rice culturel·le. Nous pouvons en faire une transposition dans la médiation de type A, où le partenariat débute dès la phase *avant*, puis dans le type B, durant le *pendant*.

Bien que l'observation de l'enseignant·e partenaire ait été faite durant le *pendant*, nous pouvons affirmer qu'il y a eu une action négociée durant la phase *avant*. Les verbatims ont fait ressortir du discours les compétences de soutien comme l'avait mentionné les recherches de Maire-Sandoz et Martin-Dametto (2014), ainsi que des compétences de relayeur·se (prendre le rôle du médiateur·rice pour quelques instants). Le tableau 12 décrit ces compétences.

## Tableau 12

### *Les compétences de l'enseignant·e partenaire*

Compétences	Définition	Marqueurs types
<i>Soutien</i>	Il·elle soutient le·la médiateur·rice aux différentes tâches (aménagement du milieu, gestion de la classe, division des tâches, etc.)	- Aide
<i>Relayeur·se</i>	Il·elle peut se substituer au médiateur·rice en son absence pour mener certaines tâches. Il·elle assure le relais des apprentissages en l'absence du·de la médiateur·rice ( <i>avant-pendant-après</i> ), c'est-à-dire la continuité des savoirs.	- Substitut - Personne de relais

Pour conclure cette partie de chapitre, le rôle de l'enseignant·e partenaire peut s'avérer une richesse pour le travail en collaboration avec le·la médiateur·rice. En milieu scolaire, ce rôle est important pour les deux partenaires qui ont besoin de l'un et de l'autre pour rendre

compréhensibles des objets de savoirs musicaux complexes aux apprenant·e·s.

### 5.3. *Les étapes de la médiation culturelle*

Pour des étudiant·e·s dont la médiation culturelle est inconnue, il me paraît important de les initier à la temporalité des étapes d'une médiation culturelle, *avant, pendant* et *après*. Cette temporalité peut être variable selon le type de projet. Dans le type de projet présenté dans ce mémoire, l'enseignant·e a :

1. Pris contact avec le médiateur, fait des demandes administratives contacter les parents, etc. (*étape 0*) ;
2. eu un rôle à jouer dans la préparation des élèves (*avant*) ;
3. été actif·ve durant la médiation (enseignant·e- partenaire) (*pendant*) ;
4. facilité le transfert et la durabilité des savoirs (*après*).

En fonction des résultats obtenus, une attention particulière peut être portée sur l'*après*. Pour l'enseignant·e il y eut une contrainte de temps et il n'a pas pu mener toutes les activités prévues. Comme Médiation Culturelle Suisse (2015) le mentionne, souvent la réalisation d'un projet demande beaucoup plus d'efforts qu'on ne le croit. Il faut en effet beaucoup d'engagement, d'idéalisme et d'énergie. La détermination d'objectifs concrets et la fixation d'un délai contribuent à la réussite du projet. Raison pour laquelle, l'enseignant·e dans son rôle de médiateur·rice pédagogue doit bien anticiper les différents obstacles liés au projet et à la transmission des savoirs.

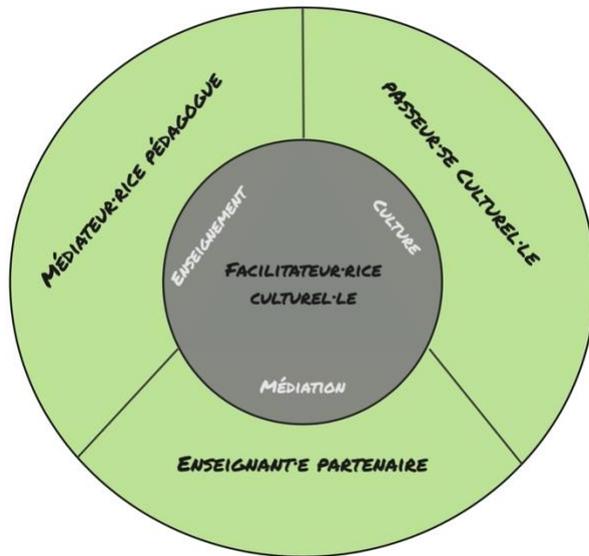
### 5.4. *Synthèse*

Afin de conclure cette partie de chapitre, je trouvais intéressant de revenir sur les rôles d'un·e facilitateur·rice culturel·le. Comme le montre la figure 8, ce rôle se décline en trois axes importants : l'enseignement, la culture et la médiation. Le premier axe renvoie aux compétences d'un·e enseignant·e, lui·elle-même médiateur·rice des savoirs à transmettre aux élèves, comment aménagera-t-il·elle le milieu de la classe, le choix des savoirs à transmettre, etc., pour favoriser la médiation. Le deuxième axe questionne la place de la culture auprès de l'enseignant·e passeur·se culturel·le. De par sa position culturelle, c'est le·la praticien·ne réflexive·ve qui se questionne sur comment transmettre le patrimoine culturel à l'élève par des projets significatifs. Et le dernier axe, celui de la médiation, implique un partenariat entre le·la médiateur·rice et l'enseignant·e. Cet échange collaboratif permet le relais entre les savoirs en l'absence du·de la médiateur·rice et apporte un soutien significatif à celui·celle-ci pour mieux

comprendre la classe à laquelle il·elle est confronté·e.

**Figure 8**

*Le·la facilitateur·rice culturel·le*



## Conclusion

Ce mémoire avait pour intention d'identifier des aspects à introduire dans la formation afin de : donner l'envie aux futurs enseignant·e·s généralistes de créer un partenariat avec un·e musicien·ne médiateur·rice et, de développer la compétence de collaboration avec un·e intervenant·e extérieur·e. Pour ce faire, j'ai initié une séquence d'enseignement, incluant une médiation culturelle scolaire, qui se déroulait sur plusieurs mois. Je me suis questionnée sur le rôle de l'enseignant·e, comme acteur·rice culturel·le. Selon moi, sans se substituer au rôle de médiateur·rice culturelle, l'enseignant·e était lui-même un·e médiateur·rice. C'est pourquoi j'ai tenté de sensibiliser les enseignant·e·s aux rôles qu'il·elle·s pouvaient jouer durant les divers moments d'une médiation et, aux choix de transmettre des savoirs qui portent du sens aux apprentissages.

L'étude de cas proposée dans le cadre de ce mémoire m'a permis de confirmer mon intuition de départ : le rôle de l'enseignant·e n'est pas figé, mais flexible selon les phases de la médiation culturelle. Je reconnais les limites de cette recherche, car il n'y avait que deux participant·e·s observé·e·s. On ne peut donc pas faire des généralités. Par ailleurs, il serait légitime de se questionner sur la faisabilité et la transposition d'une telle séquence par des enseignant·e·s en classe, car, dans le cas de cette recherche, la collaboration avec le médiateur et la chercheuse a accompagné le processus du début à la fin. Cette situation était un exemple de cocréation (Thuot-Dubé, 2020) où la force de cette collaboration a permis : la mise en œuvre d'une séquence de médiation culturelle où élèves et enseignant·e·s ont vécu la durabilité des savoirs.

Suite à mes analyses de la perception des enseignant·e·s et de mes observations, je peux affirmer que la réponse à ma question de recherche est : le rôle de l'enseignant·e est celui de facilitateur·rice culturel·le, et ce, durant toutes les phases d'une médiation culturelle. Trois rôles coexistent : celui de passeur·se culturel·le, de médiateur·rice pédagogue et de l'enseignant·e partenaire. Le rôle de l'enseignant·e dans une médiation est primordial, peu importe le type de médiation, que ce soit de courte ou de longue durée. L'enseignant·e, de par sa présence active, favorise la transmission des savoirs auprès des élèves sur le long terme. Bien que cette recherche n'ait pas abordé la prise de contact avec le médiateur, elle a tenté de montrer les bénéfices de ce contact. Ayant le même but, c'est-à-dire la transmission de savoirs, l'enseignant·e, tout comme le·la médiateur·rice culturel·le, s'enrichissent l'un l'autre lors de

cette collaboration conjointe en partenariat. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant·e partenaire est important. La compétence de relayeur·se est au cœur de ce rôle et assure une durabilité dans la transmission des savoirs.

Pour conclure ce travail de recherche, il ne reste plus qu'à passer le relais au·à la chercheur·se suivant·e pour contribuer à définir le rôle de l'enseignant·e partenaire et à en faire le sujet d'un mémoire. Des recherches collaboratives portant sur l'axe de l'enseignement et de la médiation pourraient être envisagées entre étudiant·e·s de la HEP et de la HEMU (Haute École de Musique). Malheureusement, les étudiant·e·s de la HEP sont sensibilisé·e·s à la médiation culturelle en musique seulement au dernier semestre de leur formation. Ce serait un peu tard dans leurs cursus pour envisager l'écriture d'un mémoire sur ce sujet. Il faudrait penser à un prolongement dans la formation continue.

## Bibliographie

- Afsin, K. (2009). *Psychopédagogie de l'écoute musicale*. De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.afsin.2009.01>
- Barlatier, P.-J. (2018). Les études de cas (pp. 133-146). Dans M. Bassand et P.-F. Coen (dir.), *Savoirs professionnels des enseignants : Développement et usage* (2e éd.). Presses Universitaires de Louvain.
- Barth, B.-M. (1993). Le savoir en construction former à une pédagogie de la compréhension. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 17(1), 257-274.  
<https://doi.org/10.3406/spira.1993.1486>
- Bronckart, J.-P. (2002). La culture, sémantique du social formatrice de la personne. *Une introduction aux sciences de la culture*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37576>
- Bouzenada Sottas, C., Coen, P.-F., et Dujardin, B. (2022). Co-élaboration de dossiers pédagogiques entre enseignants généralistes et médiateurs culturels spécialistes de la musique. Dans S. Chatelain, F. Joliat et P. Terrien (dir), *Pratiquer/enseigner la musique, Voies polyphoniques* (pp. 131-148). Delatour France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée sauvage.
- Capron Puozzo, I. et Wentzel, B. (2016). Créativité et réflexivité : vers une démarche innovante de formation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 197, 35-50.  
<https://doi.org/10.4000/rfp.5147>
- Chouinard, I., Couturier, Y., et Lenoir, Y. (2009). Pratique de médiation ou pratique médiatrice ? La médiation comme cadre d'analyse de la pratique professionnelle des travailleurs sociaux. *Nouvelles pratiques sociales*, 21(2), 31-45.  
<https://doi.org/10.7202/038960ar>

CIIP. (2016). Plan d'études romand (PER) Musique [Brochure].  
[https://www.plandetudes.ch/media/filer\\_public/76/ba/76ba98eb-9d5a-46ba-b5e1-d2c02225a2de/per\\_musique\\_18112016\\_fr\\_web.pdf](https://www.plandetudes.ch/media/filer_public/76/ba/76ba98eb-9d5a-46ba-b5e1-d2c02225a2de/per_musique_18112016_fr_web.pdf)

Coen, P.-F., et Weber, T. (2017). *Images de la médiation de la musique en Suisse romande : Passer d'une expérience artistique à des questionnements pédagogiques* [Manuscrit non publié]. Haute École de Musique de Lausanne.

Commission suisse pour l'UNESCO. (2008). *Arts et éducation : Annexe: argumentaire de promotion des arts dans l'éducation*. Éditions du PAS.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001907/190755f.pdf>

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* [2e éd. revue et augmentée]. La Pensée Sauvage.

Culture-Ecole\_Rétrospective\_17-22.pdf. (s. d.). Culture-Ecole - *Des actions en faveur des arts et de la culture dans les écoles vaudoises : rétrospective de 2017 à 2022* [Brochure]. Service de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud.  
[https://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/accueil/fichiers\\_pdf/2022\\_juin\\_actus/Culture-Ecole\\_R%C3%A9trospective\\_17-22.pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/fichiers_pdf/2022_juin_actus/Culture-Ecole_R%C3%A9trospective_17-22.pdf)

Desgagné, S. (2007). Le concept de recherche collaborative : L'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>

Didier, J. (2017). De la démarche anthropologique à la posture d'auteur en didactique. Dans G. Giacco, J. Didier et F. Spampinato (dir.), *Didactique de la création artistique : Approches et perspectives de recherche*, (pp. 91-104). EME.  
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/2030>

Giglio, M. (2013). *Collaboration créative et réflexive en éducation musicale*. Dans Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale. Haute École Pédagogique BEJUNE.

- Haute école pédagogique Vaud (HEP Vaud) (2014). *Référentiel de compétences professionnelles de la formation des enseignantes et des enseignants*. [https://www.hepl.ch/fileadmin/hepl/ES/DOC/Formation\\_d\\_enseignants\\_ET.pdf](https://www.hepl.ch/fileadmin/hepl/ES/DOC/Formation_d_enseignants_ET.pdf)
- Lafortune, J.-M. (2012). *La médiation culturelle: Le sens des mots et l'essence des pratiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgn8g>
- Le Glou, C. et Goetschi Danesi, N. (2021). La médiation culturelle. Dans E. Runtz-Christan et P.-F. Coen (dirs.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et des enseignants de Suisse romande et au Tessin*. Loisirs et Pédagogie.
- Lenoir, Y. (2012). La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : Spécificités et implications pour la recherche en éducation. *Travail et Apprentissages*, 9(1), 14-40. <https://doi.org/10.3917/ta.009.0014>
- Lenoir, Y. (2013). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4(2). <https://doi.org/10.4000/piets.3566>
- Maizières, F. (2022). *L'œuvre musicale à l'école : Un processus dynamique et social*. L'Harmattan.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière : Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*. Peter Lang.
- Maulini, O. (2008, janvier). Séminaire de recherche : *Formes de travail scolaire et sens des apprentissages : Évolution des pratiques pédagogiques* [Notes de cours]. Université de Genève.
- Marx, L., et Reverdy, C. (2020). *Travailler en partenariat à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, (134), ENS de Lyon.

- MELS. (2003a). *L'Intégration de la dimension culturelle à l'école* : Document de référence à l'intention du personnel enseignant. La culture toute une école ! Ministère de l'Éducation et ministère de la Culture et des Communications.
- Mili, I., et Rickenmann Del Castillo, R. C. (2005). La réception des œuvres d'art : Une nouvelle perspective didactique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 27(3), 431-448. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:132250>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mottier Lopez, L., Borloz, S., Grimm, K., Gros, B., Herbert, C., Methenitis, J., Payot, C., Pot, M., Schneuwly, J.-L., et Zbinden, S. (2010). Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves : Expérience d'une recherche collaborative. *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension*, 33. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17125>
- Myara (2018). La médiation pédagogique, quoi, qui, quand et [PDF]. <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/02/Lamediationpedagogique.pdf>
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : Effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Éducation 2030 : une vision stratégique pour l'avenir de l'éducation*. OCDE.
- Raymond, C., et Turcotte, N. (2012). Des pratiques inspirantes pour intégrer la dimension culturelle à l'école. *Éducation et francophonie*, 40(2), 119-138. <https://doi.org/10.7202/1013818ar>

- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : Du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 183-200. <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Schlechten Rauber, M. (2006). Construire le partenariat. *Prismes, revue pédagogique, HEP Vaud*, 5, 5-8.
- Schneuwly, B. (2007). Sensevy G. et Mercier A. (dir.). Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 160, 125-127. <https://doi.org/10.4000/rfp.906>
- Schneuwly, B. (2015). A quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le Français aujourd'hui*, 188, 29-38. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:72676>
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55(1), 93-112. <https://doi.org/10.3917/tele.055.0093>
- Terrien, P. (2014). De la musique à l'enseignement : La transposition didactique. *La Revue du Conservatoire*, 3, <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01879235>
- Thuot-Dubé, M. (2020, juin). *L'objet culturel numérisé comme déclencheur d'un enseignement transdisciplinaire : La cocréation par l'intégration des arts* [Mémoire accepté]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/14678/>
- Thuot-Dubé, M. (2022). Les institutions culturelles, l'éducation, le numérique et la cocréation : Entre médiation culturelle et médiation pédagogique. *Digital Studies / Le champ numérique*, 12(0), Université du Québec à Trois-Rivières. <https://doi.org/10.16995/dscn.8112>
- Tremblay, N. (2007). *Des pratiques philosophiques en communauté de recherche en France et au Québec*. Les Presses de l'Université Laval.

Ullauri-Llore, E., Debade, N., Doduik, N., et Girel, S. (2016). *Médiation Culturelle, définition et mise en perspective d'un concept fondamental aux mondes de l'art*.  
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01997150>

Valet, M. (2019) La médiation culturelle : définition, objectifs et fonctions. *PatrimoineS*, (4), 6-15.

Vygotski, L.S. (1985) *Pensée et langage*, Éditions Sociales.

Zakhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*, ESF éditeur.

## Annexe I

### *Le guide d'entretien*

#### Introduction, précision de l'objectif de l'entretien

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de notre recherche, je vous sollicite pour un entretien afin de vous questionner sur votre rôle lors des diverses étapes qui vous ont mené à vivre une expérience de *médiation* culturelle musicale, c'est-à-dire *avant, pendant* et *après*. Je m'intéresse à la préparation que vous avez faites auprès de vos élèves, la manière dont vous les avez accompagnés durant l'expérience et le réinvestissement que vous avez fait en classe à la suite de cette expérience.

#### 1. Questions générales : mise en contexte

1.1 Depuis combien de temps enseignez-vous ?

1.1.2 Depuis combien de temps travaillez-vous auprès d'élèves de la 5-6P ?

*Relances possibles :*

a. *Est-ce le même nombre d'années dans cette école ?*

1.1.3 Quelle est votre formation musicale ?

a. *Faites-vous de la musique ? Quel type ?*

b. *Avez-vous toujours enseigné la musique ?*

c. *Quelles sont les difficultés/particularités que vous rencontrez à enseigner cette discipline ?*

d. *Est-ce compliqué d'enseigner la musique, de trouver des projets significatifs à proposer à vos élèves ?*

*Après une description de votre expérience professionnelle, je m'intéresse à présent à la représentation de votre classe.*

1.1.4 Pouvez-vous nous décrire votre classe cette année ? Vos élèves ?

*Relances possibles :*

- a. *Quels types d'élèves avez-vous ?*
- b. *Quelles sont les particularités de votre classe ? Pourquoi ?*

*Je m'intéresse maintenant à la médiation culturelle.*

1.2 Qu'est-ce qu'une médiation culturelle pour vous ?

1.2.1 Avant l'expérience de médiation culturelle vécue autour du Messie de Händel, aviez-vous déjà assisté·e à des expériences de médiation culturelle ? Si oui, donnez-moi des exemples, sinon expliquez-moi pourquoi.

1.2.2 Définissez une médiation pour vous.

1.2.3 Quelles sont les opportunités ou les obstacles pour vivre une médiation culturelle ? (Temps, distance, argent, rencontre avec un autre milieu, etc..)

*Je m'intéresse maintenant au déroulement du projet que nous avons vécu ensemble, à votre rôle durant les différentes étapes*

## **2. Le déroulement du projet**

*Avant :*

2.1 Comment avez-vous perçu votre rôle durant cette co-construction de séquence d'enseignement autour du Messie de Händel ?

*Relances possibles :*

- a. *Parlez-moi de vos interventions et de vos apports de vos idées ?*
- b. *Étiez-vous confortable au sein du groupe ainsi qu'avec les tâches proposées ?*

2.2 Quelle a été votre implication pour préparer les élèves à la venue du médiateur en classe et à la médiation ?

*Relances possibles :*

- a. *Quels étaient vos objectifs pédagogiques ?*
- b. *Quels étaient les objets de savoirs à transmettre ?*

2.3 Pouvez-vous me décrire quel a été votre rôle lors de la venue de médiateur en classe ?

*Relances possibles :*

- a. *Avez-vous participé à l'activité ? Étiez-vous observateur-riche ?*
- b. *Avez-vous interagi avec le médiateur ?*
- c. *Avez-vous fait des suggestions pour le bon déroulement de l'intervention ?*
- d. *Avez-vous aidé les élèves à mieux comprendre des exemples apportés par le médiateur ? (ex. vulgarisé des termes, réactivé des connaissances...)*
- e. *Avez-vous géré les élèves en difficulté ?*

2.4 Comment avez-vous préparé la sortie culturelle ?

*Relances :*

- a. *Quel a été votre rôle dans l'organisation de cette journée ?*
- b. *Quelles ont été les ressources à mobiliser ? (ex. accompagnants, autres)*
- c. *Comment ont été les contacts avec les parents ?*
- d. *Comment avez-vous préparé les élèves ?*

*Pendant*

2.5 Pouvez-vous me décrire quel a été votre rôle lors de la médiation culturelle à Lausanne ?

*Relances possibles :*

- a. *Avez-vous participé à l'activité ? Étiez-vous observateur-riche ?*
- b. *Avez-vous interagi avec le médiateur ?*
- c. *Avez-vous fait des suggestions pour le bon déroulement de l'intervention ?*

- d. *Avez-vous aidé les élèves à mieux comprendre des exemples apportés par le médiateur ? (ex. vulgarisé des termes, réactivé des connaissances...)*
- e. *Quels savoirs ont été réinvestis pendant ce moment ?*
- f. *Avez-vous géré les élèves en difficulté ?*
- g. *D'autres commentaires à ajouter ?*

*Après : J'aimerais maintenant en savoir plus sur le dispositif de médiation testé : le carnet culturel.*

2.6 Pouvez-vous me décrire votre contribution à la conception/adaptation du carnet ?

*Relances possibles:*

- a. *Quels sont les éléments qui vous paraissent importants de conserver et pourquoi ?*
- b. *Après l'expérience et l'utilisation, auriez-vous apporté d'autres éléments ?*
- c. *Le dispositif était-il utile pour la transmission des savoirs ? Expliquez.*

2.7 Après ces expériences, pouvez-vous me dire quels seraient les rôles idéaux à jouer dans un tel projet ?

*Relances possibles :*

- a. *Quelles sont vos attentes envers le médiateur ?*
- b. *Quels seraient les outils dont vous auriez besoin pour remplir ce rôle ?*

2.8 Pour conclure, après ces expériences, comment avez fait pour réinvestir cette expérience en classe dans votre enseignement ? Quel a été votre rôle ?

*Nous vous remercions infiniment du temps que vous nous avez consacré. Nous vous tiendrons informés, si vous le souhaitez, du résultat de cette étude.*

## Annexe II

### Classement des questions du guide d'entretien

Rôles	Compétences	Questions
Passeur·se culturel·le	Pratique une pédagogie par projet	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Est-ce compliqué d'enseigner la musique, de trouver des projets significatifs à proposer à vos élèves ? (1.1.2)</li> <li>• Comment avez-vous préparé la sortie culturelle ? (2.4)</li> <li>• Quel a été votre rôle dans l'organisation de cette journée ? (2.4a)</li> <li>• Quelles ont été les ressources à mobiliser ? (Ex. accompagnants, autres) (2.4b)</li> <li>• Comment ont été les contacts avec les parents ? (2.4c)</li> <li>• Comment avez-vous préparé les élèves ? (2.4d)</li> <li>• Après ces expériences, pouvez-vous me dire quels seraient les rôles idéaux à jouer dans un tel projet ? (2.7)</li> <li>• Quelles sont vos attentes envers le médiateur ? (2.7a)</li> <li>• Quels seraient les outils dont vous auriez besoin pour remplir ce rôle ? (2.7b)</li> <li>• Pour conclure, après ces expériences, comment avez fait pour réinvestir cette expérience en classe dans votre enseignement ? Quel a été votre rôle ? (2.8)</li> </ul>
	Agit en tant que praticien·ne réflexif·ve	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les difficultés/particularités que vous rencontrez à enseigner cette discipline ? (1.1.2 c)</li> <li>• Qu'est-ce qu'une médiation culturelle pour vous ? (1.2)</li> <li>• Avant l'expérience de médiation culturelle vécue autour du Messie de Händel, aviez-vous déjà assisté à des expériences de médiation culturelle ? Si oui, donnez-moi des exemples, sinon expliquez-moi pourquoi. (1.2.1)</li> <li>• Définissez une médiation pour vous. (1.2.2)</li> <li>• Quelles sont les opportunités ou les obstacles pour vivre une médiation culturelle ? (Temps, distance, argent, rencontre avec un autre milieu, etc.) (1.2.3)</li> <li>• Pouvez-vous me décrire votre contribution à la conception/adaptation du carnet ? (2.6)</li> <li>• Quels sont les éléments qui vous paraissaient importants de conserver et pourquoi ? (2.6a)</li> <li>• Après l'expérience et l'utilisation, auriez-vous apporté d'autres éléments ? (2.6b)</li> <li>• Le dispositif était-il utile pour la transmission des savoirs ? Expliquez. (2.6c)</li> <li>• Après ces expériences, pouvez-vous me dire quels seraient les rôles idéaux à jouer dans un tel projet ? (2.7)</li> <li>• Quelles sont vos attentes envers le médiateur ? (2.7a)</li> <li>• Quels seraient les outils dont vous auriez besoin pour remplir ce rôle ? (2.7a)</li> </ul>

	<b>A une position sur la transmission de la culture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelle est votre formation musicale ? <i>Faites-vous de la musique ? Quel type ?</i> (1.1.2)</li> </ul>
<b>Médiateur·rice- pédagogue</b>	<b>Observateur·rice/ Analyste</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous me décrire quel a été votre rôle lors de la venue de médiateur en classe ? (2.3)</li> <li>• Avez-vous participé à l'activité ? Étiez-vous observateur·rice ? (2.3a)</li> <li>• Avez-vous interagi avec le médiateur ? (2.3b)</li> </ul>
	<b>Expert·e cognitif·ve affectif·ve</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous nous décrire votre classe cette année ? Vos élèves ? (1.1.3)</li> <li>• Quels types d'élèves avez-vous ? (1.1.3a)</li> <li>• Quelles sont les particularités de votre classe ? Pourquoi ? (1.1.3b)</li> </ul>
	<b>Spécialiste de la relation d'aide</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouvez-vous nous décrire votre classe cette année ? Vos élèves ? (1.1.4)</li> <li>• Quels types d'élèves avez-vous ? (1.1.4a)</li> <li>• Quelles sont les particularités de votre classe ? Pourquoi ? (1.1.4b)</li> </ul>
	<b>Motivateur·rice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avez-vous aidé les élèves à mieux comprendre des exemples apportés par le médiateur ? (Ex. vulgarisé des termes, réactivé des connaissances...) (2.5d)</li> <li>• Avez-vous géré les élèves en difficulté ? (2.5f)</li> </ul>
	<b>Professionnel·le de l'acte pédagogique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment avez-vous perçu votre rôle durant cette co-construction de séquence d'enseignement autour du Messie de Händel ? (2.1)</li> <li>• Parlez-moi de vos interventions et de vos apports de vos idées (2.1a) ?</li> <li>• Étiez-vous confortable au sein du groupe ainsi qu'avec les tâches proposées ? (2.1b)</li> <li>• Quelle a été votre implication pour préparer les élèves à la venue du médiateur en classe et à la médiation ? (2.2)</li> <li>• Quels étaient vos objectifs pédagogiques ? (2.2a)</li> <li>• Quels étaient les objets de savoirs à transmettre ? (2.2b)</li> <li>• Avez-vous fait des suggestions pour le bon déroulement de l'intervention ? (2.3c)</li> </ul>

## Annexe III

### *Planification des tâches en collaboration*

#### *Visite du médiateur en classe*

#### **Partie I — Aspect du travail du chef d'orchestre (20 minutes)**

- Travail sur l'attention (concentration et synchronisation) et l'écoute au travers de jeux rythmiques et mélodiques
- Présentation du métier de chef de chœur et d'orchestre (sur la base du travail précédent)
- Approche par questions ouvertes aux élèves (but : amener les élèves à se construire une image par eux-mêmes) différentes facettes du métier (sérieux versus bonne humeur)
- Présenter les différents instruments et postes d'observation pour les médiations

#### **Partie II — Gestes du chef d'orchestre (20 minutes)**

- Travail sur la respiration
- Gestes et signes : comment fait-on la battue ? Quel est le rôle des deux mains lors de la direction chorale ?
- Travailler avec deux « chefs » en herbe ! Possibilité de choisir des élèves qui deviennent des chefs de chœur.
- Observer les départs : Comment respire-t-on ? Quels sont les départs qui fonctionnent ou pas ? Pourquoi ?
- Frapper sur le tempo/observer-écouter

#### **Partie III — Tâches musicales sur l'Hallelujah (40 minutes)**

- Apprentissage d'un ostinato et explication de sa fonction.
- Rythme (bodypercussion). Travail corporel autour des rythmes.
- Transfert à une petite percussion/xylophone/cloches/Boomwhackers : jeu musical.

- Mélodique (notion d'arpège, d'harmonie, d'accord)
- Canon rythmique/mélodique
- Mise en voix
- Apprentissage de la mélodie
- Forme A-B-A chantée
- Mise en place instrumentale et voix
- Forme Intro-A-B-A

## Annexe IV

### *Planification des tâches en collaboration*

#### *Visite à la répétition de l'orchestre*

#### **Partie I — Groupe A (demi-classe assise au centre de l'orchestre, l'autre comme spectateur)**

Objectif de la médiation :

Réinvestissement des savoirs musicaux appris lors de la visite du médiateur en classe.

Selon les directives du médiateur, les élèves écoutent :

- Les différentes reprises (Quelles sont les différences ? Parfois le chef ne dit rien, parfois il verbalise les éléments à améliorer.)
- Les départs/la respiration
- La disposition de l'orchestre (perception à proximité d'un musicien·ne versus dans la salle)
- La pulsation donnée par le chef versus le rythme et les silences des musicien·ne·s.
- Les silences de l'orchestre, des solistes, les moments a cappella.

#### **Partie II — Groupe B (demi-classe assise au centre de l'orchestre, l'autre comme spectateur)**

- IDEM

**Partie III : période de questions et de discussions avec un·e soliste.**

## Annexe V

### *Le dispositif d'enseignement*

Mon carnet culturel

Mon nom: \_\_\_\_\_

Document inspiré du Carnet culturel

[https://www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/carnet-de-la-culture-a-lecole/wp-content/uploads/sites/9/2015/04/CarnetCulture-2014-poursite\\_couleur.pdf](https://www.culturepourtous.ca/milieu-de-leducation/carnet-de-la-culture-a-lecole/wp-content/uploads/sites/9/2015/04/CarnetCulture-2014-poursite_couleur.pdf)





La culture pour moi, c'est...

---

---

---

---

---



Connais-tu les goûts de ton enseignant(e) en matière de culture ?  
Peut-être en partagez-vous quelques-uns sans le savoir...



Colle sa photo ou fais son portrait

FICHE d'identité de

Son lieu de naissance : \_\_\_\_\_

Son prénom : \_\_\_\_\_

Son nom de famille : \_\_\_\_\_

Sa langue maternelle : \_\_\_\_\_

Ses goûts alimentaires : \_\_\_\_\_

Son héros : \_\_\_\_\_

Sa chanson préférée : \_\_\_\_\_

Ses goûts musicaux : \_\_\_\_\_

Son livre préféré : \_\_\_\_\_

Son film préféré : \_\_\_\_\_

Ses activités culturelles préférées : \_\_\_\_\_

Un lieu culturel qu'il (elle) aimerait visiter ici ou ailleurs : \_\_\_\_\_

Connais-tu les goûts de ton enseignant(e) en matière de culture ?  
Peut-être en partagez-vous quelques-uns sans le savoir...

Colle sa photo ou fais son portrait

FICHE d'identité de

Son lieu de naissance : \_\_\_\_\_  
Son prénom : \_\_\_\_\_  
Son nom de famille : \_\_\_\_\_  
Sa langue maternelle : \_\_\_\_\_  
Ses goûts alimentaires : \_\_\_\_\_  
Son héros : \_\_\_\_\_  
Sa chanson préférée : \_\_\_\_\_  
Ses goûts musicaux : \_\_\_\_\_  
Son livre préféré : \_\_\_\_\_  
Son film préféré : \_\_\_\_\_  
Ses activités culturelles préférées : \_\_\_\_\_  
Un lieu culturel qu'il (elle) aimerait visiter ici ou ailleurs : \_\_\_\_\_

# MA FICHE d'identité culturelle

Mon lieu de naissance : \_\_\_\_\_  
Mon prénom : \_\_\_\_\_  
Mon nom de famille : \_\_\_\_\_  
Ma langue maternelle : \_\_\_\_\_  
Mes goûts alimentaires : \_\_\_\_\_  
Mon héros : \_\_\_\_\_  
Ma chanson préférée : \_\_\_\_\_  
Mes goûts musicaux : \_\_\_\_\_  
Mon livre préféré : \_\_\_\_\_  
Mon film préféré : \_\_\_\_\_  
Mes activités culturelles préférées : \_\_\_\_\_  
Un lieu culturel que j'aimerais visiter ici ou ailleurs : \_\_\_\_\_



Regarde, écoute, touche, goûte, hume...

La Culture est partout  
autour de toi







 **MÉDIAS ET COMMUNICATIONS**  
Rechercheur, réalisateur, présentatrice, journaliste,  
chroniqueur, caméraman, aiguilleur, preneur  
et monteur de son, rédactrice...

 **MÉTIER D'ART**  
Dentellière, tisserand, calligraphe, céramiste,  
maroquinier, luthier, relieur, joaillière, souffleur  
et graveur de verre, forgeron, chapelière...

 **MUSÉOLOGIE : ART, HISTOIRE ET SOCIÉTÉ,  
SCIENCES ET TECHNOLOGIE, SCIENCES NATURELLES**  
Conservateur, restaurateur, muséologue, historienne de l'art  
commissaire et designer d'exposition, médiateur culturel,  
botaniste, entomologiste, astronome...

 **PATRIMOINE ET HISTOIRE**  
Historien, anthropologue, archéologue,  
généalogiste, archiviste...

 **POÉSIE, LITTÉRATURE, CONTE**  
Conteur, auteur, poète, bibliothécaire, libraire,  
éditeur, linguiste, traductrice...



**vie** rencontre culturelle

**Avant** la rencontre

\* Qu'est-ce que je sais déjà du métier dont on me parlera ?

---

---

---

---

\* Qu'est-ce que je pense voir, entendre... ?

---

---

---

---

\* Quelle question j'aimerais poser ?

---

---

---

---

\* \*

\*\*\* **Après** la rencontre

\* Qu'est-ce que j'ai appris, vu, entendu... ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

\* A-t-on répondu à ma question ? Si oui, qu'a-t-on dit ?

---

---

---

---

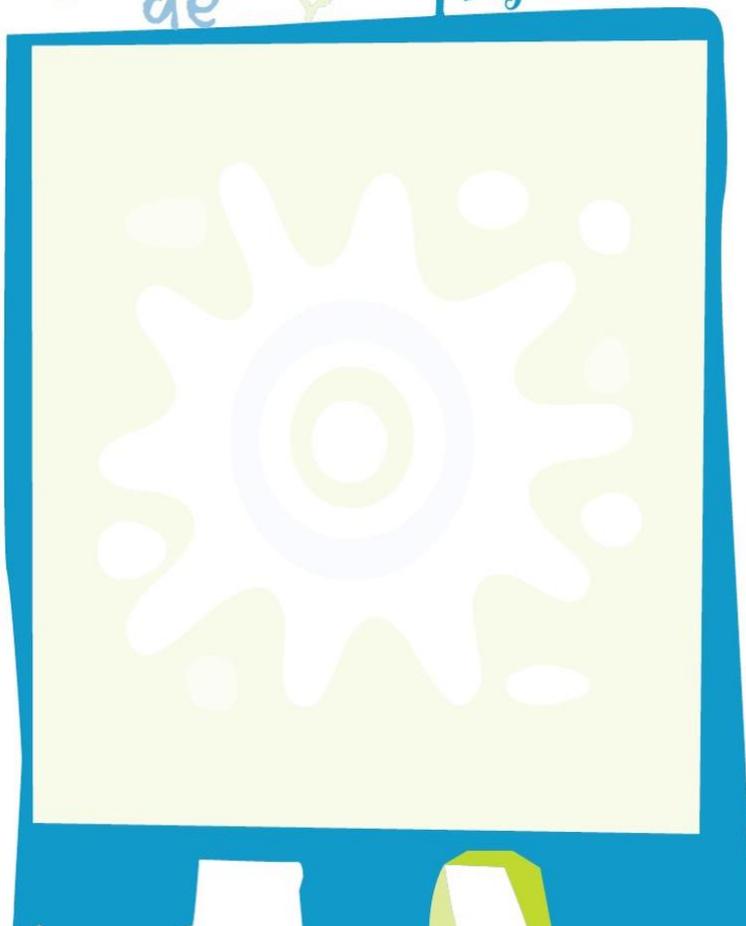
---

# Mes rencontres culturelles

# mes EXPÉRIENCES CULTURELLES

DATE	ACTIVITÉ	COMMENTAIRE	APPRÉCIATION
			☆☆☆☆
			☆☆☆☆
			☆☆☆☆
			😊😊😊😊
			👍👍👍👍

 coup de cœur  
Mon expérience culturelle préférée



## 4<sup>ème</sup> de couverture

La médiation culturelle scolaire en musique est peu connue des futur·e·s enseignant·e·s généralistes de la HEP Vaud. Pour initier les étudiant·e·s du profil 1H-4H à la médiation culturelle scolaire, depuis deux ans, dans le module de deuxième année en didactique de la musique, un cours est dédié à cette thématique. Ce mémoire traite de la médiation culturelle en musique en milieu scolaire et des objets de formation à transmettre aux étudiant·e·s. Pour eux·elles, anticiper le contact avec les œuvres musicales peut s'avérer compliqué à entrevoir, et faire appel à un·e médiateur·rice culturel·le, peut s'avérer fort utile. Les étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s généralistes, ont besoin d'accompagnement pour amener leurs élèves à vivre une expérience sensible par la musique vivante, découvrir le patrimoine, faire des liens avec les activités musicales de la classe et comprendre le rôle dans la tenue d'une telle expérience. Comme l'indique le référentiel de compétences professionnels de la HEP Vaud (2014), les enseignant·e·s doivent agir en tant que passeur·se·s de culture. Ce rôle primordial, définit par Zakhartchouk (1999), assure la pérennité des savoirs transversaux et disciplinaires musicaux.

Ce mémoire s'intéresse à la pérennité de ces savoirs durant le processus d'une médiation culturelle, *avant, pendant et après*, c'est-à-dire l'évolution de ceux-ci dans le temps. Par une étude de cas, cette recherche collaborative a pour but d'observer la perception d'un partenariat entre un artiste-médiateur et deux enseignant·e·s généraliste·s en musique. Les conclusions de ces observations permettront d'identifier des savoirs concrets à transmettre dans la formation des futurs enseignant·e·s généralistes de la HEP Vaud.

**Mots-clés : Médiation culturelle – Passeur culturel – Enseignants généralistes – Rôles de l'enseignants– Didactique de la musique**