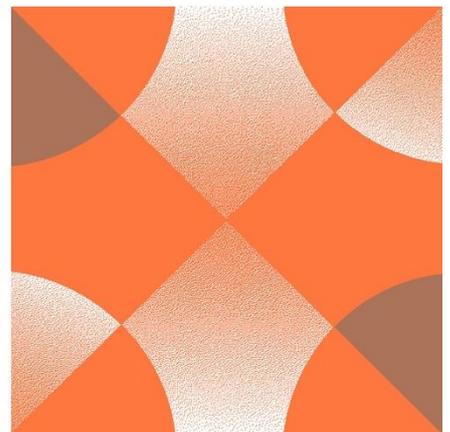
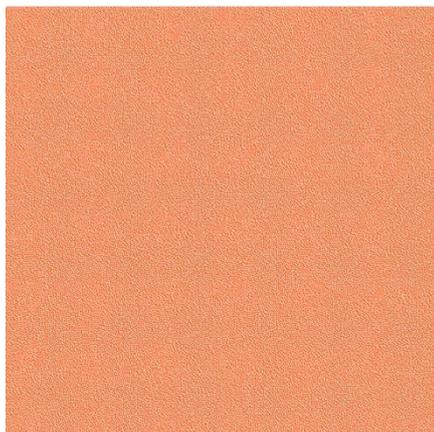
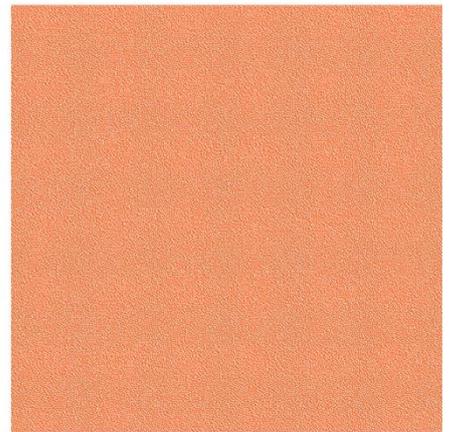
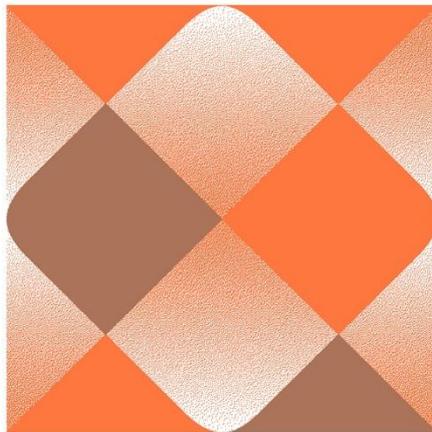
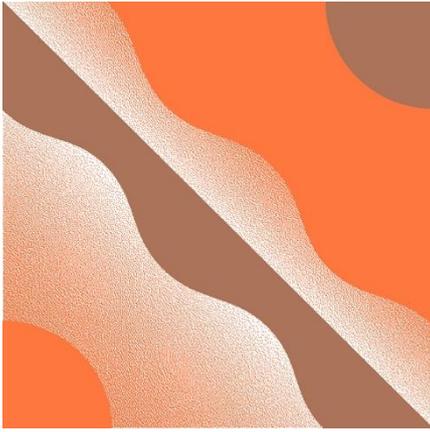


École Supérieure
d'Art de Lorraine
Pôle musique et danse
Metz

Appel à projet DGCA

Compte-rendu final (janvier 2023)





Principales caractéristiques du projet

Titre

Enjeux pédagogiques et institutionnels du mémoire professionnel dans le cadre de la formation au diplôme d'État de professeur de musique

Objectifs

- Analyser les différentes modalités actuelles de réalisation du mémoire
- Constituer une base de données des mémoires réalisés au ² musique et danse (PMD) depuis 20 ans et en identifier des éléments quantitatifs tels que la fréquence des thématiques choisies par les étudiants
- Valoriser les mémoires réalisés au PMD par le choix et la mise en œuvre d'une politique de diffusion
- Recueillir, analyser et comprendre les représentations des étudiants et l'efficacité perçue du mémoire
- Évaluer les apports et les enjeux (en termes de qualité de la formation des futurs enseignants) d'un mémoire structuré sous la forme d'une problématisation d'un objet de recherche
- Suggérer des pistes d'évolution pour la préparation des étudiants et les modalités de réalisation du mémoire

Remerciements

Le PMD tient à remercier l'ensemble des acteurs qui ont participé, de façon plus ou moins directe, à l'élaboration de cette étude. Plus particulièrement, de chaleureux remerciements sont adressés à Mmes Élise Rougeron et Aurélie Stien, pour leur contribution essentielle à la constitution de la base de données, par leur immense travail de recensement et de dépouillement des mémoires réalisés dans le cadre du diplôme d'État de professeur de musique.

Nota Bene : dans le présent document, pour désigner les personnes, l'utilisation du genre masculin a été systématisée afin de faciliter la lecture et n'a aucun caractère discriminatoire.

Fiche technique

⚙️ Commanditaire

Cette recherche a été financée par le ministère de la Culture, pour un montant de 8000 euros.

⚙️ Durée

L'étude s'est déroulée sur une période de 2 ans et ½ (en lien avec le Covid). Elle a fait l'objet d'un pré-bilan début 2022 en présence de Solène Bellanger (DGCA), Stéphane Werchowski (DGCA), Mickaël Robert-Gonçalves (DGCA), Philippe Ribour (DGCA), Claire Anthony (Drac Grand-Est), Caroline Cueille (PMD), Gérald Guillot et Jennifer Liger (PMD).

⚙️ Acteurs principaux

Deux acteurs ont été particulièrement impliqués :

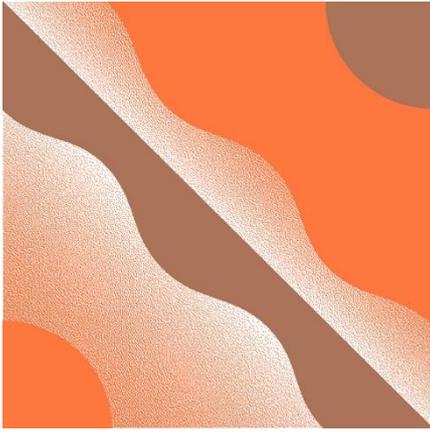
- Gérald Guillot (Coordinateur Enseignement & Recherche, enseignant au PMD) a conduit l'étude. Par son positionnement spécifique au sein du PMD, notamment en termes d'enseignement dans le cadre du module « Méthodologie du mémoire », de tutorat de mémoires et de coordination des tuteurs, cette recherche a nécessité une importante prise de distance de l'intéressé et permis, au final, de poser un nouveau regard sur la production des mémoires au sein de l'institution.
- Caroline Cueille (Directrice du PMD) a participé activement à la réalisation du dossier d'appel d'offre, à divers échanges et à la relecture des documents produits. Trop impliquée dans cette recherche, elle n'a pu être intégrée aux enquêtes, ni en tant que Directrice, ni en tant que membre de jury des épreuves terminales.

Table des matières

Principales caractéristiques du projet.....	2
Titre	2
Objectifs	2
Remerciements	2
Fiche technique	3
⚙ Commanditaire.....	3
⚙ Durée	3
⚙ Acteurs principaux.....	3
Introduction	7
Cadrage théorique	8
Remarque préalable	8
Prolégomènes méthodologiques	8
Terminologie	9
Objectifs idéels / statuts / vertus	9
⚙ Notion de « praticien réflexif ».....	10
⚙ Relation avec le monde scientifique.....	11
Contextes institutionnels	12
⚙ Ministère de l'Enseignement supérieur	12
⚙ Ministère de la Culture	13
Question de recherche et hypothèses	14

Collecte de données	15
Méthodologie	15
⊗ Axes	15
⊗ Notion de « promotion »	15
Collecte de traces institutionnelles	15
⊗ Mémoires archivés par le PMD.....	16
⊗ Institutions similaires au PMD	16
Populations et techniques de collectes de données	17
⊗ Populations.....	17
⊗ Calendrier	18
Mémoires réalisés au sein du PMD	18
⊗ Analyse du corpus à visée de recherche.....	19
⊗ Valorisation des mémoires	28
Résultats : mise à l'épreuve des hypothèses de recherche	28
⊗ Les mémoires constituent un élément d'identité d'une institution de formation	28
⊗ En amont, les étudiants ne font pas le lien entre la réalisation du mémoire et leur futur métier (représentations).....	38
⊗ En aval, la réalisation du mémoire a une influence variable sur la pratique pédagogique du futur enseignant (réalisations)	42
⊗ Des représentations sociales négatives (des étudiant-e-s) freinent la réalisation du mémoire	44
Résultats complémentaires.....	49
⊗ Qualités (immanentes) d'un bon mémoire	49
⊗ Qualités (nécessaires à la réalisation) d'un [bon] mémoire	52
⊗ Relation des étudiants à une certaine forme de vérité	55
Difficultés & limites	56
⊗ ...en lien avec les attendus de l'étude	56
⊗ ...en lien avec la crise sanitaire :	56
⊗ ...en lien avec le témoignage des étudiants.....	56
⊗ ...en lien avec la collecte de traces	57
⊗ ...en lien avec le traitement des données brutes.....	57
Conclusions	58
Hypothèses et questions de recherche.....	58
Un constat : une hétérogénéité systématique.....	59
⊗ Hétérogénéité dans l'interprétation et la mise en œuvre des textes-cadres par les institutions.....	59
⊗ Hétérogénéité des représentations des étudiants	60
⊗ Hétérogénéité dans la mise œuvre des attentes institutionnelles par les étudiants.....	60
⊗ Hétérogénéité des attentes des membres de jurys	60
⊗ Hétérogénéité de la valorisation externe	61
Des perspectives.....	61
⊗ Internes.....	61
⊗ Externes	63

Bibliographie	65
Textes officiels.....	65
Rapports	65
Articles & ouvrages.....	66
Documents-cadres.....	67
Annexes.....	69
Document-cadre : « Vademecum – Mémoires 2022-2023 »	70
Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2020)	73
Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2022)	75
Questionnaire d'étudiants post-formation (promotions 2027-2020).....	77
Questions de recherche explicites (recensement et catégorisation) présentes dans les mémoires du PMD 2000-2022.....	81
Entretien avec un membre de jury (J1)	90
Entretien avec un membre de jury (J2)	96
Entretien avec un membre de jury (J3)	102
Entretien avec un membre de jury (J4)	106
Entretien avec un membre de jury (J5)	111
Entretien avec un membre de jury (J6)	116
Entretien collectif avec les tuteurs de mémoire	122
Entretien collectif après la soutenance de mémoire (DEPD)	129



Introduction

Que ce soit dans son propre parcours de vie ou dans son entourage, nombre d'entre nous ont été en contact avec ce fameux « mémoire », presque systématiquement « en retard », qui provoque angoisse, insomnies et désocialisation temporaire à son auteur. C'est un des points de départ de cette étude.

Dans l'enseignement supérieur (mais pas uniquement), de nombreux curricula intègrent un travail écrit de plusieurs dizaines de pages, en relation avec la discipline faisant l'objet de l'étude : on le nomme souvent « mémoire professionnel ». Celui réalisé pour l'obtention du diplôme d'État de professeur de musique peut être considéré comme tel. S'il existe au moins un consensus, alors il pose que « Le mémoire professionnel ne laisse personne indifférent » (Cros, 1994, p. 107). Même si le mémoire peut permettre, *a posteriori*, de faire évoluer les pratiques professionnelles (Brossais et Terrisse, 2007) avec un impact positif (Cros, 1994), les échos en provenance des acteurs en lien avec la formation professionnelle reflètent souvent « l'inquiétude perceptible et le désarroi récurrent des étudiants face à ces écrits longs » (Oudart et Verspieren, 2006, p. 1) au travers d'un « exercice intimidant » (Nollet, 2019, p. 2). L'exercice s'avère d'autant plus délicat dans le contexte plus particulier de l'enseignement spécialisé de la musique, au sein duquel « un grand nombre de professeurs [de Conservatoire] considère toujours la recherche avec une certaine prudence » (Güsewell, 2011, p. 27), logique si l'on envisage « le mémoire comme un travail de recherche permettant à l'étudiant de prendre en main sa propre formation professionnelle et d'échapper à la *mimesis* caractérisant l'esprit de la formation initiale reçue au conservatoire » (Fabre, 2019, p. 21). En tant qu'acteur d'une organisation concernée par un tel dispositif, une fois actée que l'expérience intime du mémoire semble constituer, en réalité, une expérience largement partagée, arrive ainsi le jour où l'on se pose la question des possibilités de transformation de cette organisation. Les premières interrogations se muent alors en une question préalable très générale :

Comment améliorer l'expérience globale des étudiants relative au mémoire ?

Cette recherche vise ainsi, en priorité, la transformation de l'institution concernée (PMD) au travers d'objectifs à termes différemment échelonnés dans le temps :

- Apporter une contribution à la compréhension des modalités actuelles de réalisation du mémoire professionnel,
- Proposer des modalités de réalisation du mémoire qui augmentent sa valeur-ajoutée en termes de formation des futurs professionnels de l'enseignement en tant que réels "praticiens réflexifs",
- Transformer le rapport des étudiants à cet attendu en en faisant un moyen (et non une fin) attractif, tout en identifiant les limites de l'exercice,
- Produire une recherche de qualité en pédagogie de la musique, produite par les praticiens eux-mêmes au travers du mémoire professionnel,
- Réinterroger le mémoire existant actuellement dans le cadre du diplôme d'État de professeur de danse au PMD.

Au-delà de ces résultats potentiels et concrets, cette recherche peut apporter un éclairage plus large sur l'objet « mémoire » au sein d'institutions similaires.



Cadrage théorique

Remarque préalable

Même si le cadrage théorique pourra faire appel à différentes déclinaisons de la notion de mémoire professionnel dans une perspective comparative, la thématique de cette étude est spécifiquement centrée sur le mémoire de diplôme d'État de professeur de musique. Afin de simplifier la lecture de cette étude :

- le diplôme d'État de professeur de musique sera nommé « DEPM »¹,
- le diplôme d'État de professeur de danse sera nommé « DEPD »,
- le Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique sera nommé « CAPM »,
- le mémoire de diplôme d'État de professeur de musique sera nommé « mémoire de DE » dans les questionnaires²,
- la terminologie « mémoire professionnel » y sera utilisée de façon générique.

Prolégomènes méthodologiques

La constitution d'un état de l'art en lien avec le DEPM, même partiel, s'est avérée difficile en raison de la rareté des travaux qui l'évoquent. Au vu de l'étroitesse du terrain de recherche (*i.e.* les institutions françaises de préparation au DEPM), une hypothèse de travail est posée d'emblée : le mémoire de DEPM possède des similarités importantes avec le mémoire professionnel, bien que ces deux formes soient distinguées par de nombreux auteurs³.

Cette perspective permet d'élargir le champ de la recherche, en convoquant d'autres terrains professionnels similaires à celui dans lequel se déploient la préparation et l'obtention du DEPM, tels que les CNSM (formation au DEPM et au CAPM), les INSPE⁴ (pour la formation des professeurs de l'enseignement général), les Hautes Écoles Pédagogiques (*idem*, en Suisse romande). Le cas échéant, le présent cadre théorique pourra également convoquer des travaux en lien avec toute institution donnant lieu à la production d'un travail écrit de réflexion dans le cadre d'une formation à la fois diplômante et professionnalisante (ex : Mémoire Professionnel dans le cadre de la formation au diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé).

¹ On n'oublie pas qu'il existe d'autres Diplômes d'État dans le champ artistique (ex : Diplôme d'État de danse) et non-artistique (ex : Diplôme d'État de sage-femme). L'acronyme DEPM est également utilisé par l'ONISEP : <https://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/diplome-d-etat-de-professeur-de-musique> consulté le 05/12/2022.

² Car les acteurs questionnés ne sont concernées que par le DEPM.

³ Cf. paragraphe « Terminologie », page 7.

⁴ Historiquement, par ordre chronologique : École normale (1872), IUFM (1990), ESPE (2013) et INSPE (2019).

Au vu de du nombre extrêmement élevé de publications en rapport avec la notion de « mémoire professionnel », cette étude se limitera à un nombre limité de travaux francophones d'Europe continentale, ce qui ne suffira pas, néanmoins, à neutraliser la variable « contexte culturel national » dans cette étude, car des disparités sont également à l'œuvre dans le monde francophone.

Terminologie

Au sein des instituts universitaires de formation des maîtres, Nadot et al (1994, p. 503) constatent une « extraordinaire profusion et dispersion des pratiques ». En élargissant le périmètre institutionnel, cette diversité est encore présente, notamment en termes de terminologie, laquelle n'est ni homogène, ni neutre. Pour Gomez,

« L'appellation mémoire est elle-même significative d'un positionnement dans le statut des métiers. Elle est probablement moins valorisante que thèse mais plus que monographie, compte rendu d'activités, journal de bord ou journal de classe » (Gomez, 2001, p. 174-175)

Ainsi, en ne déflorant que très partiellement les résultats de cette étude, on remarque que l'expression « mémoire professionnel » s'est déployée dans les institutions de formation au sein de l'Éducation nationale (Crinon et Guigue, 2006) et en Suisse romande (e.g. HEP Vaud), jusqu'à en devenir quasiment générique. Toutefois, dans le domaine de l'enseignement spécialisé de la musique, elle ne constitue pas une norme en termes de formulation⁵. On trouve ainsi une variété d'appellations, telles que « Travail de recherche pédagogique » (e.g. Pôle Sup 93), « Travail d'études personnel » (e.g. Pôle Alienor, CNSMDP), « Mémoire de recherche » (e.g. PMD, ICP), « Mémoire » (e.g. CeFEDeM AURA), etc. Cette liste n'est pas exhaustive⁶.

Le mémoire professionnel offre une prise de distance, ce qui le distingue du mémoire de stage, lequel se place essentiellement dans un registre narratif (Oudart et Verspieren, 2006). Toutefois, par le statut de l'institution qui le porte, un mémoire professionnel reste généralement différencié du mémoire universitaire. Une exception s'observe dans les institutions de type INSPE⁷, où une visée pratique se réalise dans un contexte universitaire.

Dans les écoles d'art qui intègrent également une formation au métier de professeur de musique (e.g. ESAL, Isdat, HEAR), une distinction dans les modalités de réalisation peut s'opérer en fonction du cursus⁸, mais ne pas nécessairement en trouver le reflet sur le plan terminologique.

Objectifs idéels / statuts / vertus

D'une manière très générale, « le mémoire professionnel favorise les encodages initiaux des compétences à développer, sous une forme verbale. Il contribue donc à prendre conscience et à expliciter les actions de l'enseignant » (Pilon, 2005, p. 81). Selon (Wentzel, 2008), il s'agit, plus précisément, d'une « lecture compréhensive de la complexité d'une situation d'enseignement-apprentissage » (p. 97). L'étudiant est amené, par la réalisation d'un mémoire, à « problématiser des questions issues de sa propre pratique », « confronter les éléments de sa formation théorique et pratique », « objectiver la prise de décision [pédagogique] et « initialiser une dynamique de changement » susceptible de « participer à l'évolution du système éducatif » (Comiti et nadot, 1994, p. 116).

⁵ Au travers de l'article 13 de l'arrêté du 5 mai 2011, le ministère de la Culture évoque le terme de « mémoire ». Cf. paragraphe « Ministère de la Culture », page 12.

⁶ Pour le DEPD au PMD, il s'agit d'un « projet pédagogique ».

⁷ « Haute École Pédagogique » pour la Suisse romande.

⁸ Cf. paragraphe « Ministère de la Culture », page 12.

Dans un guide à destination des étudiants de Master, Nollet (2019, pp. 2-3) évoque une « construction logique de [la] pensée [...] dans un format long », qui ne relève ni de « l'essayisme » ni de la « compilation bibliographique », mais une « analyse inédite de données empiriques » fondée « sur des cadres d'analyse issus d'ouvrages et d'articles scientifiques », tout en valorisant une « neutralité axiologique » et la réflexivité⁹. Cette construction entraîne des « modifications dans les rapports aux savoirs, aux autres, et aux institutions », « en tant que celui-ci insère une tâche de production textuelle au cœur du réseau social qu'est l'institution de formation, et que, par-là, il transforme cette institution » (Chantraine, 1994, p. 111). Le mémoire s'élabore au travers d'une « démarche d'écriture longue [qui] renforce l'identité et la socialisation professionnelles » (Joliat 2011, p. 58)¹⁰. En cela, il constitue un véritable « produit social dans le champ de la formation professionnelle » (Gomez, 2001, p. 174) qui sera questionné plus loin en tant que tel.

Plusieurs enquêtes réalisées auprès de stagiaires de seconde année et de formateurs d'IUFM font émerger que « le manque d'expérience professionnelle du stagiaire ne permet pas une réelle mise à distance de sa pratique (en cela le mémoire professionnel serait un excellent outil pédagogique en formation continue) » (Cros, 1994, p. 107). Certains formateurs pensent, au contraire, que le travail d'écriture doit être entamé au plus tôt, pour son « rôle constitutif de la réflexion » (Crinon et Guigue, 2006, p. 120).

☀ Notion de « praticien réflexif »

Évoquée précédemment, la réflexivité nécessite une attention particulière, tant la fréquence de son évocation grandit dans les institutions de formation. Wentzel (2012) rappelle que la notion de réflexivité est issue d'un double héritage, bachelardien (pour la notion de « problématisation ») et piagétien (pour les notions de « prise de conscience » et d' « abstraction réfléchissante »). Elle se définit comme « tout à la fois pratique de pensée, manière de penser sa pratique et manière d'agir tout en pensant à ce que l'on fait » (Wentzel, 2012, p. 4). Plus précisément, il s'agit d'un

« processus qui consiste à s'engager dans des interactions attentives, critiques, exploratoires et itératives avec ses pensées et ses actions, et leurs cadres conceptuels sous-jacents, en visant à changer ces différentes composantes et en examinant le changement lui-même » (Nguyen et al., 2016, p. 46)

De manière un peu plus lisible et au travers d'une approche deleuzienne, Fabre (2019, p. 9) définit la réflexivité comme :

- « questionnement de soi dans une problématique de formation continuée »,
- « recherche d'un rapport 'majeur' aux savoirs à enseigner et aux savoirs pour enseigner »,
- « questionnement des normes institutionnelles, des pratiques traditionnelles comme des innovations »,
- « tentative de se situer par rapport aux 'praticiens chevronnés', voire à celles de ses maîtres ».

La dimension réflexive est ainsi « une compétence clé qui doit être développée en formation initiale » (Bouissou et Brau-Anthony, 2005, p. 114), « au cœur de toutes les compétences professionnelles, elle est constitutive de leur fonctionnement et de leur développement » (Perrenoud, 2001) car « l'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou

⁹ La notion de réflexivité sera examinée au chapitre suivant.

¹⁰ ...évoquant les travaux de Fabre et Lang (2000), et Heer et Akkari (2005).

une autre de régularité » (p. 50). De façon plus spécifique, elle définit l'essence de l'enseignement supérieur, donc concerne directement la formation des professeurs de musique.

Directement adossée au concept de réflexivité, celle de « praticien réflexif » revient régulièrement dans le vocabulaire des institutions de formation professionnelle, notamment de l'enseignement général. Ainsi, dans les institutions de formation de professeurs, se développe une « tension entre une formation à la recherche ou par celle-ci, en référence au paradigme de l'apprenti chercheur ou à celui du praticien réflexif » (Joliat, 2016, p. 19). Le terme a été proposé par Schön (1983) « dans le but de construire une épistémologie de l'agir professionnel visant à identifier l'ensemble des savoirs tacites ou cachés qui structurent la réflexion du sujet » (Bouissou et Brau-Anthony, 2005, p. 113). Selon Schön (1994, p. 84), le « praticien réflexif » pratique une « réflexion en action », par opposition à une « connaissance en action ». Cette « réflexion en action » se compose de deux phases distinctes et reliées (Saintud, 2001, p. 19) : une phase de « réflexion-dans-l'action » (dimension synchronique) suivie d'une phase de « réflexion-sur-l'action » (diachronique).

À cette perspective quelque peu idéale, liée à l'exercice d'une pratique réflexive, se dressent quelques limites.

D'une part, Bouissou et Brau-Anthony (2005) rappellent que, dans une perspective socio-politique (Lahire, 1994), la réflexivité constitue une « disposition métacognitive particulière, attachée à l'exercice d'un pouvoir », celui de poser un regard objectivant, surplombant le monde. Hors, l'étudiant est généralement dans un rapport hiérarchique de soumission à l'autorité de l'institution de formation, ce qui « ne stimule pas la mise en œuvre d'une posture réflexive ; et peut-être même la contrecarre-t-il » (Bouissou et Brau-Anthony, 2005, p. 120). D'autre part, une étude de Bouissou et Aroq (2005) montre une hétérogénéité dans le transfert de compétences, de la pratique réflexive pratiquée pendant la formation à celle mise en œuvre sur le terrain professionnel.

Enfin, l'expérience nous enseigne que « réflexivité », « praticien réflexif », « pratique (ou démarche) réflexive » sont des terminologies encore assez rares dans l'enseignement spécialisé de la musique. Elles y trouvent néanmoins un écho grandissant, questionnant directement la place de la recherche au sein de la formation. Ainsi, selon Güsewell (2011), à propos de la formation des instrumentistes-enseignants,

« [...] il ne s'agit pas de transmettre des connaissances et des compétences poussées en matière de méthodologie de la recherche, il s'agit plutôt de familiariser les étudiants avec un état d'esprit une manière de travailler et de penser, une démarche réflexive qui est un outil professionnel » (p. 24).

Cette proposition questionne directement les liens entre recherche et formation.

🌟 Relation avec le monde scientifique

Gomez (2001) rappelle que les enseignants sur le terrain ne sont pas de grands lecteurs de littérature professionnelle, notamment pédagogique, pour laquelle les enseignants¹¹ en formation continue produisent des résistances (Altet, 2013). Il en va jusqu'à proposer la notion d'« analphabétisme pédagogique » (p. 182). Il s'interroge sur la façon de susciter chez eux une « appétence » dans ce domaine (p. 183), laquelle serait susceptible de constituer une source de réflexivité pour l'enseignant.

C'est l'hypothèse d'un transfert entre activité de recherche et d'enseignement (Wentzel, 2008). Un des moyens imaginés passe par un mécanisme de « formation par la recherche » (p. 90). Toutefois, il s'agit, pour l'étudiant, « être en recherche » plutôt que « faire de la recherche » (p.

¹¹ Enseignants en formation continue dans les propos d'Altet (2013).

91-93). Ainsi, l'objet « mémoire » ne transforme pas l'étudiant en véritable chercheur universitaire, car

« l'enjeu du mémoire professionnel ne se situe pas dans le camp de la recherche, si « action » soit-elle. En effet, il ne s'agit pas de former de futurs chercheurs, mais des individus capables d'interroger leur pratique, non pour en faire un objet de recherche, mais pour enrichir, rendre opératoires, efficaces et efficaces leurs gestes professionnels (basés sur des relations interpersonnelles), en réponse à une société évolutive » Cros (1994, p. 104)

Cependant, « L'enseignant-débutant n'est pas seulement un acteur en formation, mais aussi un auteur qui se met au risque de la lecture [...] » (Chantraine, 1994, p. 114)

Parfois, « l'originalité de leur démarche, [...] la rigueur de la méthodologie et les faisceaux d'indices mis en évidence » (Joliat, 2011, p. 73) produisent de nouvelles connaissances, pour l'étudiant mais aussi pour la communauté scientifique. Les travaux réalisés par les étudiants interrogent donc directement leur statut vis-à-vis de la communauté scientifique, dans un double mouvement : dans un sens, en questionnant ce qui, provenant de la recherche (didactique, sciences de l'éducation et psychologie), est susceptible de nourrir un mémoire professionnel et, en sens inverse, en quoi l'étude en lien avec le mémoire peut soumettre des questions à la recherche (Comiti et Nadot, 1994).

Contextes institutionnels

Le mémoire, en tant qu'artefact institutionnel, est un objet inscrit dans les attendus des autorités de tutelle respectives pour la formation des enseignants. En France, deux catégories d'institutions donnent donc lieu à des productions de type « mémoire » : celles de l'enseignement général (écoles primaires et secondaires) et celles de l'enseignement spécialisé (conservatoires, écoles de musique).

☀ Ministère de l'Enseignement supérieur

Depuis de nombreuses années, l'enseignement général français intègre une discipline relative à l'éducation musicale, prise en charge par des professeurs des écoles (degré primaire), des professeurs de musique certifiés (CAPES) ou agrégés (Agrégation). Les trois sont aujourd'hui issus d'un Master dédié à la formation aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF). Le mémoire professionnel est créé en 1991 en tant qu'innovation liée à la mise en place des IUFM, en 1990. D'un volume de trente pages, il consiste en l'analyse de pratiques professionnelles « en se référant à des travaux existants dans ce domaine »¹². Dans le domaine universitaire européen, l'adossement d'un travail de recherche à un cycle de formation a été formalisé, le 19 juin 1999, par les accords de Bologne définissant le système L/M/D. Cela s'est notamment traduit par l'arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres :

« La France s'est engagée dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (Dans le cadre de la « stratégie de Lisbonne » et du « processus de Bologne »). [...] L'ensemble de ces nécessités ne peut prendre corps que dans un système de formation des maîtres en alternance, permettant une interaction entre approches théoriques et pratiques, qui associe l'université, désormais chargée de la formation des maîtres, et les établissements d'enseignement » (p. 57).

L'arrêté précise également que « des savoirs théoriques déconnectés de la pratique sont inefficaces dans une formation professionnelle et, symétriquement, les situations rencontrées sur le terrain par les professeurs stagiaires ne sont pleinement formatrices que si elles sont analysées à l'aide d'outils conceptuels et des apports de la recherche universitaire » (p. 59).

¹² Circulaire 91-2002, juillet 1991 (Gonnin-Bolo, 2002, p. 60).

☀ Ministère de la Culture

L'enseignement dit « spécialisé » de la musique est sous la tutelle du ministère de la Culture. Les professeurs sont titulaires du DEPM ou du CAPM. Ils sont formés dans des établissements appartenant à l'« enseignement supérieur Culture » (ESC). En 2018, cet ESC comptait plus de 36000 étudiants, dont 3400 en musique et danse (soit un peu moins de 10%)¹³. Parmi eux, 368 étudiants obtenaient un diplôme de professeur de musique (DEPM : 316 ; CAPM : 52)¹⁴ dans des établissements aux dénominations (« CeFEDeM », « pôles supérieurs », etc.) et formes juridiques disparates¹⁵.

Le DEPM est officiellement créé par l'arrêté du 28 août 1984 (décret 83-85 du 2 février 1983). Son obtention ne requiert la réalisation d'aucune épreuve écrite.

Les articles 5 (option : enseignement instrumental ou vocal) et 6 (option : enseignement de la formation musicale) de l'arrêté du 22 avril 1992, précisent que l'admission¹⁶ est subordonnée à la réalisation d'« un travail personnel écrit portant sur un sujet relatif à la pédagogie musicale ».

L'article 13 de l'arrêté du 5 mai 2011 (décret du 28 avril 2011), publié le 17 mai 2011 au Journal Officiel de la République Française¹⁷, mentionne que « Les épreuves écrites peuvent comporter des épreuves de commentaire d'écoute, d'analyse, de culture musicale, de lecture à vue et de composition. Elles peuvent également donner lieu à la rédaction d'un dossier et¹⁸ d'un mémoire ».

Le « travail personnel écrit portant sur un sujet relatif à la pédagogie musicale » s'est mué en « dossier [et] mémoire », qui sont optionnels.

L'arrêté modificatif du 29 juillet 2016, qui fait évoluer de nombreuses dispositions fixées par l'arrêté du 5 mai 2011, ne porte aucune altération à l'article 13. En revanche, les annexes de cet arrêté (publiées au Bulletin Officiel n°261) mentionnent la notion de « mémoire » au titre des différentes modalités de l'« épreuve écrite » (p. 51), sans préciser si ces modalités sont cumulables ou substituables, et sans plus détailler les attendus. Ces mêmes annexes, dans le cadre de l'obtention du CAPM, mentionnent la nécessité de « s'appuyer sur la recherche pour développer son activité artistique et pédagogique » (p. 36) en tant que référentiel métier. L'activité concernant le mémoire consiste à « produire et formaliser une recherche », laquelle doit être évaluée en termes de « qualité et précision de l'expression écrite et orale » et de « qualité de la problématisation et [de] la formalisation » (p. 47).

Les textes-cadres ministériels rendent donc le mémoire du DEPM optionnel, tout en affirmant la dimension réflexive du mémoire du CAPM.

À l'instar du PMD de Metz, on notera que certaines institutions de formation des professeurs de musique sont parties intégrantes d'écoles d'art, ce qui constitue un contexte spécifique. En effet, on trouve dans de telles écoles des cursus au format LMD¹⁹ dans lesquels se développe une « recherche artistique » de type « recherche par l'art ». Celle-ci s'éloigne du modèle académique (la « recherche sur l'art ») au travers des notions de « recherche-crédation », de « processus créateur » et d'« auteur », tout en favorisant un « dialogue constructif avec le monde universitaire » (Dupin, p. 111, 123).

¹³ Source : Rapport sur l'état de l'enseignement supérieur et de la recherche Culture – 2018.

¹⁴ Données aimablement communiquées par Blaise Chabanis, Chargé de mission à la DGCA.

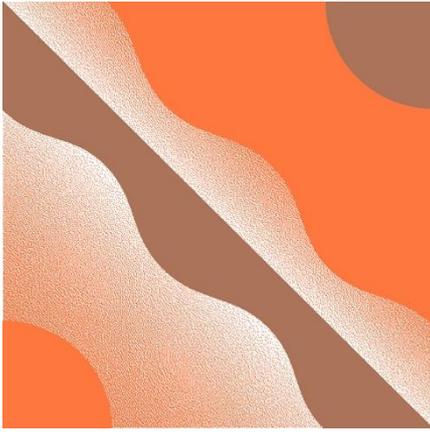
¹⁵ À Metz, le Pôle musique et danse fait partie de l'École supérieure d'art de Lorraine, un EPCC (Établissement Public de Coopération Culturelle).

¹⁶ Dans le cadre d'une « formation préparatoire d'au moins 900 heures réparties sur deux années scolaires ».

¹⁷ Cet article n'a pas subi de modifications depuis sa publication.

¹⁸ Le connecteur logique « et » est ici curieux.

¹⁹ Processus de Bologne



Question de recherche et hypothèses

⇒ Synthèse du cadre théorique : la quasi-absence du DEPM dans la littérature scientifique rend nécessaire l'exploration de terrains professionnels connexes en termes de formation d'enseignants. La notion de « mémoire professionnel » fait l'objet d'une très grande quantité de travaux universitaires dont on extrait ici seulement une partie. Pour le désigner, chaque institution adopte une terminologie spécifique. Par sa prise de distance au sein d'une visée professionnalisante, ce type de mémoire se distingue à la fois du mémoire de stage et du mémoire universitaire. Les objectifs de cette « formation par la recherche » (démarche de problématisation) sont généralement considérés comme vertueux, et doivent concourir à la formation de praticiens réflexifs capables d'une réflexion pendant, et après, l'action pédagogique. Ils sont cependant freinés par un manque d'appétence des futurs enseignants pour la lecture (scientifique et professionnelle). Malgré cela, les mémoires professionnels réalisés se révèlent susceptibles de nourrir la réflexion des pairs et d'ouvrir des pistes de recherche scientifique. Créé en 1991, le mémoire MEEF est un mémoire professionnel dans un contexte universitaire. Initialement exigé en 1992, le mémoire de DEPM a été officiellement rendu optionnel en 2011.

Sur cette base, l'étude s'articule autour de plusieurs questions de recherche en lien direct avec l'enseignement supérieur spécialisé :

- Quelles sont les modalités de réalisation du mémoire dans une institution de formation au métier de professeur de musique (problématisation, collaboration, forme...) ?
- De quoi traite un mémoire ?
- En quoi le mémoire est-il utile dans le cadre de la formation des futur-e-s professeur-e-s d'enseignement musical spécialisé ?
- En quoi une démarche de problématisation, concrétisée au travers du mémoire, peut-elle contribuer à la formation de praticien-ne-s réflexif-ve-s ?

Ces questions de recherche sont sous-tendues par des hypothèses (réduites à l'enseignement supérieur spécialisé) :

- Les mémoires constituent un élément d'identité d'une institution de formation.
- En amont, les étudiants ne font pas le lien entre la réalisation du mémoire et leur futur métier.
- En aval, la réalisation du mémoire a une influence variable sur la pratique pédagogique du futur enseignant.
- Des représentations sociales négatives (des étudiant-e-s) freinent la réalisation du mémoire :
 - Le mémoire est considéré comme un objet universitaire, alors qu'un artiste/enseignant appartient au monde de l'interprétation et de la pédagogie
 - Le mémoire est un écrit langagier, alors qu'un-e artiste musicien-ne appartient au monde de l'oralité et/ou de l'écrit musical



Collecte de données

Méthodologie

⚙ Axes

La mise à l'épreuve des hypothèses a été réalisée au travers d'une collecte de données selon trois axes principaux :

- Une analyse de données issues d'un corpus de mémoires du PMD (années 2000 à 2022),
- Une collecte de traces web auprès d'institutions en lien avec la thématique de cette recherche (dont le PMD),
- Un recueil de témoignages d'acteurs en lien direct avec ces institutions (dont le PMD, en priorité).

⚙ Notion de « promotion »

En France, la notion de promotion n'est pas harmonisée dans l'enseignement supérieur ; elle ne désigne donc pas toujours la même chose. Parfois, il s'agit des étudiants d'une même année d'entrée, parfois de ceux d'une même année de sortie (année de diplomation). Au PMD, le terme « promotion » s'applique aux étudiants entrant une même année. Cette information est très importante, car la durée réelle du cursus DEPM peut varier d'un étudiant à l'autre en fonction de plusieurs facteurs, dont les stratégies personnelles, les contraintes organisationnelles, la maturation nécessaire des apprentissages, ou en fonction du résultat obtenu à l'examen de sortie.

Dans notre corpus et la population de notre échantillon, les promotions vont de l'année 2000 à l'année 2020. Dans cette dernière, certains étudiants ont validé leur diplôme en 2022, d'autres le valideront probablement en 2023.

Collecte de traces institutionnelles

La présente recherche est une étude de cas centrée sur le PMD. Toutefois, afin d'apporter de la matière à la probation de certaines hypothèses dans une portée un peu plus large, il est apparu intéressant de collecter des données issues d'institutions françaises et étrangères similaires. Bien entendu, aucune exhaustivité n'est ici visée.

☀ Mémoires archivés par le PMD

La première source de données provient du fonds de mémoires du PMD, mémoires réalisés en interne par les étudiants préparant le DEPM. Jusqu'à présent, ces mémoires (papier ou numériques) étaient simplement archivés après les épreuves terminales des étudiants. La première étape de l'étude a consisté en la recension et au « dépouillement »²⁰ de ces travaux. Elle a mobilisé un agent du PMD sur son temps de travail. Celle-ci a localisé et inventorié l'ensemble du fonds. À grands traits, le travail d'inventaire a consisté, pour chaque document, à identifier et recopier les éléments-critères pertinents, tout en considérant que les formats de ces documents ont évolué avec le temps et que nombre de ces éléments-critères étaient absents ou implicites²¹. Comme support de ce travail, une grille de dépouillement a été constituée, en amont, sur la base des éléments-critères suivants :

Catégorie	Sous-catégorie	Format
Étudiant	Année de soutenance	Numérique
Étudiant	Nom étudiant	Texte
Étudiant	Prénom étudiant	Texte
Étudiant	Discipline enseignée ²²	Texte
Étudiant	Domaine	Texte
Étudiant	Option	Texte
Mémoire	Numéro d'identification	Numérique
Mémoire	Nom du tuteur	Texte
Mémoire	Titre	Texte
Mémoire	Volume total	Numérique
Mémoire	Volume du corps de texte	Numérique
Mémoire	Volume de la bibliographie	Numérique
Mémoire	Volume des annexes	Numérique
Mémoire	Présence d'un résumé	Binaire
Mémoire	Présence de mots-clés	Binaire
Mémoire	Mots-clés	Texte
Mémoire	Type de document (physique/numérique)	Texte
Mémoire	Emplacement dans le système d'information ²³	Texte
Mémoire	Présence d'une question de recherche	Binaire
Mémoire	Présence d'hypothèses de recherche	Binaire
Mémoire	Présence d'une collecte de données	Binaire
Mémoire	Technique collecte de données	Texte

Tableau 1 : grille de dépouillement de chaque mémoire

Cette typologie a constitué le cœur d'une base de données au format Excel contenant les données issues de 427 mémoires et travaux similaires²⁴, répartis entre les années 2000 et 2022.

☀ Institutions similaires au PMD

Le PMD fait partie d'un réseau d'établissements préparant au DEPM. Certaines proposent également de passer un DNSPM ainsi qu'une licence de musicologie.

Afin de mieux approcher le fonctionnement de telles institutions, mais sans recourir à une série d'entretiens avec des responsables de ces structures, un recueil de traces externes a été mis en œuvre. Ces traces sont aujourd'hui principalement visibles sur l'internet, au travers des processus

²⁰ Terme consacré chez les bibliothécaires, et consistant à cataloguer les nouveaux ouvrages reçus en extrayant de ces derniers les données qui pourront être introduites dans la base de données.

²¹ Ces difficultés sont abordées au paragraphe « ...en lien avec la collecte de traces », p. 17.

²² Instrument, voix, formation musicale ou accompagnement.

²³ Ordinateur où se trouve le document.

²⁴ Au cours du temps, le format, la dénomination et les attentes de l'institution ont changé.

de communication spécifiques à chaque institution. Parmi ces traces, on trouve souvent un document qui se nomme, ou fait office de, « livret de l'étudiant ». Certes, il s'agit toujours de données de type déclaratif, mais ces livrets contiennent de nombreux indices sur la place et la mise en œuvre du mémoire professionnel. À défaut, ou en complément, certaines institutions diffusent parfois leur règlement des études (global, ou en lien avec une partie des cursus proposés).

Une source complémentaire de données tient en la qualité d'un membre de la présente équipe de recherche, qui fait également partie du comité de rédaction du Journal de Recherche en Éducation Musicale. Dans le cadre de sa nouvelle maquette, cette revue scientifique propose la diffusion de travaux d'étudiants (DEPM, DUMI, Master et Doctorat) à l'occasion de ses numéros thématiques. Ce questionnement direct des institutions fait émerger des informations concernant l'existence ou non, en interne, de bases de données répertoriant les mémoires réalisés.

Les traces sont donc multiples et donnent un aperçu de ce qui se pratique sur le terrain. Toutefois, l'échantillon des institutions constitué pour cette étude ne saurait être considéré comme représentatif.

Populations et techniques de collectes de données

L'échantillon sélectionné inclut les acteurs directement en lien avec l'élaboration, le suivi ou l'évaluation des mémoires. La collecte de données a été organisée grâce à une méthode mixte (enquête et études de cas), intégrant plusieurs techniques distinctes (questionnaires, entretiens individuels et collectifs...). L'échantillon est constitué de plusieurs populations (étudiants, membre »s de jury, tuteurs de mémoires), dont le détail est présenté ci-dessous.

Population	Codage dans les résultats	
	Format	Exemple
13 étudiants de la promotion 2022 du PMD (DEPM)	EMaa-xx	EM20-01 ²⁵
13 étudiants de la promotion 2021 du PMD (DEPM)		
10 étudiants de la promotion 2020 du PMD (DEPM)		
13 étudiants ²⁶ de la promotion 2019 du PMD (DEPD)	EDaa-x	ED19-1
11 étudiants diplômés des promotions 2017 à 2020 du PMD (DEPM)	Dxx	D01
6 membres de jury des épreuves terminales pour l'obtention du DEPM	Jx	J1
4 tuteurs de mémoires	Tx	T1

Tableau 2 : populations et codage des verbatims dans les résultats

☀ Populations

• Membres de jury

Le jury des épreuves terminales pour l'obtention du DEPM est composé de 4 membres :

- 1 directeur de l'établissement ou son représentant
- 1 directeur de conservatoire classé
- 1 professeur certifié
- 1 personnalité qualifiée

²⁵ EM20-01 signifiant « étudiant n°01 de la promotion 2020 ». Le numéro d'ordre est arbitraire, à visée d'anonymisation ; il ne correspond ni à un classement alphabétique, ni à un tout autre classement.

²⁶ Et ayant déjà déposé la version finale de son mémoire.

Le représentant de la Direction du PMD est exclu de l'étude pour sa trop grande proximité avec les présents objets de recherche. Les 3 autres membres présentent des profils et expériences très différents, une diversité qui optimise la qualité des évaluations réalisées au vu des attendus institutionnels en termes d'insertion professionnelle des candidats. Au total, les parcours professionnels des membres du jury se déploient dans les dimensions artistique, pédagogique, managériale, institutionnelle et/ou universitaire.

• Tuteurs de mémoires

Les tuteurs de mémoire sollicités par le PMD sont tous titulaires d'un doctorat dans le champ des sciences de l'éducation musicale (discipline de référence : sciences de l'éducation ou musicologie) et entretiennent un rapport étroit avec l'enseignement artistique spécialisé²⁷. Un document-cadre²⁸ et une coordination (composée de points d'étape réguliers par courriel, de réunions individuelles et collectives) garantissent à la fois un processus de suivi étroit des étudiants et la meilleure homogénéité de ce processus.

🌟 Calendrier

Le calendrier de collecte de données en lien avec les acteurs s'étale d'octobre 2020 à novembre 2022.

Date	Technique	Source	Diplôme	Statut
octobre 2020	Questionnaire en ligne	Étudiants PMD promotion 2020	DEPM	Pré-formation
juillet 2021	Entretiens	Membres du Jury des épreuves terminales 2021	DEPM	
juin 2021	Entretien collectif	Étudiants PMD promotion 2019	DEPD ²⁹	
octobre 2021	Entretien collectif	Étudiants PMD promotion 2021	DEPM	Pré-formation
avril 2022	Entretien collectif	Tuteurs de mémoires	DEPM	
juillet 2022	Entretiens	Membres du Jury des épreuves terminales 2022	DEPM	
octobre 2022	Questionnaire en présentiel	Étudiants PMD promotion 2022	DEPM	Pré-formation
novembre 2022	Questionnaire en ligne	Étudiants PMD promotions 2018, 2019, 2020	DEPM	Post-formation

Tableau 3 : Calendrier de la collecte de données et acteurs concernés

Les entretiens sont de type semi-directif. Les questionnaires destinés aux étudiants intégrant la formation proposent une série de questions qui se recoupent volontairement, pour favoriser des formulations multiples, au risque de paraître redondantes pour les enquêtés.

Mémoires réalisés au sein du PMD

427 mémoires, réalisés entre 2002 et 2022 par des étudiants du Pôle musique et danse de l'École supérieure d'art de Lorraine, ont été traités. Ils apparaissent sous deux formes : physique (papier) ou dématérialisée (numérique). La double opération de recension/dépouillement a nécessité un travail considérable, qui a permis de générer de très nombreuses données, agrégées dans une base de données au format Excel. Deux types d'exploitation de la base de données sont mis en

²⁷ Ils ont tous un poste dans l'enseignement spécialisé, notamment dans d'autres institutions de formation de professeurs de musique.

²⁸ « Vademecum - Mémoires (2022-2023).pdf » (en annexe).

²⁹ Au PMD, malgré un nombre croissants de cours communs, la maquette des enseignements pour la préparation au DE de professeur de danse reste globalement très distincte de la maquette pour la préparation au DE de professeur de musique. Il en va également du processus de réalisation du mémoire, lequel possède, pour la danse, un format et des modalités de soutenance spécifiques.

œuvre : le premier à des fins de recherche, le second visant la valorisation des travaux des étudiants.

☀ Analyse du corpus à visée de recherche

Le mémoire a connu plusieurs changements (format et contenu) au cours du temps³⁰, ce qui rend complexes les processus d'analyse et de comparaison. 131 mémoires des promotions 2011 à 2016 possèdent un format hybride³¹, ce qui ne permet pas de les maintenir dans le corpus. Finalement, une fois ces exclusions réalisées, 296 mémoires restent candidats pour la présente étude. Ce corpus réduit contient encore un total de 8415 pages (en ne considérant que le corps de texte), dont une grande partie au format papier. Il n'était donc pas envisageable de procéder à une analyse exhaustive automatisée.

• Données inexploitable ou peu exploitables

Plusieurs paramètres posent des problèmes en termes d'analyse.

La présence systématique du nom du tuteur ou de la tutrice aurait ouvert des pistes en termes d'opérations de corrélation (avec la structure du mémoire, par exemple). Hélas, il est renseigné de façon trop sporadique, empêchant ainsi toute exploitation.

Le titre du mémoire est également une information qui se révèle très peu utile. Quelle que soit l'approche méthodologique envisagée (qualitative, quantitative par le comptage et le croisement d'occurrences de termes, sémantique systématique³²), l'analyse est potentiellement impossible à mettre en œuvre car les titres sont souvent formulés de façon large, ce qui ne permet pas d'inférer ce que problématise réellement l'étudiant (ex : « La musique cubaine », « Les musiques actuelles à l'école de musique », « Vers un enseignement personnalisé de la musique », « Le choix du violon dans le Nord-pas-de-Calais »), ou sous la forme d'« accroche » (ex : « Et si on dédramatisait... »).

La note obtenue au mémoire (cf. Figure 1) est, quant à elle, une donnée difficile à exploiter. En effet, la variabilité de l'évaluation est un problème bien connue des Sciences de l'éducation, d'autant qu'ici, les personnels administratifs et pédagogiques ont connu un *turn-over*. L'augmentation des notes (et des écarts-types moyens) à partir de 2017 s'explique par un changement des modalités d'évaluation³³. Par ailleurs, on observe que les notes sont proches de la moyenne sur plusieurs années (2001, 2003, 2004, 2005, 2008, 2010), avec des notes inférieures à cette moyenne. La situation est pire pour l'année 2002. À cette période, on peut poser l'hypothèse que la réalisation du mémoire n'était pas extrêmement motivante pour les étudiants, lesquels ne pouvaient, au mieux espérer que quelques points additionnels pour améliorer leur

³⁰ L'institution elle-même a changé de nom dans la même période. On peut poser l'hypothèse que le rapport de son administration au mémoire a également évolué au cours du temps.

³¹ DRRAP = Dossier de Recherche et de Réflexion Artistiques et Pédagogiques. Dans les prescriptions institutionnelles, « Il montre l'évolution de l'étudiant dans sa formation, les différents outils qu'il a appris à maîtriser, etc. » (texte envoyé par l'administration aux tuteurs de DRRAP). Dans le règlement des études de l'époque, il est mentionné l'« Élaboration d'un dossier écrit visant à rendre compte de l'évolution de la réflexion et des acquisitions pédagogiques et artistiques de l'étudiant tout au long de sa formation. Le dossier s'appuie sur les trois axes de la formation : l'artiste, le pédagogue, l'environnement professionnel. Une problématique (constats, problèmes, hypothèses de résolution ...) sous-tendra l'ensemble du dossier, les différentes parties étant autant de pièces venant nourrir la réflexion » (document interne PMD).

³² Par l'intermédiaire d'un logiciel comme Alceste.

³³ Autrefois, la notation des mémoires était bridée à 12/20, afin de limiter les risques de compensation entre les notes des épreuves finales (par exemple, une épreuve pédagogique faible compensée par un mémoire de très bonne qualité). Aujourd'hui, les notes ne sont plus compensables entre elles.

score final aux examens (si les notes des épreuves terminales étaient compensables, évidemment).

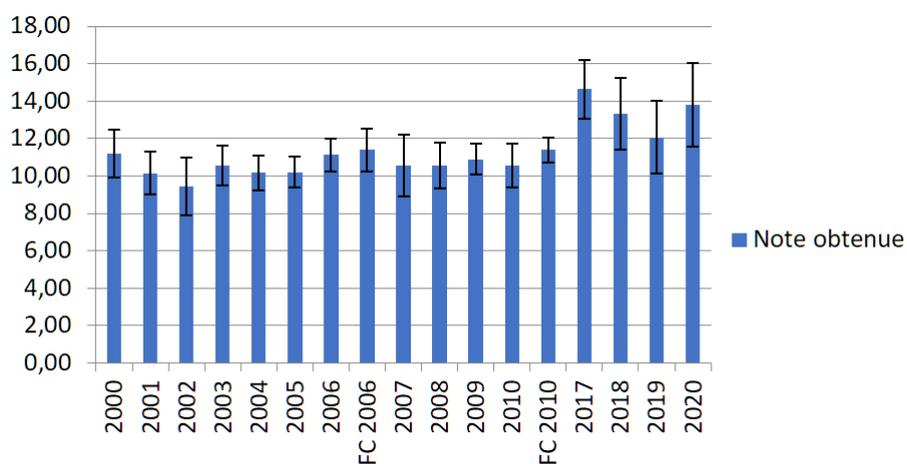


Figure 1 : Note moyenne obtenue au mémoire (par promotion) et écart-type moyen

• Quantité de mémoires

Sur la période considérée, 296 mémoires ont été soutenus, soit une moyenne de 16,75 mémoires chaque année. Les chiffres particulièrement bas des années 2021 et 2022 sont imputés à la crise sanitaire et ses effets dévastateurs sur le moral et l'implication des étudiants.

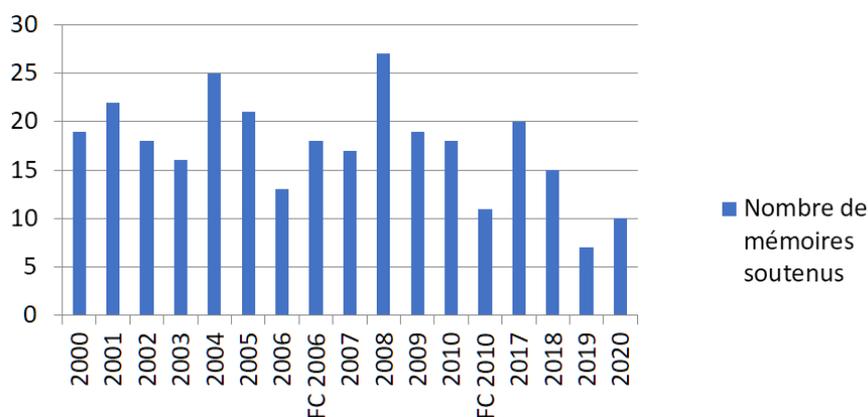


Figure 2 : Nombre de mémoires soutenus (par promotion)

La baisse significative du nombre de mémoires soutenus à partir de 2017 s'explique par une réduction des effectifs des promotions pour permettre l'intégration des étudiants en formation DEPD.

Comme une analyse intégrale du contenu des mémoires serait extrêmement coûteux (d'autant que nombre d'entre eux sont au format papier), l'analyse du corpus se restreint à quelques paramètres (structure générale, présence d'un résumé, présence de mots-clés, question et hypothèse de recherche, techniques de collectes de données). On pose l'hypothèse de travail que l'analyse de ces paramètres révélera des résultats susceptibles de permettre une meilleure compréhension des lignes de force de ces documents et de leur degré de variabilité.

• Structure générale des mémoires

La structure générale des mémoires est ici analysée au travers d'un ensemble de 3 paramètres : volume (nombre de pages) du corps du texte, volume de la bibliographie et volume des annexes.

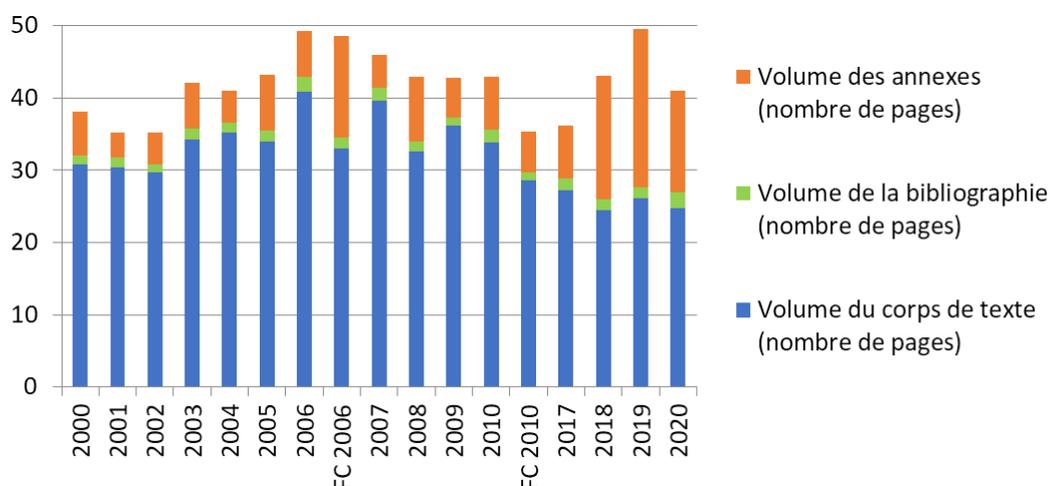


Figure 3 : Volumes respectifs (en nombre de pages) des différentes parties du mémoire (par année de promotion)

De 2000 à 2010, la grande variabilité du nombre de pages est notamment due à une variation des paramètres d'édition (type et taille de police de caractères, interlignage...). On note une réduction progressive du nombre de pages dans le corps du texte depuis l'année 2008. Les dernières années sont stabilisées autour de 25, une valeur limite initialement précisée par les textes ministériels³⁴. En revanche, le volume des annexes a explosé dans la même période, une augmentation induite par la nécessité de présenter, entre autres les verbatims des entretiens éventuellement menés. Le volume de la bibliographie, d'1 page ½ en moyenne avec un très faible écart-type (0,23 page) permet de confirmer qu'il s'agit bien d'un travail de recherche modeste, qui ne prétend pas rivaliser avec un mémoire de Master.

• Présence d'un résumé

Dans la structure du mémoire, on s'intéresse également à la présence formelle d'un résumé.

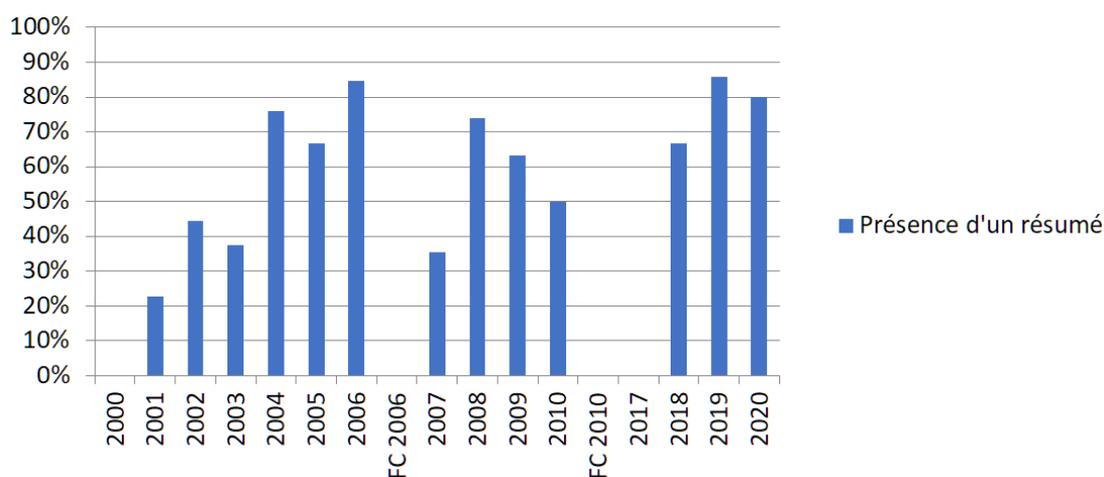


Figure 4 : Présence d'un résumé (par année de soutenance)

³⁴ Cf. la mention « un travail personnel écrit (vingt-cinq pages au maximum) » portée par l'article 5 de l'Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions requises pour l'habilitation d'un centre de formation à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique, article abrogé le 5 mai 2011.

Le graphique révèle une très importante et double hétérogénéité, que l'on rapproche de la formulation de la consigne (au niveau de l'administration e/ou de l'équipe pédagogique) et de son respect par les étudiants. En effet, comme il s'agit d'une contrainte dont les étudiants ne voient pas d'emblée l'intérêt, la présence de résumés démontre l'existence d'une consigne. Certaines années (2002, 2018 et 2019), il semblerait qu'il n'y ait pas eu de consigne. Pour les autres années, la variabilité du respect de la consigne est très grande, allant de 23% (2003) à 86% (2021)³⁵. Cette variabilité est l'expression même de ce que l'on nommera l'hétérogénéité intra-institutionnelle.

- **Présence de mots-clés**

Une analyse similaire est réalisée pour la présence formelle de mots-clés, lesquels permettent, à l'instar des résumés, d'alimenter les bases de données numériques et faciliter la recherche des travaux.

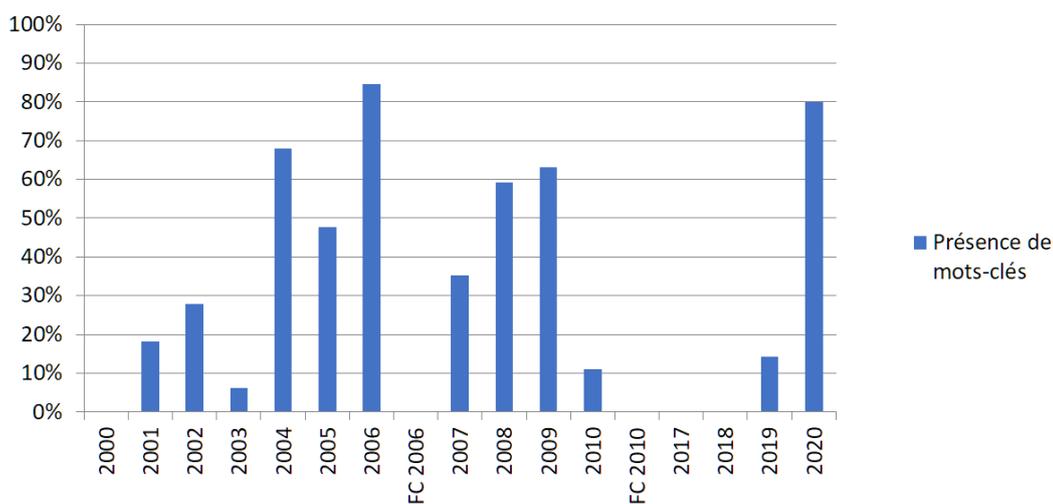


Figure 5 : Présence de mots-clés (par année de promotion)

La même double hétérogénéité est constatée (mais avec des valeurs encore plus extrêmes), que l'on attribue aux mêmes causes. Les valeurs vont de 0% (absence de mots-clés, dans l'ensemble d'une promotion) à 85%.

- **Question(s) et hypothèse(s) de recherche**

Contrairement aux titres, qui se révèlent inaptes à une analyse, les questions de recherche comportent un potentiel important, car leur formulation est potentiellement pragmatique, et donc exploitable.

Sur un plan méthodologique, il s'agit à présent d'analyser, de manière quantitative, la façon dont les étudiants ont problématisé leur travail de recherche³⁶. Les questions posées ici portent sur la présence explicite d'éléments-clés, tels qu'une ou plusieurs questions de recherche, une ou des hypothèses de recherche, et sur les techniques de collecte de données mises en œuvre.

Le processus de dépouillement des mémoires a donc nécessité la recherche de la présence d'une ou plusieurs questions de recherche. Le plus souvent exprimée dans le corps du texte, elle fait parfois office de titre du mémoire (dans 22% des cas). Tous les étudiants n'ayant pas formulé de

³⁵ Il faut comprendre : 23% des mémoires de l'année concernée possèdent un résumé.

³⁶ Le terme « recherche » est ici entendu au sens large, dans la mesure où les étudiants, d'une manière ou d'une autre, ont procédé à une investigation dans le domaine de la pédagogie musicale.

question de façon explicite³⁷, on obtient des données sous la forme de pourcentages. Par exemple, pour la promotion 2007, seuls 41% des étudiants en ont formulé une.

Nota bene : à ce stade, il paraît important de préciser que depuis 2019, les attendus en termes de mémoire ont évolué : les étudiants doivent procéder à une recherche dans le domaine de la pédagogie musicale en lien le plus étroit possible avec l'environnement professionnel de l'enseignement spécialisé de la musique. Cette recherche doit être problématisée au même titre qu'un travail universitaire, mais les exigences restent très limitées, dans la mesure où il s'agit d'une production dans le cadre d'un diplôme n'ayant pas encore reçu le valant grade de Licence. Le plus important est que l'étudiant adopte une démarche réflexive structurée par le principe de problématisation. Cette recherche fait l'objet d'une « mémoire », une trace communicable : le mémoire, un document d'environ 25 pages (hors annexes). Les attendus sont précisés pendant les cours de « méthodologie du mémoire ». Afin d'aider les étudiants, le PMD fournit un document « gabarit » avec feuille de style, incluant tous les attendus formels en termes de problématisation.

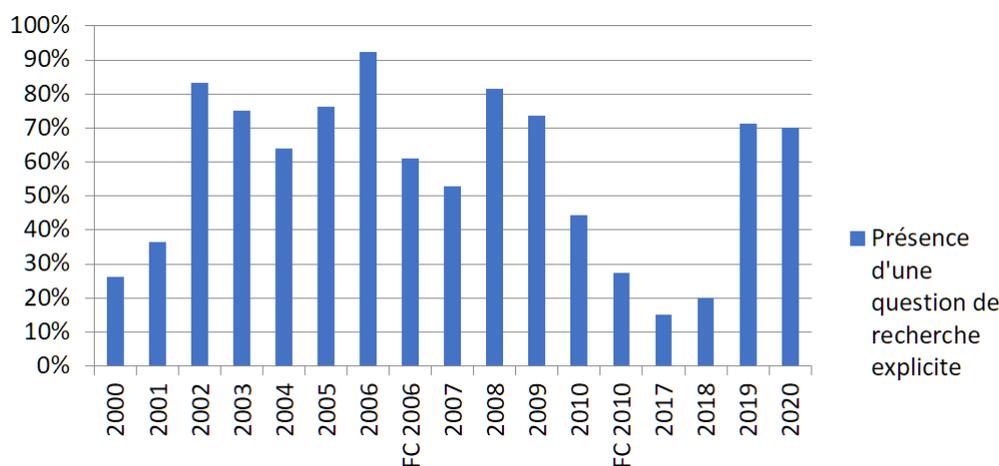


Figure 6 : Présence d'une question de recherche explicite (par année de promotion)

Après l'échec dans l'analyse des titres, une question reste : de quoi traitent les mémoires ? Cette fois-ci, le problème de la formulation ne se pose plus. Dans la mesure où il s'agit d'un échantillon de corpus réduit à une phrase (le plus souvent unique) par mémoire, une analyse sémantique automatique³⁸ ne serait pas pertinente.

Une agrégation et un tri de toutes les questions ont été effectués manuellement. Une typologie est ici proposée, dont les catégories illustrent les grandes thématiques traitées par les étudiants. De façon assumée, les catégories ne sont pas homogènes : par exemple, « Accompagnement et Formation musicale » sont des disciplines, alors que « Handicap » correspond à une catégorie de publics, mais n'est volontairement pas intégrée à la catégorie « Institutions / publics » afin de la mettre en évidence. Quelques questions appartiennent à plusieurs catégories. La catégorisation étant subjective, une autre typologie serait tout à fait possible. Pour celle-ci, une double analyse quali/quantitative permet d'aboutir à une proposition de typologie sur la base des catégories ayant émergé, et le nombre de questions associées³⁹ (cf. Figure 7) représentées en pourcentage de l'échantillon, et triées par ordre décroissant de quantité.

Le protocole de classification et de comptage s'opère à travers un algorithme simple : si une question de recherche est explicite, elle est alors privilégiée. Sinon, recherche d'une ou plusieurs

³⁷ Il peut s'agir d'une question précédée de la mention « question de recherche » ou d'une question inférée en tant que telle dans le texte du mémoire. L'analyse des travaux comporte ainsi une dimension subjective.

³⁸ Avec un logiciel tel qu'Alceste, par exemple.

³⁹ Questions disponibles en annexe.

questions dans le résumé ou le sommaire (titres). En dernier recours, utilisation du titre s'il s'agit d'une question (mais la formulation est parfois plus poétique que pragmatique). Le classement des questions de recherche a été informé par les données issues de l'extraction des hypothèses et/ou des mots-clés (cf. Figure 8).

Très logiquement, la typologie fait émerger que les questions en lien avec les techniques instrumentales/vocales (21%) et plus largement pédagogiques⁴⁰ (18%) sont largement majoritaires dans la réflexion des étudiants. Sans s'engager dans le commentaire systématique de tous les résultats émanant de cette typologie, il est tout de même étonnant de constater l'importance (2,09%) accordée aux TICE⁴¹ dans un contexte institutionnel où elles sont historiquement très peu présentes.

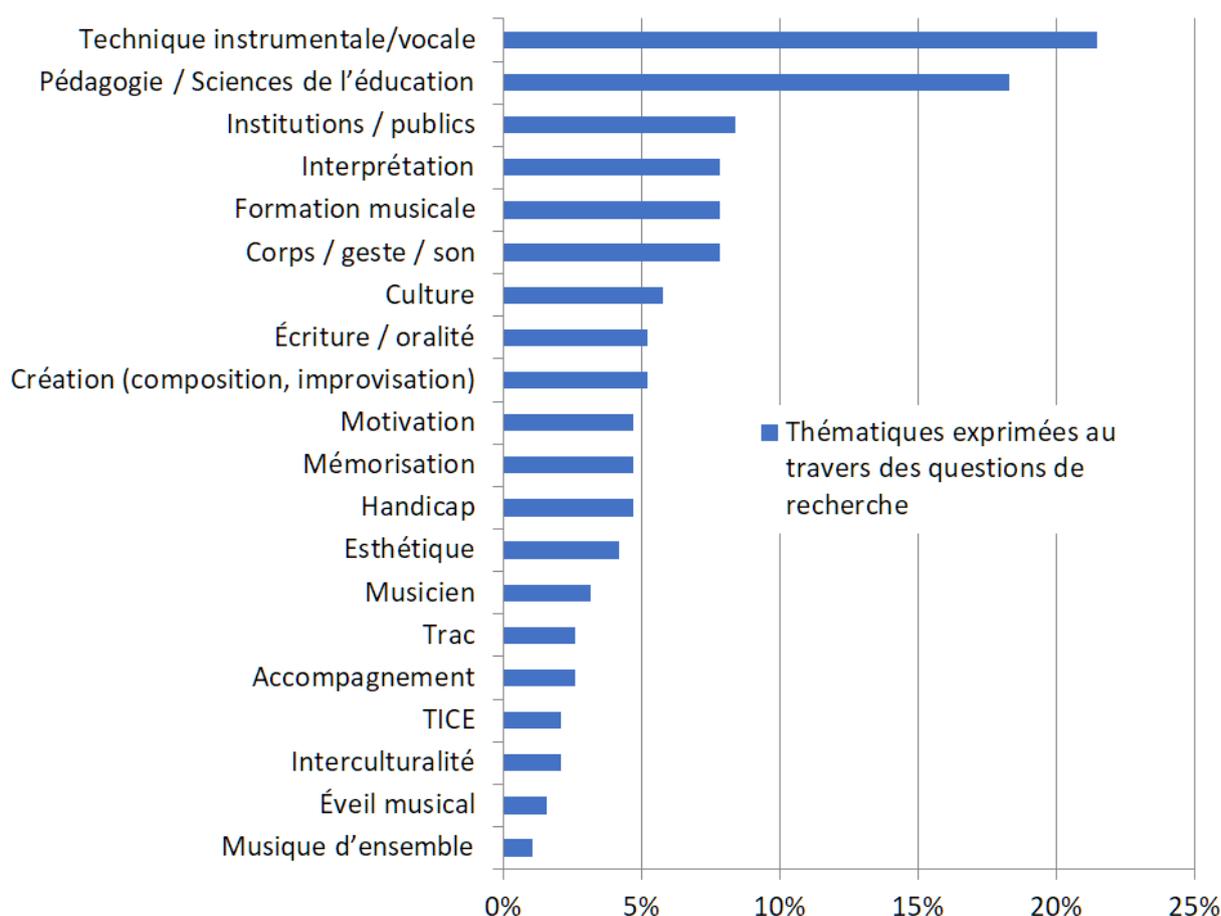


Figure 7 : Proposition de typologie des thématiques abordées dans les mémoires, quantifications respectives du nombre de mémoires associés (en pourcentage de l'échantillon) et tri décroissant, sur la base de la formulation des questions de recherche

Afin de mieux comprendre le degré de difficulté dans l'opération de consolidation des données, voici l'illustration de la très grande inhomogénéité des données, concernant la présence d'hypothèses explicitement formulées.

⁴⁰ Théoriquement, tous les mémoires portent sur la pédagogie, puisqu'il s'agit d'une attente institutionnelle. Toutefois, cette catégorie « pédagogie » permet d'isoler les questions larges, qui relèvent pour un grand nombre des sciences de l'éducation.

⁴¹ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation

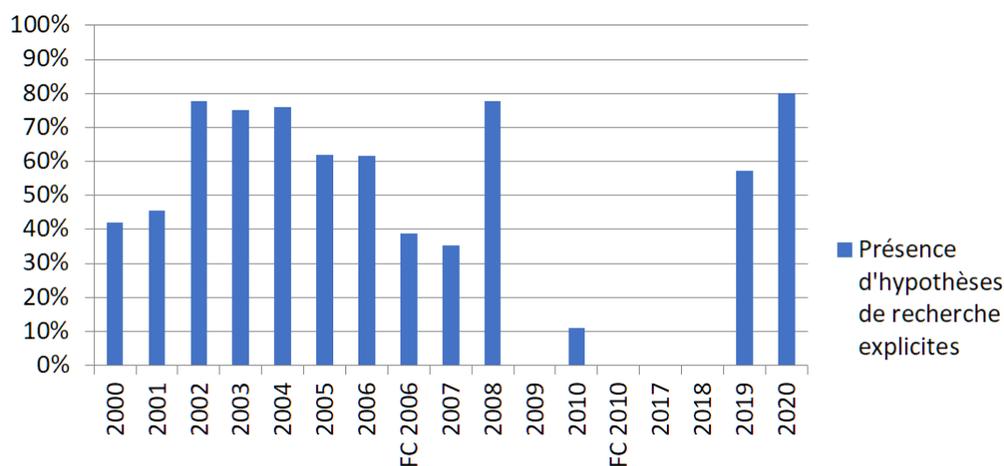


Figure 8 : Présence d'hypothèses de recherche explicites (par année de promotion)

On notera une quasi-absence d'hypothèses explicitement formulées dans la période 2009-2020 ; ce phénomène est peut-être corrélé à un changement dans les consignes, la conception institutionnelle du mémoire ou leur encadrement (cours de méthodologie / tutorat).

• Techniques de collecte de données

Enfin, le processus d'analyse des mémoires permet d'inférer les techniques de collecte de données mises en œuvre par les étudiants, de façon plus ou moins formelle et explicite, dans le cadre de la recherche. Alors que cette collecte est systématisée dans les dernières promotions par des attentes institutionnelles, il en va tout autrement pour les années précédentes, où seulement 46% des travaux font l'objet d'une telle collecte. Les autres sont uniquement adossés à de la bibliographie⁴² et/ou l'expérience de l'étudiant, et/ou des données de seconde main (très rarement).

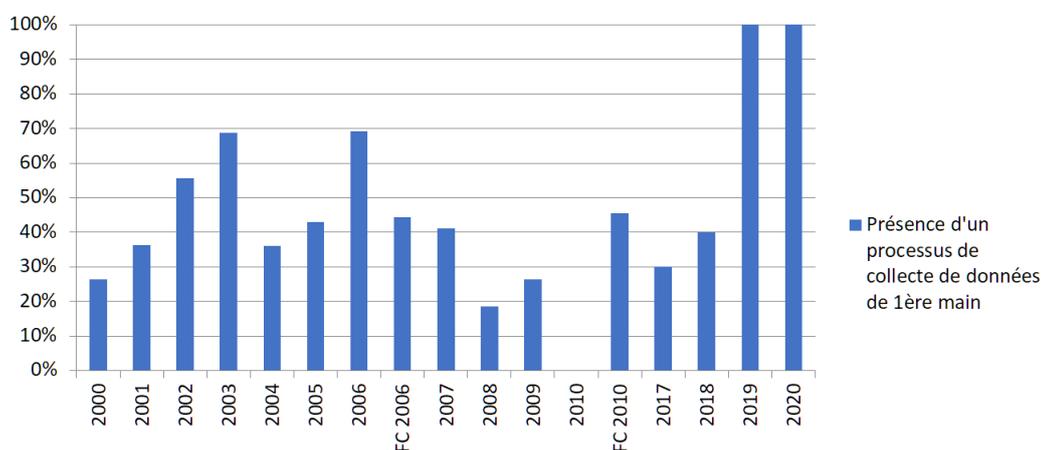


Figure 9 : Présence d'un processus de collecte de données de 1^{ère} main (par année de promotion)

Ces techniques de collecte sont regroupées en 4 catégories : expérimentation, entretien, questionnaire et observation. L'entretien est la technique la plus sollicitée, avec une moyenne de 15% sur l'ensemble de la période. Cela signifie que 15% des étudiants ont eu recours à cette catégorie de dispositif. Cette technique est suivie par l'expérimentation, qui a été utilisée dans 11% des cas, une donnée qui pourrait être corrélée avec le souhait des étudiants de tester de nouveaux dispositifs didactiques. Vient ensuite le questionnaire, pour 8% des étudiants. Beaucoup

⁴² Dans un mémoire problématisé, la bibliographie est généralement sollicitée pour alimenter le cadre théorique.

plus rare, l'observation est mise en œuvre dans seulement 3% des cas. Le détail par technique est présenté dans le quadruple graphe de la Figure 10, page 27.

Il est très difficile d'interpréter ces données, tant les causes sont plurifactorielles : pour être éprouvées, certaines hypothèses induisent plus facilement certaines techniques que d'autres. Par exemple, une situation didactique spécifique est parfois difficile -voire impossible- à trouver dans la réalité ; l'expérimentation devient alors la seule voie possible. De même, l'influence des intervenants, des tuteurs, ou des autres étudiants est probablement importante. Enfin, pour finir et ne citer que quelques facteurs possibles, les étudiants ont parfois des affinités personnelles, se sentant plus à l'aise avec une technique qu'une autre.

Précision méthodologique : la très grande majorité des étudiants n'a utilisé qu'une seule technique de collecte.

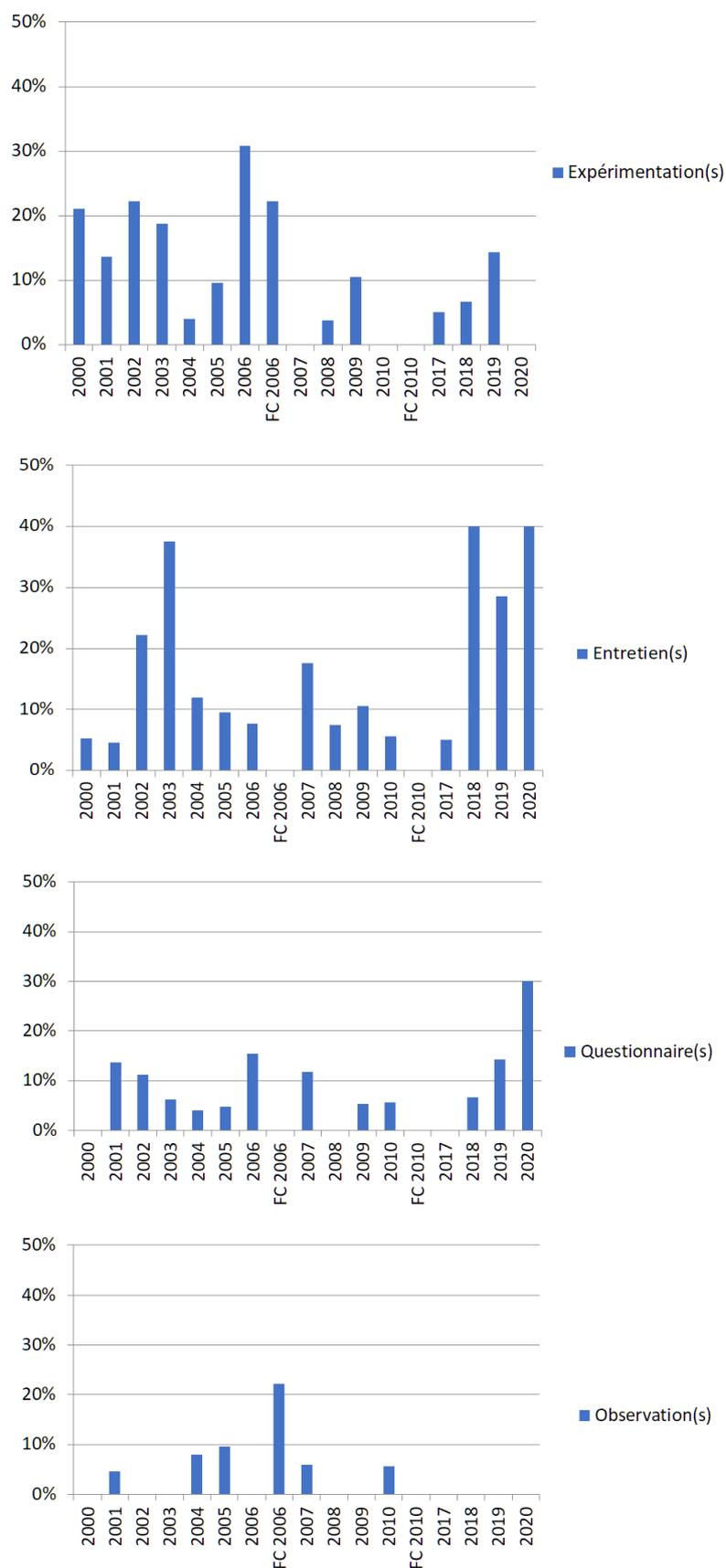


Figure 10 : Techniques de collecte de données mises en œuvre (par année de promotion)

☀ Valorisation des mémoires

La base de données constituée dans le cadre de cette recherche fera l'objet d'une mise en forme spécifique, laquelle va permettre d'engager une double démarche de valorisation des mémoires :

- La première est destinée aux étudiants du PMD, qui pourront utiliser les mémoires précédemment réalisés comme source bibliographique complémentaire, ou susciter leur désir de poursuivre l'étude sur une thématique déjà traitée par un précédent étudiant,
- La seconde est une valorisation externe par une communication sur leur existence auprès d'étudiants ou chercheurs externes au PMD.

Les conditions de cette double démarche de publicité des mémoires feront l'objet d'une réflexion qui portera, entre autres, sur les paramètres suivants :

- Format du document
 - Document intégral ou partiel (ex : date/auteur/titre)
 - Numérique ou papier
- Sélection (ou non) des travaux diffusés
 - Dans la positive : critères de sélection
- Modalités de diffusion
 - Site web du PMD
 - Autres stratégies « push » de valorisation (ex : infolettre, revues scientifiques⁴³ ou de vulgarisation)

Résultats : mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Le choix de donner une place importante à la parole directe des enquêtés (étudiants, membres de jurys, tuteurs de mémoire) dans la mise à l'épreuve des hypothèses de recherche permet une meilleure « incarnation » des résultats issus de cette étude.

☀ Les mémoires constituent un élément d'identité d'une institution de formation

La mise à l'épreuve de cette hypothèse a induit une collecte de données dépassant le cadre de l'étude de cas en lien avec le PMD ; elle est majoritairement composée de textes-cadres diffusés sur internet par les institutions, et de témoignages de membres de jurys, lesquels ont souvent l'expérience de plusieurs institutions.

• Attentes ministérielles et homogénéité des déclinaisons

Plusieurs membres de jury interrogés ont l'expérience de plusieurs institutions de formation de professeurs de musique, en tant que tuteurs de mémoire ou membres de jury des épreuves terminales du diplôme. Ils soulignent l'hétérogénéité des déclinaisons institutionnelles (J1, J2, J4, J6), allant jusqu'à interroger parfois implicitement le lien interministériel au travers de leurs propres représentations : certains mémoires « ne correspondent pas à des attendus tels qu'on peut les penser dans une vision d'enseignement supérieur » (J6). Plus rares, quelques similitudes interinstitutionnelles sont parfois évoquées (J3). Certains de ces membres de jury ont le

⁴³ Une première diffusion de l'existence de mémoires produits par les étudiants du PMD en lien avec la thématique « Handicap et éducation musicale » a été réalisée à l'occasion de la publication du numéro 12 du Journal de Recherche en Éducation Musicale.

sentiment que « les contours [des attentes ministérielles] ne sont pas assez clairs » (J6) ou, posent l'hypothèse contraire, à savoir que ce flou « est voulu par les textes » et « laisse beaucoup d'autonomie à chaque établissement » (J6). En tout cas, ils attestent que la mise en œuvre « n'est pas homogène, ou en tout cas, pas assez » (J6), que ces attentes « ne sont pas interprétées de la même manière partout » (J1), ce qui induit une grande hétérogénéité dans l'approche de l'exercice : absent dans tel établissement, passage obligé pour l'obtention du diplôme (J2 déclare que dans les mémoires produits au sein d'autres établissements, « il n'y avait pas de construction logique, pas de démonstration », « il n'y avait pas du tout de réflexion, enfin, entre guillemets, de 'recherche' »), considéré au même titre qu'un travail universitaire ou au contraire, comme un objet pragmatique nécessairement utile à la pratique enseignante. Cette situation pourrait être la conséquence d' « histoires locales [...] contraignantes » au détriment d'une vision plus équilibrée sur un plan national » (J6). Dans le but d'aider les étudiants à intégrer une idée plus claire des objectifs du mémoire (et peut-être éviter une visée trop « diplômante »⁴⁴), un membre de jury invoque la nécessité de préciser les prescriptions de l'autorité de tutelle :

« je pense qu'il faudrait une lettre de cadrage claire du ministère, pour que les étudiants puissent se placer dans la réflexion première : à quoi va servir mon mémoire ? Mon sujet, comment je vais l'orienter et ma piste de réflexion, à quoi elle va servir ? » (J2)

Les tuteurs de mémoires, qui ont l'expérience de plusieurs institutions de formation de professeurs de musique pour l'enseignement général et/ou spécialisé, constatent la disparité des pratiques. Ils attribuent cette hétérogénéisation à un effacement progressif des attentes ministérielles. T2⁴⁵ rappelle qu'à la fin des années 1990, « on avait un cadre très précis de la DGCA [...] il y avait un contrôle [...] de l'inspection de la musique, qui était très fort. Là on assiste vraiment à un retrait de l'État qui me paraît vraiment inquiétant pour l'enseignement supérieur ».

La collecte de traces, bien que partielle, confirme ces résultats, en révélant une grande hétérogénéité interinstitutionnelle dans la mise en œuvre des attentes ministérielles et de son artefact, l'objet « mémoire ». La variabilité s'étend d'une absence de mémoire (eg. ESMD) à la réalisation d'un mémoire de recherche au format universitaire (eg. CeFEDeM Normandie, PMD). Ce manque d'homogénéité est à présent décliné au travers de lignes de force récurrentes.

○ Éléments formels

Le volume général du mémoire n'est pas toujours précisé. Les textes-cadres recueillis évoquent tous une attente de 25 pages⁴⁶. Un tel volume « paraît court [...] pour certains sujets qu'on aurait aimé voir développer plus » (J1). « On aura une amorce mais on n'aura pas un développement efficace » (J2). Dans l'enseignement supérieur spécialisé de la musique, peu de textes-cadres collectés précisent ces attendus. Par exemple, dans le « Livret de l'étudiant 2015-2016 »⁴⁷ du département musique du PESMD, les pages 31 à 33 définissent précisément les « règles générales de présentation » (format général, numérotation des pages, interlignage...) et les « conventions relatives à certains aspects » (références, citations...). Il est très probable qu'il existe des ressources similaires, internes à chaque institution, qui définissent ces attendus formels de façon précise. Quant à lui, le Pôle Aliénor propose ½ page de consignes (paragraphe « Aide à la rédaction ») dans un document spécifique consacré au Travail d'Études Personnel (TEP).

○ Thématique

La thématique sur laquelle s'effectue le travail aboutissant au mémoire est un élément de la problématisation, mais ne s'y substitue pas. Il est parfois explicite qu'elle ait une « implication

⁴⁴ Cf. § Visée « économique », page 36.

⁴⁵ Tuteur n°2 de notre étude, qui a également été jury, mais pas pour le PMD.

⁴⁶ Cf. note de bas de page n°34, page 21.

⁴⁷ Il n'a pas été possible de trouver de livret plus récent sur le site web de cette institution.

pédagogique » (PESMD, 2015, p. 31), ce qui paraît logique au vu du diplôme au sein duquel s'insère le mémoire. Au-delà de ce prérequis, certaines institutions laissent chaque étudiant libre de choisir sa thématique (eg. PMD) dès lors qu'elle reste en pertinence avec le métier de professeur dans l'enseignement spécialisé, ou en précisant qu'elle n'a pas forcément à être « en rapport avec la discipline de l'étudiant » (PESMD, 2015, p. 31). D'autres institutions proposent une liste de thématiques (eg. Pôle Sup 93) ou de questions larges de recherche (eg. CeFEDeM Aura), voire des types de recherche à mener (eg. HEMU). Pour J2, à propos de la thématique choisie par l'étudiant, « il faut que ce soit un sujet qui lui parle pour sa future vie d'enseignant et où il est convaincu que, finalement, ça va apporter un plus à sa pédagogie ».

Le statut de la problématisation sera abordé un peu plus loin.

○ Organisation estudiantine

À défaut d'information explicite sur ce point, il semble que beaucoup d'institutions fassent réaliser le mémoire professionnel de façon individuelle⁴⁸, à l'instar de toutes les autres épreuves. Toutefois, « le TEP [du Pôle Aliénor] repose sur un travail collectif, autour d'une thématique déterminée par l'enseignant·e responsable du séminaire. Il aboutit à une production écrite personnelle de chaque étudiant·e » (2021, p. 1). Au CNSMDP, « le TEP peut être réalisé par groupe de 2 ou 3 élèves » (2020, p. 158). Dans le cadre de l'obtention du Bachelor primaire (élèves de 4 à 11 ans), la HEP Vaud favorise la binomialité des étudiants.

○ Encadrement/direction/tutorat

Le travail sur le mémoire est systématiquement accompagné par au moins un référent (plusieurs dans le cas de l'isdaT) qui procèdent soit à un guidage, à une guidance ou un accompagnement (Bailleul et Bodergat, 2001), ce qui correspond, grossièrement, à une gradation de l'encadrement, du plus étroit au plus large. Selon les institutions, il relève d'une terminologie différente : « directeur » (eg. HEP BEJUNE⁴⁹), « tuteur » (eg. PMD), « formateur encadrant » (eg. INSPE d'Orléans), « responsable pédagogique » (Pôle Sup' 93). Concrètement, il est cependant impossible de déterminer si le lexique employé est en lien avec les modalités réelles d'encadrement.

J2 insiste sur l'importance de cet encadrement, notamment dans le but d'éviter que l'étudiant ne refasse un travail en lien avec « des thématiques qui ont été traitées 10000 fois » dans d'autres institutions similaires et produise une réflexion originale, ou complémentaire à un travail déjà réalisé.

Bien que l'importance de la formation du référent soit soulignée par Brossais et Terrisse (2007), elle est inapplicable dans l'enseignement spécialisé, pour lequel aucune formation de ce type n'existe.

○ Méthode/méthodologie de recherche

Les documents-cadres recueillis ne précisent pas explicitement quelles méthodes et techniques de recherche sont à mettre en œuvre pour la collecte de données. Il est très probable que ces informations fassent l'objet des cours de méthodologie « du mémoire » (ou « de la recherche », de façon plus large), quand ils existent. Néanmoins, la lecture de certains textes-cadres permettent d'inférer la possibilité que certaines institutions limitent l'investigation à l'étude bibliographique (e.g. Pôle Aliénor).

⁴⁸ Cette information est issue de la navigation dans les bases de données de mémoires réalisés, lesquels ne comportent presque systématiquement qu'un seul nom d'auteur.

⁴⁹ Haute École Pédagogique des cantons de Bern, du Jura et de Neuchâtel (Suisse romande). Les étudiants y préparent un Bachelor pour enseigner dans les degrés primaire et secondaire de l'école publique.

○ Évaluation

Accéder aux modalités et critères d'évaluation d'une institution par rapport à un travail donné est une piste très riche pour la compréhension des attendus et du rapport à ce travail de cette institution. Hélas, très peu d'informations sont diffusées de façon publique par les établissements concernés par la présente étude. Quatre institutions sont intégrées à la collecte données.

Au PMD, le mémoire est évalué par le jury des épreuves terminales, lequel en définit de façon consensuelle les critères d'évaluation, sur la base du « Vademecum », document communiqué aux étudiants et qui leur sert de guide quant aux attendus⁵⁰. En amont, pour les projets de mémoire, une grille précise d'évaluation est directement calquée sur la structure du document attendue. Cette grille tient à la fois compte des éléments formels (structure du document) et « scientifiques » (qualité de la problématisation). Le Pôle Aliénor, quant à lui, organise un processus complexe d'élaboration et d'évaluation du TEP sur 5 semestres de formation. La production écrite finale est évaluée selon 14 critères regroupés en 3 axes principaux : forme, fond et utilité de la production. Ce dernier axe touche directement à la réflexivité de l'étudiant et à la dimension professionnalisante du TEP.

Dans l'enseignement général, la HEP Vaud pose une liste de 16 critères d'évaluation des MP⁵¹ de Bachelor, réparties en 5 axes : cadre théorique ou conceptuel, méthodologie, résultats et discussion, pratique professionnelle, forme. De son côté, pour l'obtention du Master MEEF, l'ICP fournit une grille pondérée pour évaluer le contenu du document et sa soutenance. 11 critères y sont regroupés en 2 axes principaux : corps du mémoire et forme.

Pôle Aliénor	ICP	HEP Vaud
Fond	Corps du mémoire	Cadre théorique ou conceptuel
		Méthodologie
Utilité de la production		Résultats et discussion
		Pratique professionnelle
Forme		
Note de contrôle continu		

Tableau 4 : Comparaison/juxtaposition des grands axes d'évaluation du mémoire de 3 institutions

L'évaluation finale du Pôle Aliénor et de l'ICP intègre une note de contrôle continu de l'étudiant (participation, implication, cheminement, investissement, déplacement intellectuel...) attribuée par le directeur de recherche ou le responsable de séminaire.

○ Diffusion / valorisation

Les données qui suivent sont issues d'un travail de collectage en lien avec les activités du Journal de recherche en Éducation Musicale, et plus particulièrement la rubrique « Travaux d'étudiants ». Le contact direct avec les institutions de formation au DEPM fait émerger les résultats suivants : sur les 15 établissements contactés et/ou investigués par l'internet, 6 diffusent de façon partielle (généralement, selon l'appréciation obtenue) les mémoires réalisés. Dans 1 cas, seuls les titres sont diffusés. Plusieurs établissements n'ont pas constitué de base de données interne de ces mémoires. Aucune information n'est disponible pour 5 établissements.

⁵⁰ Cf. Document-cadre : « Vademecum – Mémoires 2022-2023 », page 69.

⁵¹ Mémoire Professionnel

• Disparités intra-institutionnelles

Ces disparités tiennent à la fois à la structure même de l'institution (présence de départements disciplinaires différents), son histoire (et ses évolutions) et par la réponse diversifiée des étudiants aux attendus institutionnels :

○ Quel(s) mémoire(s) en école d'Art ?

Le PMD, anciennement CeFEDeM de Lorraine, est une institution faisant aujourd'hui partie de l'École Supérieure d'Art de Lorraine. Cette école forme des plasticiens qui préparent un DNA (Diplôme National d'Art), et/ou un DNSEP (Diplôme National Supérieur d'Expression Plastique), diplôme qui inclut la réalisation d'un mémoire. Ce mémoire est la concrétisation d'une recherche artistique, dont le socle théorique est constitué de « la recherche bibliographique et [de] la connaissance de l'histoire de l'art »⁵². L'ESAL adhère à la Charte nationale de la recherche en école d'art (2013) qui définit « ce que produit la recherche » (p. 6) :

- « L'identification d'un problème.
- Le travail sur ce problème grâce à des pratiques et des outils divers.
- La production d'une forme (de savoir et d'expérience) permise par le travail.
- Le partage de cette forme qui est diffusée et réceptionnée par les concernés par le problème.
- Le constat d'un résultat, d'une résolution ou d'un déplacement du problème : in fine, la présence de quelque chose de plus, en excédent, par rapport à la situation de départ ».

Cette description d'une démarche qui semble relever d'une « problématisation »⁵³ montre qu'elle est tout de même différente de celle mise en œuvre dans un contexte de recherche scientifique, où le problème fait l'objet d'une question et d'hypothèses de recherche, ces dernières étant éprouvées par la collecte et l'analyse de données, dans une démarche d'objectivation maximale.

○ Département danse du PMD

Le PMD possède un département danse qui forme des étudiants en vue de l'obtention du DEPD. Dans ce cadre, le PMD a choisi d'intégrer la réalisation optionnelle d'un mémoire d'une vingtaine de pages, le « projet pédagogique personnel », dont les modalités de réalisation et de soutenance sont très différentes de celles prévues pour le mémoire du DEPM. Néanmoins, la dimension réflexive en lien avec la pédagogie constitue le point commun essentiel.

○ Département musique du PMD

Le PMD a récemment modifié ses attentes en termes de recherche. Plusieurs membres du jury ont une expérience diachronique des mémoires réalisés au PMD. J5 relate avoir « lu des mémoires très anciens où là, la réflexion était totalement libre » et considère que « là [aujourd'hui], le cadre est quand même plus intéressant ». J4 souligne la « grosse différence » entre les mémoires réalisés il y a quelques années et ceux produits plus récemment. Selon J3, « il y a 3 ans [...], il y avait encore des mémoires, on va dire, qui n'étaient pas étayés par un cadre théorique, une problématique déclinée en question de recherche, etc. des hypothèses à infirmer ou pas ». Pour J4, certains mémoires intégraient « un petit peu de recherche » qui était réalisée « de façon sauvage ».

⁵² <https://www.esalorraine.fr/metz/presentation/> consulté le 05/12/2022.

⁵³ Le terme lui-même n'apparaît pas dans la charte.

Il convient toutefois de pondérer ces résultats par le fait que tous les enquêtés soulignent l'existence d'une hétérogénéité intra-institutionnelle synchronique, induite par les étudiants eux-mêmes, malgré le cadrage qui leur est proposé/imposé. J4 précise que « ça dépendait vraiment de la sensibilité de l'étudiant et son intérêt à creuser des thématiques et des sujets qui le passionnaient, et ce qui n'est pas toujours le cas chez des étudiants qui sont là pour apprendre à enseigner ». Dans cette perspective, les productions des étudiants ne constitueraient pas le reflet fidèle des intentions institutionnelles et n'en constituent donc pas un indicateur suffisamment fiable.

À peu près stabilisé depuis quelques années au PMD, l'accompagnement des étudiants dans la réalisation d'une recherche et d'un mémoire associé est à présent questionné. Un membre du jury est positif quant à la pertinence de la proposition de l'institution :

« sur un plan général, je trouve que c'est pertinent, que ça correspond aux attendus de la vision du ministère de la Culture sur l'enseignement artistique spécialisé, voire l'enseignement artistique même général puisque ça peut être des problématiques qui ne sont pas seulement de l'enseignement spécialisé » (J6).

Toutefois, cette opinion n'est pas totalement partagée par les étudiants. Interrogés sur l'adéquation perçue entre les attentes du PMD concernant la recherche pédagogique et la formation au D.E., les étudiants diplômés (promotions 2019 à 2022) révèlent des positions très diverses.

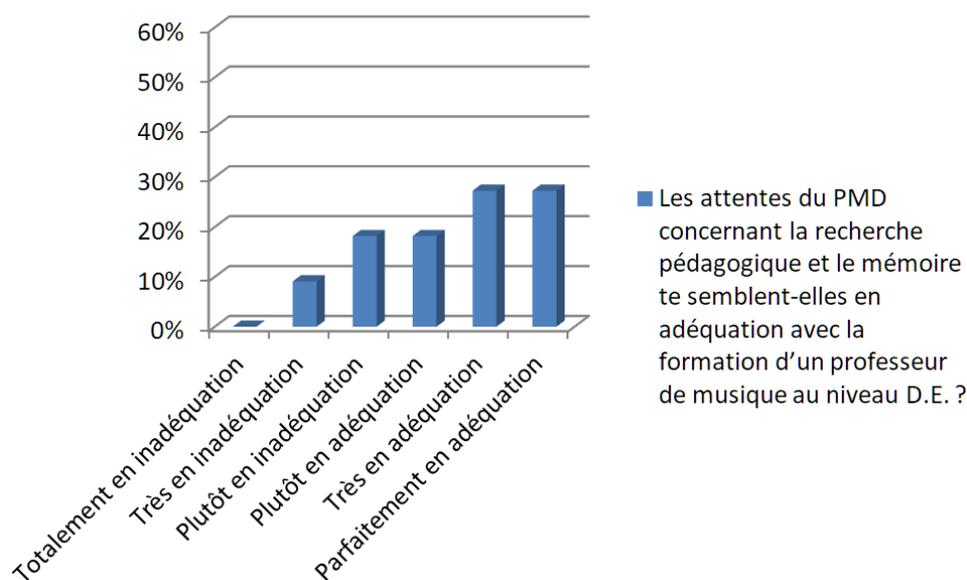


Figure 11 : Synthèse des résultats sur l'adéquation perçue entre attentes en termes de recherche pédagogique et formation au D.E. (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

73% d'entre eux les jugent en adéquation. Pour les plus enthousiastes, l'exercice leur « semble très important pour former de bons professeurs qui garderont une certaine curiosité et une ambition dans leur métier » (D11), car un enseignant « se doit de réfléchir, rechercher, ouvrir son esprit afin d'ouvrir celui des étudiants » (D08). Pour d'autres, « ce mémoire m'a permis d'avoir une réflexion plus profonde sur mes convictions pédagogiques, de les remettre en question et de préciser mes objectifs en tant que pédagogue » (D03), « cette recherche ne s'est pas avérée purement théorique, mais pragmatique et concordante avec le progrès pédagogique auquel je souhaitais souscrire » (D09). De façon plus ambivalente, un étudiant trouve que « les attentes du PMD concernant le mémoire sont peut-être un peu trop importantes, au regard de la quantité de

travail que la formation globale demande. Mais pour ma part, je pense qu'il est essentiel de laisser une part à la recherche pédagogique dans cette formation » (D04).

Par ailleurs, 27% considèrent les attentes du PMD en inadéquation. Ils estiment que « ce travail reste très théorique et peu connecté à la pratique d'enseignant » (D10), que « le mémoire est un travail plus adapté pour des chercheurs » (D06). Ce dernier ajoute : « je ne vois pas vraiment l'intérêt dans notre pédagogie, à part de nous pousser à une réflexion mais il y a peut-être d'autres moyens de nous faire réfléchir sur notre pédagogie » (D06). Enfin, reprenant le même thème du statut de l'enseignant par rapport à la recherche, un étudiant affiche un sentiment très négatif, déclarant que « très peu d'élèves, voir quasi aucun, ne deviendront chercheur. Sachant que ce mémoire peut nous coûter une année d'étude, je trouve ce travail très en inadéquation avec notre formation » (D05).

Un résultat cohérent avec le précédent est observé au travers d'une question corollaire, où l'on demande aux mêmes étudiants « si le PMD avait une liberté totale sur la maquette des enseignements et des épreuves terminales, devrait-il conserver la réalisation du mémoire ? ». 70% y sont favorables. Ainsi, les partisans du maintien estiment qu'il « est important et bénéfique de faire de la recherche en lien avec sa propre pratique lorsqu'on se forme à être enseignant. Pas juste pour remplir la case d'une maquette, mais parce qu'il y a une réelle plus-value, en tout cas lorsque l'opportunité est bien exploitée » (D01). Pour eux, « ce travail permet de nourrir une réflexion au long cours ce qui n'est pas forcément le cas de tous les devoirs » (D09), à tel point qu'un étudiant déclare que « ce mémoire m'a donné des arguments et des outils très forts, et m'a donné envie de creuser le sujet davantage » (D03). Dans une visée à plus court terme, « ce mémoire permet de montrer au jury la capacité du futur enseignant à se questionner, et à avancer dans sa réflexion personnelle » (D04). Il convient de noter que c'est la seule fois où la perspective de la certification est abordée.

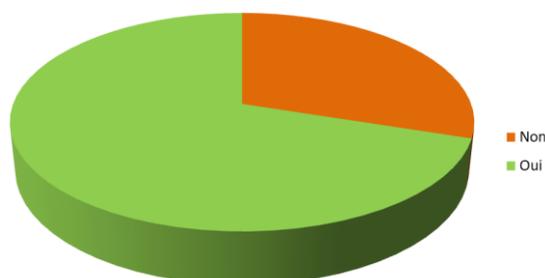


Figure 12 : Synthèse des résultats à la question « Si le PMD avait une liberté totale sur la maquette des enseignements et des épreuves terminales, devrait-il conserver la réalisation du mémoire ? » (Enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

Pour un des étudiants détracteurs du mémoire, « un professeur d'instrument peut être très bon pédagogue tout en étant très peu à l'aise dans ce genre d'exercice [...] lui porter autant d'importance [au mémoire] peut donc nuire très gravement à un élève [étudiant] suivant cette formation » (D05). Un autre propose de « garder l'idée de la recherche, mais sans la partie écrite... à rendre sous forme de vidéo témoignage ? Comme un laboratoire d'expérience en tutorat ? » (D07).

• Objectifs et enjeux directs

L'étude de Joliat (2016) menée sur les mémoires issus de 3 sites de la HEP-BEJUNE montre l'existence d'une « culture de recherche » (p. 26) de chaque établissement, basée sur l'hypothèse d'une forte influence des profils professionnels des formateurs. Cette hypothèse semble transférable au contexte de l'enseignement spécialisé de la musique, où chaque institution propose une définition des objectifs visés par l'exercice du mémoire. En effet, la place accordée

au mémoire est extrêmement variable et ne peut être observée que par un phénomène de saillance, car l'absence de déclaration dans un texte-cadre ne signifie pas absence de valorisation de l'exercice. Pour le CeFEDeM Normandie (2021, p. 22), « le mémoire est un des enjeux forts de la formation, symboliquement et concrètement ». Pour l'ICP (2021, p. 3), « l'initiation à la recherche tient une place importante dans la formation de l'enseignant ». La seule observation des mémoires produits montre que ces positionnements ne sont pas partagés par toutes les institutions.

J3 indique qu'une autre institution similaire assume « la nécessité que le mémoire de DE soit [...] un 'objet pratique' ». C'est à dire que les étudiants, véritablement, fabriquent quelque part, un « artefact », soit matériel, soit idéal, qui pourrait être donc utilisé presque concrètement dans les cours.

○ Notion de « praticien-réflexif »

La notion de « praticien-réflexif », chère aux universitaires, n'apparaît dans aucun des textes-cadres de notre échantillon. Toutefois, la notion de réflexivité apparaît parfois explicitement :

« La recherche permet de développer un travail réflexif qui conduit à questionner l'identité et les pratiques professionnelles, à s'interroger sans cesse pour se construire en tant que praticien-chercheur, capable de mieux comprendre le monde qui l'entoure, à remettre en question ses propres connaissances tout autant que sa posture professionnelle » (ICP, 2021, p. 3)

La notion de réflexivité peut également apparaître de façon implicite :

« Il s'agit pour les étudiants de s'essayer à la rédaction d'un texte cohérent, de confronter les ressources, de problématiser un questionnement souvent lié à leur propre parcours d'élève. Il s'agit souvent aussi, par le contact avec des ressources bibliographiques ou par des rencontres, de se confronter à ses propres représentations » (CeFEDeM Normandie, 2021, p.22)⁵⁴.

○ Statut de la problématisation

Dans une perspective plus ou moins bachelardienne, la notion de « problématisation » est souvent évoquée par les auteurs traitant des travaux universitaires, notamment de Master. Dans les textes-cadres des institutions, elle apparaît sous trois formes différentes : absente (*eg.* PESMD), implicite (*eg.* HEP Vaud) ou explicite (*eg.* CeFEDeM Normandie, Pôle Aliénor, HEP-BEJUNE, PMD, ICP). Quant à elles, les notions de « cadre théorique » et d'« hypothèse » sont rarement évoquées (*eg.* CeFEDeM Normandie, PMD).

○ Rapport à la recherche (universitaire)

Théoriquement, la notion de problématisation est consubstantielle de celle de recherche. Dans son rapport à la DGCA, Poirier (2010, p. 85) valorise la recherche, considérant que

« Les formations diplômantes en CeFEDeM constituent le lieu idéal pour initier la recherche, ce qui existe déjà sous des formes diverses, préparant à des parallèles ou prolongements dans les pôles d'enseignement supérieur, a fortiori dans les CNSMD ».

Dans une version très exigeante, l'institution cherche à ce que l'étudiant parvienne à « passer d'une posture de praticien à celle de chercheur » (CeFEDeM Normandie, 2021, p. 22) ou qu'il devienne « un praticien chercheur acteur de son développement professionnel » (ICP, 2021, p. 1). La place de la recherche est parfois justifiée de façon très explicite :

⁵⁴ Les représentations des étudiants feront l'objet de la 2^{ème} partie des résultats.

« La recherche constitue un apport fondamental et central au sein de la formation » (ICP, 2021, p. 3).

« La notion de recherche implique l'idée de prendre un recul critique vis-à-vis de ce qui, au fil du temps, a été complètement intériorisé dans sa propre pratique » (CeFEDeM Aura, 2012, p. 2)

Pour la formation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire, la Haute École Pédagogique du Canton de Vaud pose les objectifs suivants :

« Le mémoire professionnel [...] doit démontrer que l'étudiant est capable d'approfondir une thématique en lien avec la pratique professionnelle envisagée et les enseignements suivis au cours de sa formation, sur la base d'une construction théorique validée par la recherche et d'une démarche scientifique [...] ce qui aide grandement à une appropriation personnelle des questions pédagogiques ou didactiques » (HEP Vaud, 2022, pp. 2-5).

Cette même institution, pour la formation des futurs professeurs de l'enseignement secondaire (HEP Vaud, 2013, p. 2), propose une description si détaillée des attendus qu'il paraît pertinent de les reproduire ici dans leur intégralité :

« Le mémoire professionnel permet à l'étudiant d'approfondir des aspects du champ professionnel. À l'appui de données empiriques, il vise l'acquisition de méthodes de recherches. L'étudiant est ainsi amené à mettre en œuvre une démarche analytique lui permettant d'enrichir ses connaissances, ses compétences et ses pratiques en matière d'enseignement. Plus particulièrement il permet :

- de développer et d'intégrer des savoirs professionnels
- de relier la théorie à des situations de terrain
- d'initier à la pratique de la recherche
- de percevoir les enjeux de la recherche dans le champ de l'enseignement
- d'apprendre à tirer parti de résultats de recherches publiées afin d'enrichir les pratiques professionnelles
- de renforcer l'aptitude à se décentrer pour étudier de manière plus méthodique une réalité documentée
- de développer des démarches méthodologiques rigoureuses
- de renforcer des capacités analytiques
- de contribuer au développement de savoirs disponibles dans un domaine donné
- d'exprimer sa réflexion suivant des critères d'écriture scientifique
- de développer ses capacités de communiquer les résultats de son travail ».

Ces objectifs idéels doivent être pondérés par la position, tranchée, de Gomez et Hostein (1996, p. 77) :

« L'ancrage du mémoire professionnel à la recherche nous semble instituer une double perte : il confère une dignité illusoire et il relègue à l'accessoire l'objectif affiché de formation en occultant l'évolution du producteur au profit du produit à fournir ».

Par ailleurs, et presque curieusement, aucun texte-cadre de l'échantillon n'évoque le bénéfice potentiel et final de la réalisation d'une recherche (*i.e.* pour les élèves des professeurs en formation), ce qui laisse penser que les bénéfices pour les étudiants (ex : la confrontation à ses propres représentations) ruisselleront mécaniquement sur leurs élèves. Bien que vertueuse, cette conception semble relever d'une vision un peu idéale et moderniste de la pédagogie, à tel point

qu'elle peut entrer en conflit avec l'académisme et le pragmatisme de l'enseignement spécialisé de la musique :

« L'aspect scientifique d'un mémoire peut rebuter la profession, qui va générer des mécanismes de défense [...] et qui peut être amenée à sous-évaluer des mémoires, justement, parce que... ils peuvent être trop jargonnants ou avoir des prétentions scientifiques qui semblent, comment dire, 'complètement déconnectées', entre guillemets, du terrain » (T2).

• Enjeux indirects

Les enjeux présentés ici ne sont pas directement, ou pas explicitement, visés par les attendus ministériels, ni par les textes-cadres des institutions qui les prennent en charge. Cependant, ils sont induits par l'existence-même du processus de création de mémoires au sein de ces institutions. Ces enjeux indirects concernent les acteurs institutionnels et la recherche en éducation musicale.

○ Pour le prestige personnel des acteurs institutionnels

Au travers de cet exercice d'écriture singulier, les premiers acteurs à bénéficier de l'exercice de manière indirecte sont les étudiants, pour qui le mémoire constitue un « moyen de se faire reconnaître par ses pairs » (Oudart et Verspieren, 2006, p. 3). Formateurs et universitaires en sortent également gagnants :

« Pour les formateurs, un gain de prestige des enseignants dans l'échelle sociale rejaillit aussi sur le leur. Ainsi, la direction de mémoires professionnels, souvent assimilés à des recherches, confère une dignité nouvelle à ceux qui en sont chargés. Cette fonction nécessaire de direction de mémoires est aussi un argument donné aux universitaires pour leur entrée dans les IUFM » (Gomez, 2001, p. 175)

Enfin, l'institution y trouve aussi son compte, car la diffusion des mémoires semble contribuer à son image, à la valorisation de sa formation. Toutefois, cette diffusion se révèle très diversement orchestrée selon les institutions, allant de l'absence (*eg.* PESMD⁵⁵) à la diffusion systématique (*eg.* CeFEDeM Aura) en passant par la diffusion partielle (*eg.* projet PMD) sur critères.

○ Pour la recherche en éducation musicale

Bien qu'il s'agisse d'un exercice réalisé dans le cadre d'une diplomation, le contenu des mémoires professionnels n'est pas sans conséquence. En effet, la recherche francophone en éducation musicale francophone compte peu de chercheurs. Elle concerne l'enseignement spécialisé de la musique, et l'enseignement général. Dans le premier cas, une quinzaine de centres diplôment, *a minima*, une à plusieurs dizaines d'étudiants par an. Dans le second cas, plus de 300 candidats⁵⁶ se sont présentés au concours du CAPES externe en section « Éducation musicale et chant choral » en 2021. Enfin, à la croisée de cette typologie se trouvent les travaux réalisés dans les 9 CFMI, dans le cadre de l'obtention du DUMI. La production estudiantine est donc très importante par rapport à celle des chercheurs. Cette situation produit plusieurs résultats :

Tout d'abord, cette masse de travaux est partiellement diffusée sur l'internet : elle intéresse potentiellement les professionnels de la pédagogie musicale (corps enseignant, direction...) à qui elle fournit une nourriture pédagogique plus volumineuse et souvent plus concrète que les travaux universitaires. Elle intéresse également les étudiants en train de réaliser leur propre mémoire, qui s'en servent comme source d'inspiration bibliographique ou méthodologique, voire comme modèle.

⁵⁵ Parfois ils existent sous forme papier ou numérique dans l'institution, mais ne font pas l'objet d'un recensement débouchant sur un registre ou une base de données.

⁵⁶ Toutes disciplines confondues, il y aurait, selon Crinon et Laguigue (2006), près de 25 000 nouveaux professeurs ayant soutenu un mémoire, chaque année.

Ensuite, bien que tous ces travaux d'étudiants (DEPM, DUMI, MEEF) ne puissent être directement ajoutés à ceux des travaux d'universitaires patentés, ils constituent un important corpus susceptible d'alimenter la réflexion scientifique⁵⁷. Pour le moins, ils peuvent faire émerger des problématiques inédites en traitant de thématiques en lien avec les problèmes de l'enseignement spécialisé et de la société d'une manière générale, le tout sur 20 ans, soit une génération d'enseignants.

Enfin, les mémoires témoignent des représentations des étudiants-futurs-enseignants sur leur métier, une hypothèse élaborée par Pilon (2005) dans le cadre d'une étude questionnant les compétences musicales construites par les professeurs des écoles stagiaires en formation initiale, notamment au travers du mémoire professionnel. Cette question des représentations fait à présent l'objet de la 2^{ème} partie des résultats.

⇒ Mise à l'épreuve de l'hypothèse : l'hétérogénéité des pratiques institutionnelles, qu'il s'agisse de pratiques déclarées (textes-cadres de certaines institutions) ou constatées sur le terrain (par les tuteurs de mémoire), laisse apparaître, en creux, une partie de l'identité d'une institution de préparation au DEPM, dans le rapport qu'elle établit au « mémoire » attendu pour son obtention.

☀ En amont, les étudiants ne font pas le lien entre la réalisation du mémoire et leur futur métier (représentations)

Le bref cadrage théorique proposé dans cette étude fait émerger l'importance accordée par les auteurs à la réflexivité induite par le travail de recherche menant à la réalisation du mémoire. Cette idée est également partagée par plusieurs membres de jury, pour qui « le principe d'introduire de la recherche, à un moment donné, dans un devoir à rendre, c'est hyper intéressant pour un DE de prof d'instrument » (J4). Pour J5, « engager une recherche [...] je trouve ça absolument nécessaire ». Il pense que « cette réflexion-là [...] les touche personnellement [...] engage une réflexion [...] sur la situation plus générale des conservatoires » mais « ça ne peut être qu'un début de réflexion pour certains étudiants ». Le travail autour du mémoire est ainsi considéré de façon très positive, dans une perspective téléologique, comme

« quelque-chose qui va amener l'étudiant à se questionner sur sa didactique et sur, après, la pédagogie, qui va permettre de mettre en œuvre cette didactique au bénéfice des élèves qu'on va lui confier et au bénéfice des programmes d'enseignement de l'établissement dans lequel il enseignera (J6).

L'existence d'une perspective aussi enthousiaste est à présent éprouvée auprès des premiers concernés, les étudiants. Ainsi, à la question « Pensez-vous qu'il soit possible de mobiliser les compétences issues de la réalisation d'un mémoire de DE dans votre pratique professionnelle de l'enseignement ? », les étudiants de la promotion 2020⁵⁸ répondent de façon positive à 90% à la question fermée (oui/non). Les étudiants de la promotion 2022⁵⁹ répondent à 78%⁶⁰, soit une réponse qui reste encore particulièrement positive. Toutefois, dans la mesure où les questionnaires sont réalisés sous semi-anonymat⁶¹, ces réponses sont probablement influencées

⁵⁷ Ce qui a conduit à la création de la rubrique « Travaux d'étudiants » au sein de la nouvelle maquette du Journal de Recherche en Éducation Musicale (JREM).

⁵⁸ À la date du questionnaire, ces étudiants n'ont pas encore suivi le cours de méthodologie de la recherche prévu dans le cadre de la formation au Diplôme d'État.

⁵⁹ *idem*

⁶⁰ Moyenne de 4,67/6 après recodage de l'échelle de Lickert : Pas du tout possible = 1, Totalemment possible = 6.

⁶¹ Les questionnaires sont identifiables lors de leur passation au travers de l'adresse courriel (option choisie pour la réalisation d'éventuels entretiens d'approfondissement), mais les résultats sont ensuite anonymisés dans ce rapport.

par un biais de désirabilité sociale, ce que l'on formule ici sous la forme d'une double hypothèse qui ne pourra, hélas, être vérifiée :

- les étudiants savent que l'épreuve fait partie des prérequis pour l'obtention du DEPM,
- ils pourraient craindre de renvoyer une image trop axée sur l'obtention du diplôme.

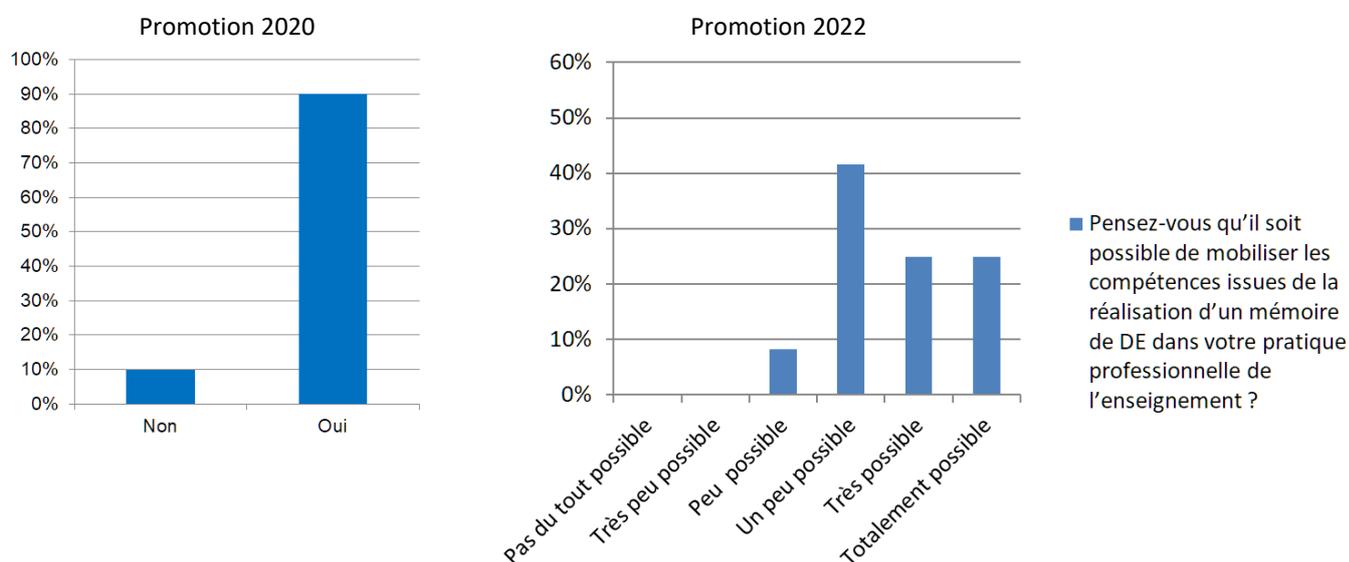


Figure 13 : Promotions 2020 et 2022 entrant en formation⁶².
 Réponse à la question « Pensez-vous qu'il soit possible de mobiliser les compétences issues de la réalisation d'un mémoire de DE dans votre pratique professionnelle de l'enseignement ? »⁶³

Toutefois, comme on l'a vu plus haut en termes d'hétérogénéité intra-institutionnelle, bien que tous les étudiants suivent le même module de préparation au mémoire, le travail réalisé se révèle « assez inégal d'un étudiant à l'autre » (J4), voire même, qu'« il n'y avait pas du tout d'homogénéité dans les mémoires » (J2). Il est donc aisé d'imaginer que tous les étudiants n'adoptent pas la même posture vis-à-vis de ce travail. Dans cette hypothèse, tentant une typologie du comportement des étudiants face au mémoire, Gomez et Hostein (1996, p. 75) définissent 4 « logiques d'acteurs » :

- « économique » (l'étudiant répond *a minima* aux attendus, aux fins de seule diplomation),
- « pratique » (le mémoire doit donner des outils pédagogiques, sans substrat théorique),
- « investigatrice » (recherche spéculative sans réinvestissement professionnel)
- « formative » (articulation pédagogiquement efficace entre théorie et pratique).

Des résultats similaires émergent d'une étude auprès d'étudiants de la HEP-BEJUNE,

« qui s'inscrivent prioritairement dans une logique de recherche pédagogique pragmatique, liée à des impératifs praxéologiques. Ils espèrent mettre à profit, pour eux-mêmes d'abord, la plus-value offerte par le parcours et les résultats de leur mémoire » (Joliat, 2016, p. 29).

⁶² La promotion 2021 n'est pas représentée en raison de problèmes méthodologiques.

⁶³ La question fermée binaire de 2020 a été remplacée par une échelle de Likert en 2022, afin de permettre des réponses plus nuancées.

En amont de la formation, dans quelle(s) catégorie(s) se situeraient les étudiants du PMD selon cette typologie ? Pour répondre à cette question, les étudiants sont invités à préciser l'argumentaire de leur réponse à la question précédente. Les justifications fournies sont extrêmement variées, mais sont en cohérence avec l'évaluation numérique. De plus, les étudiants doivent répondre à la question frontale « selon vous, à quoi sert la réalisation d'un mémoire de DE ? ». Les données issues de ces deux questions (dont les formulations différentes cherchent à éclairer le même objet sous deux angles distincts) sont regroupées, de façon qualitative, selon les catégories de la typologie de Gomez et Hostein (1996), par fréquence de citation. Très logiquement, dans la mesure où il s'agit d'une formation professionnelle, la catégorie « investigatrice », qui n'intègre pas de mise en application pratique des résultats de la recherche, n'apparaît pas dans les réponses. Même l'étudiant pour qui le mémoire permet de « développer nos qualités de chercheurs » précise dans une autre question sur la mobilisation des compétences issues de sa réalisation : « les compétences acquises en recherche, en organisation du travail, en structuration des idées ainsi que la soif de comprendre et de connaître seront, je n'en doute pas, des atouts essentiels dans la construction de nos cours, au bénéfice des élèves » (EM20-04). De façon similaire, celui qui y voit l'opportunité d'« étudier un sujet de manière beaucoup plus approfondie » en attend « plus de soutiens théoriques pour mobiliser ma pratique » (EM20-10).

- **Visée « pratique »**

La dimension pratique ressort majoritairement du propos des étudiants interrogés. Plusieurs d'entre eux voient une applicabilité de façon très pragmatique, dès lors que « la thématique du mémoire en question peut s'appliquer à notre domaine d'enseignement » (EM22-02), qu'« il faut avoir un point commun avec la situation vécue et l'objet du mémoire » (EM22-06), que « certaines compétences sont communes. Cela peut varier plus ou moins selon le sujet choisi » (EM22-05) ; « selon le sujet, il peut y avoir des résultats de recherche réutilisables » (EM20-07).

Pour certains, « la réponse [fournie par les résultats du mémoire] doit donc améliorer l'enseignement » (EM22-11), afin d'être « crédible devant un élève » (EM20-09) mais cela « dépend aussi de l'élève et ses besoins et du contexte du cours ». « À travers les recherches menées, nous pouvons adapter notre façon d'enseigner et essayer des nouvelles choses » (EM22-09).

Ces réponses dévoilent une image située du mémoire, dont les résultats doivent constituer un objet didactique concret réutilisable en cours, en tant que « compétences spécifiques qui pourront être utiles à notre carrière professionnelle » (EM20-01), ce qui « nous permet, en tant qu'enseignant, d'être plus clair dans notre discours et être plus compétent et renseigné sur le sujet » (EM20-05). Pour un étudiant, « cela me servira à travailler sur mon enseignement futur et à me donner des clefs dans ce domaine, mais aussi à me faire réfléchir sur ma pratique instrumentale » (EM20-03). Dans presque tous ces cas, l'applicabilité est pensée de façon restreinte, limitée aux seules notions abordées pendant la réalisation du mémoire :

« je pourrais employer l'objet de mes recherches dans ma pratique pédagogique car j'aurais réfléchi sur un sujet lié à l'enseignement/pratique musicale. Cela me donnera certainement des pistes que je pourrais employer plus tard dans mon enseignement » (EM20-03).

Un étudiant y voit un intérêt plus formel, par l'opportunité d'« apprendre à organiser son travail pour être efficace et complet, puisque la réalisation d'un mémoire représente un travail conséquent » (EM20-01). En aucun cas, les étudiants n'envisagent que cet exercice puisse les préparer à une formation postérieure ou un diplôme (ex : Master, CAPM).

• Visée « formative »

Pour d'autres, les réponses se concentrent sur une triple dimension introspective, rétrospective et prospective. La notion de réflexivité apparaît implicitement : le mémoire permet ainsi de « faire réfléchir et prendre conscience » (EM22-07), « nous faire réfléchir sur la pédagogie » (EM22-01), « réfléchir sur un sujet précis en lien avec la pédagogie » (EM22-04). « L'intérêt du mémoire de DE est de viser une réflexion pédagogique pour soi-même mais aussi pour les autres. Le tout afin d'amener à une ouverture d'esprit » (EM22-07), « de se poser les bonnes questions dans notre manière d'enseigner pour se remettre en question » (EM20-02). Les étudiants-danseurs, interrogés sur la portée de la recherche (non systématiquement problématisée) menée pendant leur formation au PMD, valorisent l'exercice, sous un angle rétrospectif : « Et c'est vrai qu'on voit le chemin et qu'on peut encore plus creuser. Et on peut voir l'évolution que ça peut avoir dans le temps, en fait » (ED19-3). Dans une perspective plus prospective :

« Je trouve que le travail de recherche, c'était un pont, même plusieurs ponts, à plein d'ouvertures différentes qui vont nous faire avancer aussi, nous questionner sur plein de choses [...] Je pense aussi qu'en tant que futur professeur, c'est important qu'on reste aussi dans sa transparence, dans ce travail de recherche continue. Faut pas s'arrêter à ce qu'on sait et s'ouvrir à tout » (ED19-2).

Le besoin d'immédiateté, souvent considéré comme un stigmate des jeunes générations (par les plus anciennes), est ici battu en brèche : le mémoire permet de « s'attaquer à une vraie problématique à laquelle on ne peut répondre rapidement » (EM20-08), « prendre le temps de réfléchir à un aspect du métier, de la pédagogie » (EM20-07).

L'articulation causale entre la réalisation d'une telle recherche et le monde professionnel est souvent exprimée, par exemple : « la création du mémoire stimule une réflexion sur nos apprentissages et sur nos expériences. Elles vont, selon moi, influencer sur ma pratique professionnelle d'une façon ou d'une autre » (EM22-13), au travers d'un meilleur « soutien théorique pour mobiliser ma pratique » (EM20-10). Les effets peuvent se déployer selon plusieurs types de compétences :

« Les compétences acquises en recherche, en organisation du travail, en structuration des idées, ainsi que la soif de comprendre et de connaître seront, je n'en doute pas, des atouts essentiels dans la construction de nos cours, au bénéfice des élèves » (EM20-04).

Un étudiant, qui n'a pas encore réalisé de mémoire professionnel dans son parcours de formation, imagine qu'une des vertus du mémoire se situe sur le long terme : « Peut-être aussi qu'on en garde le réflexe de remettre en question ce qu'on pratique, qu'on reste dans une attitude de recherche, de questionnement » (EM20-07). Enfin, un autre propose une synthèse particulièrement en phase avec le point de vue de l'institution sur la question⁶⁴, que l'on reproduit ici intégralement :

« L'enseignant est confronté tout au long de sa vie à des questions, des problèmes, dont la plupart ne se règlent pas en quelques minutes. Le mémoire de DE est un des premiers travaux de sa vie, où l'étudiant va chercher par lui-même, et sur une longue période, afin d'apporter des éléments de réponse à son problème. Le mémoire est une ouverture pour les problèmes futurs qu'il rencontrera. Ce travail lui permet de lui montrer comment s'atteler à ces problématiques qu'il rencontrera forcément. Ainsi, le processus de réalisation du mémoire est utile car l'étudiant pourra s'en resserrer,

⁶⁴ Le projet pédagogique 2024-2028 du PMD propose l'idée de savoir se réinventer dans le temps grâce aux aptitudes développées par le mémoire, pour faire face à des contextes professionnels encore inconnus (ex : évolution des conservatoires).

mais il utilisera aussi sûrement toutes les réponses qu'il aura trouvées pour la réalisation de ce mémoire de DE » (EM20-08)⁶⁵.

• Visée « économique »

Quelques étudiants voient le mémoire comme une étape de formation, un bilan, un moyen de « rafraîchir toutes les connaissances acquises pendant la formation » (EM20-06) ou de « synthétiser toutes les connaissances et questionnement apportés durant la formation » (EM22-05), de « retracer notre apprentissage et nos expériences durant les années d'études » (EM22-13), de « faire ses mémoires, mettre en avant ses connaissances et son vécu au cours de la formation du DE » (EM22-06), à la manière, en quelque sorte, d'un porte-folio. Pour l'un d'entre eux, le mémoire sert à « montrer à l'examineur ce qu'on a appris au cours de la formation et ce qu'on y a compris. Faire le bilan de celle-ci » (EM22-10), ce qui rejoint l'idée du DRRAPP (cf. note de bas de page n°31, page 19).

A la marge, l'explicitation fournie donne des indices sur l'image que certains étudiants se font de leur futur métier, qui ne serait constitué que de la relation enseignant/élève : un étudiant considère que « La rédaction et l'argumentation ne nous seront pas utiles pendant nos cours » (EM22-01). Un autre précise :

« Dans ma conception peut-être naïve du métier, je ne pense pas qu'on soit amené à effectuer des tâches si individuelles de façon écrite. Cependant, l'autoévaluation et critique constructive fera toujours partie de notre quotidien » (EM20-06).

Ces (rares) étudiants semblent donc avoir, en amont de la formation, une image du mémoire presque exclusivement liée à l'obtention du diplôme.

⇒ Mise à l'épreuve de l'hypothèse : les résultats de l'étude, sur l'échantillon considéré, falsifient largement l'hypothèse d'une absence de lien établi par les étudiants entre la réalisation de la recherche (et, dans une moindre mesure, du mémoire associé) et leur futur métier. Peu d'entre eux n'y voient qu'une étape nécessaire à l'obtention du diplôme. Pour les autres (positifs, en amont, sur l'utilité du mémoire pour leur future vie professionnelle), deux grandes catégories de visées se dessinent : d'une part, les étudiants pour qui le mémoire permet de développer des solutions pédagogiques pragmatiques, et d'autre part, ceux qui voient dans ce travail une opportunité d'initier ou favoriser une véritable dimension réflexive, mobilisable sur le long terme.

⚙ En aval, la réalisation du mémoire a une influence variable sur la pratique pédagogique du futur enseignant (réalisations)

Un membre de jury dresse un constat doux-amer au travers de l'articulation entre la posture des étudiants du PMD et le rapport des enseignants professionnels à une certaine forme de réflexivité :

« je déplore que cet esprit -qu'on a ici chez les étudiants, qui sont en recherche de réponses et qui s'interrogent beaucoup-, on le perde très vite une fois qu'on est dans le milieu du travail. Et je pense qu'en étant beaucoup plus habitué à intégrer ce genre de travail au moment des études, musicales et pédagogiques, je pense qu'on a plus de chances, après, d'avoir des enseignants qui vont rester dans cette optique de curiosité et d'interrogation de tous les jours. Parce que, quand on est enseignant, il n'y a pas un jour où on ne s'interroge pas sur quelque chose qui nous échappe. Et j'aimerais beaucoup que ça se poursuive dans le monde du travail, après. Et c'est très rarement le cas » (J4).

⁶⁵ Étonnamment, malgré la précision et la pertinence de sa réponse, cet étudiant a déclaré n'avoir jamais réalisé de mémoire auparavant.

Selon J2, beaucoup d'enseignants actuels en Conservatoire « sont persuadés que leur méthode fonctionne depuis 30 ans et qu'ils ne vont pas se remettre en cause » car « même ma génération, on n'a pas été formés du tout de la même manière, donc on s'est formés beaucoup sur le terrain et très peu finalement par toutes ces réflexions de sciences de l'éducation, etc. ». Il pense qu'il en ira autrement pour les jeunes générations qui « auront plus le réflexe » de consulter des mémoires s'ils étaient accessibles. Selon J1, le choix de la thématique du mémoire conditionne leur potentiel usage dans la vie professionnelle :

« D'autres [étudiants] ont, à mon avis, plus fait des sujets à défaut, parce qu'il fallait faire quelque-chose. Et je pense qu'une fois qu'ils ont leur diplôme d'État d'ici demain, le sujet sera dans un classeur et ils ne l'utiliseront plus jamais ».

Selon lui, il est important que les étudiants puissent « ressentir du plaisir aussi quand ils font ce travail-là » (J1). Mais les étudiants sont hétérogènes de ce point de vue, et d'autres pourraient considérer cela comme un « travail un peu contraignant », qu'ils n'aient pas le désir de réitérer. « Certains ont certainement eu du plaisir à le faire, d'autres pas » (J1). Au travers d'une vision très pragmatique en termes d'insertion professionnelle, J1 préconise de réaliser

« un mémoire [...] sur quelque chose qui s'est concrètement mis en place, qui sert à la collectivité et où les collectivités (ou les associations, peu importe le statut) se rendent compte du travail en profondeur que font ses agents et qui donneront une autre valeur que ce que parfois ils perçoivent comme profil de poste ».

Un tuteur de mémoire évoque l'expérience d'un directeur d'institution de formation de professeurs « qui parlait du mémoire comme d'un objet pratique [...] gommant complètement toute dimension scientifique ou d'initiation à la recherche, pour vraiment promouvoir un outil uniquement pratique » (T2).

Selon J4, le mémoire devrait servir en priorité à l'étudiant, pour

« creuser un petit peu des sujets sur lesquels il n'a pas de certitude ; soit il en a vraiment de très grandes et il veut les tester, ou il a vraiment envie de découvrir quelque chose dans un domaine qui l'intéresse particulièrement et puis lui permettre de structurer sa pensée et sa façon de s'intéresser à l'enseignement en particulier»

De son point de vue d'enseignant, il est intéressant de « mettre nos idées [pédagogiques] à l'épreuve » (J4), ce qui doit induire un bénéfice (in)direct chez les élèves.

Du côté des étudiants diplômés, l'utilité des résultats de la recherche menée dans le cadre du mémoire est plutôt ressentie de façon positive (de 73% à 82%)⁶⁶, avec seulement une très faible amélioration entre la situation actuelle et la projection sur le futur.

⁶⁶ Somme des réponses « plutôt utiles », « fortement utiles » et « extrêmement utiles ».

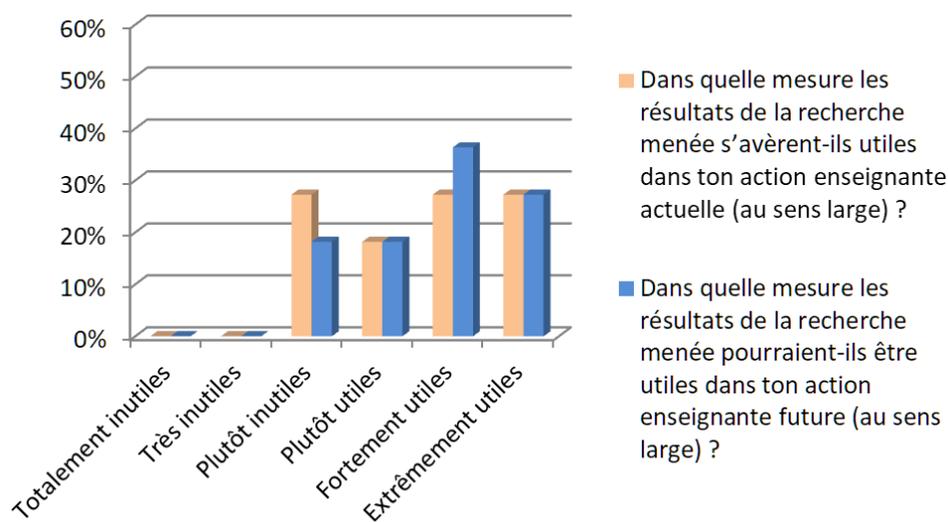


Figure 14 : Synthèse des résultats sur l'utilité de la recherche menée dans le cadre du mémoire (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

Les étudiants ayant trouvé les résultats de leur recherche utiles (« plutôt utiles », « fortement utiles » ou « extrêmement utiles ») évoquent une influence sur leur pratique enseignante, soit par la confirmation d'expérimentations pédagogiques préalables et empiriques, soit par la découverte « d'autres méthodes et outils d'enseignements » (D07). D'aucun y ont trouvé une matière « ouvrant de toutes nouvelles perspectives concernant la représentation de l'artiste au sens large auprès des élèves nés après 2010 » (D09) ou « essayant de réduire autant que possible les biais discriminatoires » (D03). L'un d'entre eux considère qu'il a permis d'« étoffer mon argumentation sur le thème choisi lors de plusieurs entretiens d'embauche » (D04) et « a contribué à mon embauche définitive » (D04). Pour un étudiant particulièrement enthousiaste, « une recherche quelle qu'elle soit fait partie de la vie, et reste en mémoire ou tout du moins, des passages. Et, je le relis encore par touches » (D08).

Ceux ayant trouvé les résultats de leur recherche « plutôt inutiles » ne fournissent pas de réponses suffisamment précises pour qu'il soit possible d'identifier les raisons profondes de leur ressenti : « peut-être mon sujet était-il mal choisi » (D06) commente l'un d'entre eux, ce qui résonne avec l'importance que les étudiants accordent au choix de la thématique de recherche.

⇒ Mise à l'épreuve de l'hypothèse : bien que l'utilité de la réalisation du mémoire soit attestée positivement par une majorité d'étudiants de l'échantillon insérés dans la vie professionnelle, l'influence de ce travail reste très variable sur leur pratique pédagogique concrète.

⚙️ Des représentations sociales négatives (des étudiant-e-s) freinent la réalisation du mémoire

L'appréhension, très souvent constatée de façon expérientielle, des étudiants face à la réalisation du mémoire, nous a conduit à poser une hypothèse générale en termes d'empêchement, hypothèse qui a été déclinée en 2 sous-hypothèses touchant chacune à une opposition de nature entre le travail demandé et les caractéristiques « essentielles » d'un musicien.

- **Hypothèse : le mémoire est considéré comme un objet universitaire, alors qu'un artiste/enseignant appartient au monde de l'interprétation et de la pédagogie**

Les résultats diffèrent quelque peu entre les étudiants des promotions 2020, 2021 et 2022. Les premiers déclarent n'avoir réalisé aucun mémoire dans leur scolarité (ou vie professionnelle) antérieure. Ceci explique peut-être la raison pour laquelle aucune analogie avec le milieu universitaire n'est évoquée. Ces étudiants insistent sur le thème de la pédagogie. En revanche, plusieurs étudiants de la promotion 2021 ont déjà réalisé un travail universitaire de type mémoire. Pour eux, le mémoire de DEPM semble s'inscrire dans une catégorie similaire. Ils en relatent les difficultés de réalisation, mais ne font pas de lien explicite avec leur statut (musicien-pédagogue) et les compétences associées. De leur côté, près d'un quart des étudiants de la promotion 2022 déclare avoir réalisé un mémoire au préalable (2 universitaires, 1 dans le cadre d'un BTS).

- **Hypothèse : le mémoire est un écrit langagier, alors qu'un artiste musicien appartient au monde de l'oralité et/ou de l'écrit musical**

Un membre de jury constate que certains « mémoires [...] se lisaient très facilement, c'est-à-dire qu'il y avait un fil conducteur du début à la fin. C'était agréable. D'autres où l'exercice d'écriture était plus compliqué » (J1). Le mémoire doit être « d'un point de vue rédactionnel [...] d'un bon niveau ». Pour J5, « il faut qu'il puisse être lu facilement ».

Questionnés, en amont de leur formation, sur les compétences/connaissances nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire de DEPM, la majorité des étudiants de la promotion 2020 évoque plus ou moins directement les dimensions langagière et organisationnelle⁶⁷, mais ne les met pas directement en opposition avec la littératie musicale ou le rapport à l'oralité. Toutefois, des indices émergent de la parole des étudiants danseurs⁶⁸, pour qui « pouvoir mettre des mots sur ça, nous qui n'aimons pas forcément nous exprimer avec la parole, c'est perturbant, mais très intéressant » (ED19-1) car « en tant que danseurs, on a très peur d'écrire » (ID3).

Au vu de la difficulté de faire émerger des indices pour éprouver cette sous-hypothèse chez les étudiants-musiciens, le processus de collecte de données a été légèrement modifié :

- ⇒ Dans le questionnaire destiné aux étudiants de la promotion 2022 (n'ayant pas encore été sensibilisés à la question du mémoire), une modification de la question 3.2 (en lien avec les qualités nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire) a cherché à faire distinguer les qualités avec lesquelles ils se sentent à l'aise de celles avec lesquelles ils ne se sentent pas (ou moins). En opposition avec l'hypothèse, les étudiants citent plusieurs qualités en lien avec l'expression écrite, mais elles sont finalement plus nombreuses dans la catégorie de compétences avec lesquelles ils se sentent à l'aise⁶⁹.
- ⇒ Dans ce même questionnaire, une question a été ajoutée, portant sur la comparaison diachronique de leur sentiment d'aisance par rapport à la rédaction de textes longs, avant et après la réalisation du mémoire. 55% des étudiants de l'échantillon se disent plutôt à l'aise en amont, une valeur qui monte à 73% en aval.

⁶⁷ cf. paragraphe « Qualités (immanentes) d'un bon mémoire », page 45.

⁶⁸ Une population qui n'est pas l'objet de cette étude, mais dont un entretien collectif, post-soutenance de mémoire, a été filmé (transcription des échanges en annexe).

⁶⁹ cf. paragraphe « Qualités (nécessaires à la réalisation) d'un [bon] mémoire », p. 49.

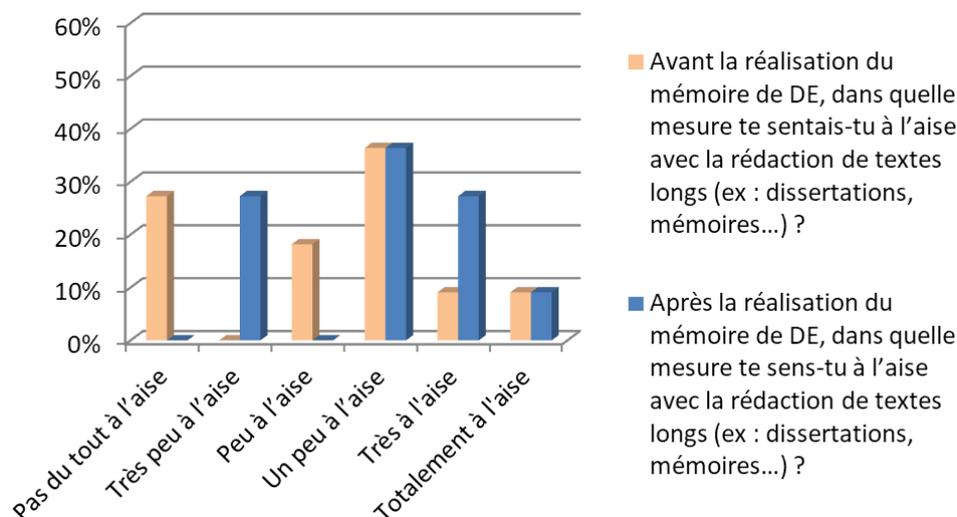


Figure 15 : Synthèse des résultats sur le degré d'aisance des étudiants face à la rédaction d'un texte long (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

Les deux sources de réponse convergent donc vers une non-validation de la sous-hypothèse, ce qui est plutôt contre-intuitif. Il faudrait une étude de plus grande ampleur, et plus détaillée, pour confirmer cette tendance et faire émerger des hypothèses à portée explicative.

Par ailleurs, les étudiants sont unanimes sur l'effort important consenti à la réalisation du mémoire. Cet effort porte aussi bien sur la recherche par elle-même (« investissement personnel non négligeable pour collecter les données » (D04), « qualité du propos » (D01), « avis éclairé » (D01), « analyse » (D01), etc.), la rédaction au travers d'un « effort de synthèse » (D09) que « le maniement des outils informatiques de base » (D09). Un étudiant souligne l'importance du « temps [mis] à comprendre ce qui était attendu » (D06). Un autre met en perspective ses « capacités très réduites dans cet exercice » (D05) avec les « réels gros efforts » produits (D05). Enfin, un étudiant précise que l'effort a été « réduit » (D10) grâce à la réalisation, en amont, d'un mémoire de Master sur une thématique similaire.

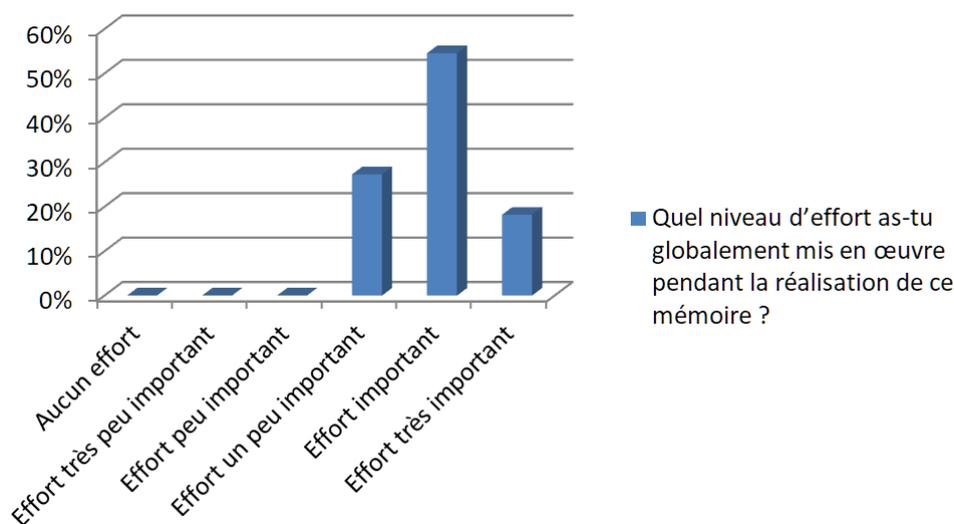


Figure 16 : Synthèse des résultats sur le degré d'effort mis en œuvre par étudiants dans la réalisation du mémoire (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

La notion d'effort appelle, par opposition, celle de plaisir, sur laquelle sont interrogés les mêmes étudiants diplômés. Les résultats sont doublement étonnants. D'une part, la très grande

dispersion des résultats (qui vont d'un « très fort déplaisir » à un « très important plaisir) surprend car une hypothèse de cette étude pose que les étudiants ne sont pas à l'aise avec ce type d'exercice, lequel leur demande un effort important entraînant plutôt un déplaisir dans la réalisation.

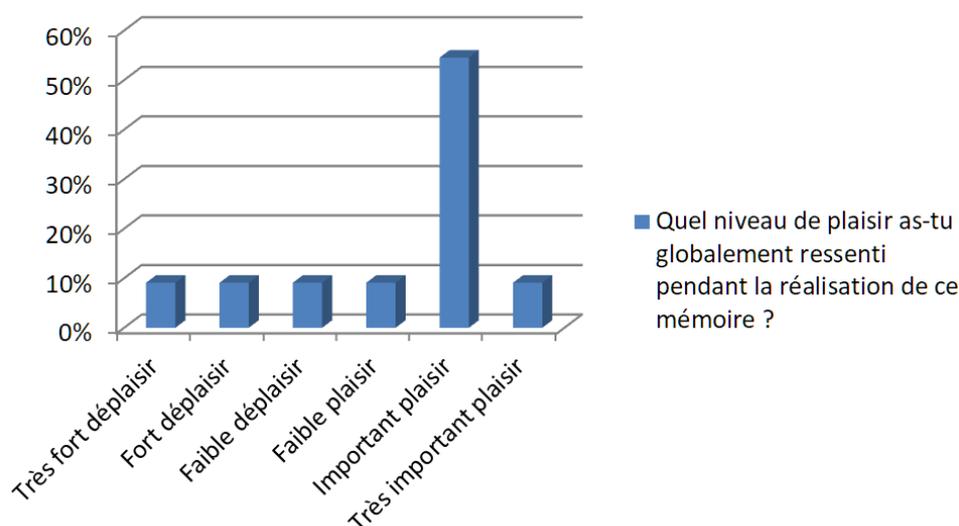


Figure 17 : Synthèse des résultats sur le degré de plaisir ressenti dans la réalisation du mémoire (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

Pourtant, ici, malgré l'étroitesse de l'échantillon, toutes les catégories sont représentées. Par leurs positionnements antipodiques, les verbatims intégraux des deux opinions les plus contrastées sont présentés ici :

« Ce travail a été le plus difficile que j'ai eu à faire dans mes études. Je n'ai pris aucun plaisir à le faire, pour être honnête c'est même tout le contraire. Stress, peur, pleur, sentiment mitigé quant à sa signification dans notre cursus »

« Plaisir de voir, ressentir les choses se construire, et APPRENDRE encore ! c'est tellement passionnant ! »

D'autre part, la forte proportion d'étudiants (55%) ayant pris un « important plaisir » à l'exercice constitue un résultat totalement inattendu, pour la même raison. Les commentaires correspondant à cette catégorie font ressortir l'importance de l'intérêt des étudiants pour le « sujet » (la thématique et l'objet de recherche), le processus d'apprentissage induit par la recherche et les résultats applicables sur le terrain pédagogique. D'une façon très inattendue dans une formation au D.E., un étudiant déclare même :

« Ce travail m'a fait reprendre conscience de mon goût pour la recherche. Il m'a notamment motivé à commencer un master recherche cette année. Mon tuteur m'avait d'ailleurs proposé d'écrire un article basé sur mon mémoire pour une revue. Je n'en ai malheureusement pas eu le temps et la discipline pour le faire mais le projet m'a énormément tenté »⁷⁰.

Enfin, une tentative de corrélation graphique est réalisée entre « profils » étudiant, chacun constitué par la représentation x/y entre degrés de plaisir/déplaisir ressenti et effort consenti. La taille des bulles indique la taille de la population concernée. Le graphique montre une grande disparité des valeurs, à l'exception d'un ensemble d'étudiants pour qui la réalisation du mémoire fut un « travail important » (4 en abscisse) mais un « important plaisir » (2 sur l'axe des

⁷⁰ À ce jour, l'étudiant est effectivement inscrit en Master recherche dans une université française.

ordonnées), une modalité que l'on retrouve dans le travail assidu et approfondi d'un instrument de musique. Toutefois, la taille de l'échantillon est bien trop faible pour confirmer cette tendance.

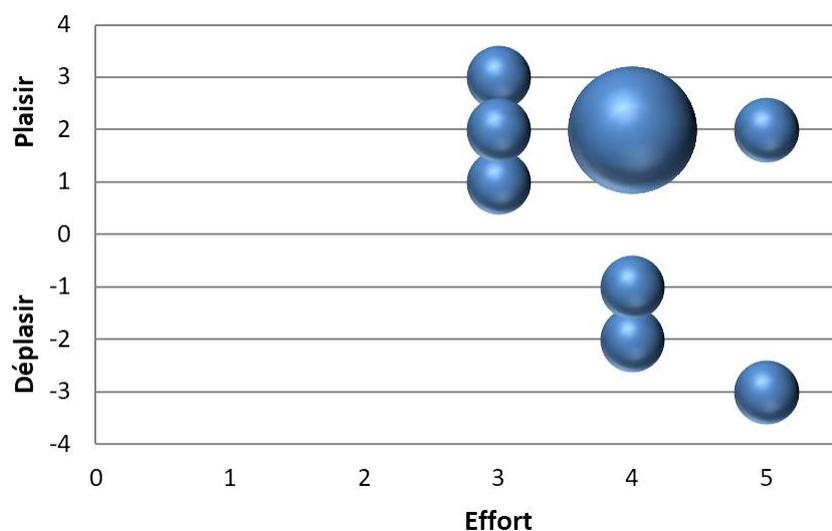


Figure 18 : Graphique tentant une sorte de corrélation graphique des profils des étudiants, en termes de plaisir ressenti et effort consenti (enquête auprès des étudiants diplômés, promotions 2019 à 2022)

⇒ Mise à l'épreuve de l'hypothèse : il est difficile de statuer sur la sous-hypothèse portant sur le mémoire en tant qu'écrit universitaire, car très peu de données de cette étude permettent de l'éprouver. En revanche, la sous-hypothèse portant sur le manque d'aisance face à l'écrit ne se vérifie pas ; les étudiants de l'échantillon dévoilent un rapport à l'écrit très diversifié, pas forcément négatif. Au final, l'hypothèse portant sur des représentations sociales négatives mériterait un protocole plus fin de collecte de données pour pouvoir être plus précisément éprouvée. En revanche, l'effort consenti par les étudiants pour réaliser leur mémoire est, sans exception, important, une information susceptible d'influencer négativement, si elle est rendue publique par leurs auteurs, les représentations d'étudiants n'en ayant pas encore réalisé.

Résultats complémentaires

☀️ Qualités (immanentes) d'un bon mémoire

Les « qualités d'un bon mémoire » font l'objet d'une question posée au travers de questionnaires à destination des étudiants qui entrent en formation et durant les entretiens avec les membres de jury. C'est un moyen détourné efficace pour faire émerger les représentations de ces acteurs.

Les étudiants sont plutôt prolixes sur cette question et ont tendance à hiérarchiser leurs réponses, que ce soit de façon implicite (par l'ordre d'énonciation) ou explicite (en utilisant des termes grammaticaux liés à la comparaison). L'analyse des verbatims des entretiens avec les membres de jury et avec les tuteurs de mémoires conduit à conserver les catégories précédemment construites.

○ Un objet littéraire soigné

Le premier type d'argument évoqué par les étudiants renvoie à la forme-même du mémoire. Pour beaucoup d'étudiants, « l'expression française » (EM22-13) est importante. Le mémoire doit être « lisible (propre) » (EM20-10), « lisible et agréable à lire » (EM20-11), « compréhensible pour le lecteur » (EM20-06), « correctement rédigé et avec une ligne directrice claire et précise » (EM20-09), « logique » (EM20-10), doté d'une « mise en page claire et une rédaction/expression écrite lisible et compréhensible par tous et toutes » (EM20-07). D'autres étudiants insistent sur « la clarté et l'organisation du discours » (EM20-05), « une structure claire avec une ligne compréhensible pour le lecteur » (EM20-06). Alors que les arguments précédents vantent implicitement une certaine standardisation du texte écrit et de ses qualités reconnues socialement, un étudiant souligne, presque à contre-courant, l'« originalité de la structure, mise en page, du support ».

De leur côté, les membres du jury insistent sur l'importance de « la rédaction » (J5), que le mémoire « d'un point de vue rédactionnel, ce soit quand même d'un bon niveau » (J2), « où toutes les sections [...] s'enchaînent de manière harmonieuse, tuilée » (J3) avec une « qualité de structuration des idées, qui évite le zapping de la pensée ou la pensée à tiroirs, où une idée en amène une autre, etc. [...] qui fasse aussi progresser le mémoire de manière dynamique, organique je dirais presque aussi à la manière d'un développement symphonique » (J3). Il est important d'« avoir un style quand même fluide qui ne soit pas trop lourd » (J5), une « clarté dans la rédaction pour le rendre accessible » (J4) et de parvenir à « être suffisamment succinct pour tenir dans les 25 pages » (J2). J3 différencie « des mémoires qu'on va lire très facilement, avec plaisir, et des mémoires extrêmement laborieux à lire » et propose une hypothèse en termes de « corrélations entre notre plaisir à les lire [et] la maturation de la pensée de la part de l'auteur ».

○ Une thématique de valeur

Le deuxième type d'arguments spontanément cité par les étudiants est lié à la thématique (souvent nommée « sujet » par les répondants, et plus rarement « problématique »). Pour beaucoup d'entre eux, « l'intérêt porté au sujet » (EM20-06) est important, car il faut « un sujet attrayant » (EM22-04), « un thème intéressant, qui sort de l'ordinaire » (EM22-06), « un sujet original » (EM20-10), « un sujet qui soit novateur, ou qui reprenne des thématiques plus anciennes tout en les traitant de manière actuelle » (EM22-08), « un bon sujet, un sujet qui nous intéresse » (EM20-02). Cette « originalité du sujet » (EM22-11) émerge ainsi à plusieurs reprises. Elle est parfois reliée à l'expérience de l'étudiant quand il s'agit d'un « sujet ou un angle d'approche personnel, pas trop large pour pouvoir le traiter de manière approfondie » (EM20-07). Mais il doit s'agir d'« une réelle problématique, actuelle, qui a du sens » (EM20-08), « assez

ouverte et qui suscite l'intérêt » (EM20-05). Dans cette dernière citation, on ne sait pas si l'intérêt évoqué est celui de l'étudiant ou du lecteur. Un étudiant adopte une approche très ouverte :

« Cela peut être un sujet que nous voulons traiter depuis longtemps et que nous connaissons déjà plus ou moins, sinon un sujet qui nous est complètement inconnu et que nous découvrirons au fur et à mesure » (EM20-02).

Enfin, « l'intérêt que l'on y met » (EM20-04) semble être un point important que l'on retrouve indirectement dans la déclaration de cet étudiant, lequel se projette sur les conséquences induites par le choix initial de la thématique et anticipe en partie les conseils promulgués pendant les cours de méthodologie du mémoire⁷¹. Ainsi, pour lui, il faut

« un sujet qui soit personnel, pertinent et qui fasse écho à un domaine auquel l'auteur est sensible, un domaine qui compte pour lui, car il va être amené à beaucoup le côtoyer. Il faut donc que cela le passionne. Tout le travail en sera plus efficace » (EM22-03).

De façon attendue, à l'instar de cet étudiant pour qui il faut « avoir un sujet et un développement en rapport avec la pédagogie » (EM22-07), la très grande majorité des étudiants (mais pas l'intégralité) imagine que le mémoire porte sur la pédagogie.

À l'instar des étudiants, les membres de jury évoquent également la question de la thématique choisie, « vraiment axé[e] pédagogie » (J2), de la « pertinence du sujet » (J6). J4 prône l'« originalité » ainsi qu'« un peu de créativité, un peu d'originalité, qu'ils prennent du risque parfois dans les domaines (J1). La thématique étant parfois trop centrée et spécifique (ex : didactique d'une pratique instrumentale), J6 trouverait « plus intéressant que ça soit dans des domaines et des thèmes qui peuvent être un peu plus généraux ». De leur côté, les tuteurs de mémoire évoquent l'idée de thématiques suggérés par l'institution, soit sous la forme d'un « réservoir de thématiques, pour éviter de partir dans la stratosphère » (T2), soit d'une ou plusieurs thématiques en lien avec le projet d'établissement ou des événements associés, comme des journées d'étude (T1).

○ Une recherche informée

Les étudiants voient le mémoire comme quelque chose de « complet » (EM22-10), « précis / centré » (EM22-09) qui « s'appuie sur des connaissances et des recherches approfondies » (EM22-01), alimenté de « multiples ressources » (EM22-04), un travail appuyé sur « de nombreuses recherches, réflexions, et le tout le plus possible mis en relation avec ce qu'on apprend en cours au Pôle et ailleurs » (EM20-08)⁷². J3 souligne l'importance, et la difficulté d'

« avoir suffisamment intégré, digéré -on va dire- un cadre théorique même modeste ; il ne s'agit pas d'avoir une énorme bibliographie mais vraiment avoir déjà ciblé véritablement la littérature, l'avoir complètement assimilée et, je dirais, accommodée pleinement après, à la partie recherche ».

Sur le plan du cadrage théorique, parfois, « il y a un paradoxe dans le fait qu'un étudiant ne convoque [pas] le paradigme des sciences de l'éducation pour un mémoire censé en traiter » (J3). Un tuteur de mémoire insiste sur le processus de lecture des sources bibliographiques, lectures qui nécessitent « un temps de maturation entre le moment où on a lu un article pour la première fois et où on l'a vraiment compris, intégré, où on est capable, véritablement, de l'articuler avec d'autres sources » (T2). Quand ce temps n'est pas consacré, « les lectures ne sont pas comprises [...], elles ne sont pas digérées, elles ne sont pas intégrées et puis ça donne des cadres-théoriques qui sont un peu des manteaux d'Arlequin » (T2). D'où l'importance de réaliser éventuellement, en

⁷¹ Étrangement, malgré la précision prospective de ses propos, cet étudiant a déclaré n'avoir jamais réalisé de mémoire auparavant.

⁷² C'est le seul étudiant proposant implicitement que le travail autour du mémoire constitue une sorte de synthèse de connaissances.

amont, des fiches ou notes de lecture. Selon T1, une note de lecture « participe de l'exercice qui est de situer sa réflexion, sa proposition de recherche par rapport à une littérature ».

○ Une méthode

Quasiment tous les étudiants soulignent l'importance de la méthode⁷³, laquelle se traduit sous différentes formulations. Pour certains, rares, il s'agit d'adopter « un plan bien conduit et réfléchi » (EM22-04) afin de permettre de « développer différents points qui ont de la pertinence » (EM22-06), de « traiter un sujet choisi avec différents angles d'approche » (EM20-03), de « poser une problématique à laquelle nous devons répondre » (EM20-02)⁷⁴. La méthode évoquée est parfois une sorte d'hybride entre une recherche académique et une dissertation de philosophie. Ainsi, pour un des étudiants, il faut

« une thématique précise sous forme de question ouverte, à laquelle on répond par un texte argumenté et organisé. Les arguments doivent reposer sur des recherches, une expérience, des faits prouvés. Pour répondre à la thématique, il faut effectivement des arguments, mais également des contre-arguments afin de se forger un avis solide » (EM22-02).

A minima, le mémoire est considéré comme un objet « qui pose une vraie question et qui amène une vraie réponse à la problématique » (EM22-12), une « réelle réflexion pédagogique » (EM22-01), « le tout étant mûrement réfléchi avec une ouverture sur un éventuel débat » (EM22-07). Le terme « recherche » est même souvent cité : « une problématique ouverte qui laisse la place à la recherche » (EM22-04), une « nouvelle recherche, ouverture, nouveau point de vue » (EM22-11), de « bonnes recherches sur les arguments » (EM20-10). Les étudiants semblent ainsi anticiper qu'il s'agit d'une « recherche poussée » (EM22-05), « quelque chose de très complet qui aboutit sur une conclusion synthétisant l'ensemble de nos recherches » (EM22-05). « La qualité du questionnement et de la recherche » (EM20-04) est un point récurrent dans les déclarations des étudiants pour qui « c'est un travail documenté, sourcé et impliquant de nombreuses recherches tant sur le plan écrit que sur la mise en pratique » (EM20-01). La qualité de la méthodologie, ici surtout illustrée au travers du foisonnement, s'exprime par le fait que « Les sources utilisées doivent être fiables et maîtrisées » (EM20-02), le travail « doit s'appuyer sur des exemples précis et faire l'objet de nombreuses recherches » (EM20-03), « des recherches approfondies et structurées, une argumentation développée » (EM20-05). Étonnamment, alors qu'il déclare n'avoir jamais réalisé de mémoire, un étudiant propose une description très précise :

"Selon moi, un bon mémoire commence par une bonne problématique. Elle doit être assez large mais pas trop. Nous devons répondre à celle-ci en développant nos idées, en argumentant, en faisant le lien avec différents documents. Nous devons également faire des hypothèses et y répondre en faisant des enquêtes » (EM20-09).

Dans une perspective expérimentaliste, un étudiant considère qu'il est « important de produire un travail où la pratique sert à compléter la réflexion générale du projet » (EM20-01). Enfin, citons cette déclaration, un peu amusante dans la mesure où elle trahit une posture quelque peu laborieuse par rapport au travail attendu, définissant qu'un bon mémoire se traduit par le fait que « l'étudiant s'est posé de nombreuses questions, et s'est donné du mal pour y répondre » (EM20-08).

⁷³ Il est possible que ce soit le résultat d'un biais méthodologique (de l'actuelle étude) lié au fait que les étudiants ont, dans leur grille de cours, un module nommé « Méthodologie du mémoire ».

⁷⁴ Il est difficile de savoir si le terme « problématique » est ici utilisé dans un sens bachelardien ou s'il désigne, comme souvent de nos jours, la même chose que le terme « problème ».

Étonnamment, à l'opposé des étudiants qui y voient un point crucial, la « méthodologie » (J1) est peu évoquée par les membres de jury⁷⁵. Ils citent plus facilement la nécessité d'une « structuration » (J1 et J2). J3, par son expérience universitaire, est plus prolixe sur le sujet. Pour lui, le mémoire est « un travail de recherche [...] qui reste modeste mais néanmoins bien étayé sur le plan théorique ». Il souligne la « difficulté de transposer vraiment le cadre théorique dans les hypothèses et dans le recueil des données et l'analyse de données ». Il lui semble que cela constitue « un gros travail de méthodologie [...] un peu hors de portée à ce niveau-là ».

○ Une opportunité de développement professionnel

Selon plusieurs étudiants, le mémoire est un véritable outil de développement professionnel. « L'étudiant doit apprendre grâce à un bon mémoire » (EM20-08). Il « doit permettre à son auteur d'avancer, de s'épanouir dans sa recherche et l'amener à se questionner de manière positive sur sa pratique de musicien et de pédagogue » (EM22-03), « poussant à la réflexion en proposant des pistes » (EM22-09), « avec une ouverture sur éventuellement une autre idée, [une autre] réflexion » (EM22-05). « Personnel » (EM22-10), il « permet une évolution dans la manière de faire de l'étudiant » (EM22-12) et « amène également à se poser d'autres questions et à s'ouvrir à d'autres questions (EM20-02).

Quant à eux, les membres du jury sont sensibles au fait que « le sujet interroge le candidat » (J5) afin qu'« il puisse réfléchir sur sa pédagogie » (J5). J6 justifie l'intérêt du mémoire en tant qu'« exercice de réflexion qui les encourage à continuer, à se poser ces questions puisque que je trouve que dans l'ensemble de la profession d'enseignant artistique, en conservatoire, malheureusement, on n'est pas bons sur la recherche. » Cette idée est également formulée, de façon encore plus abrupte et désabusée chez un tuteur de mémoire : « on peut être prof sans jamais ouvrir un seul ouvrage de sciences de l'éduc', c'est bien connu, voire même les dénigrer, si on veut » (T2). Dans une perspective plus positive, J6 ajoute : « un bon mémoire de DE, c'est quelque chose qui peut rassembler des pédagogues ».

○ Un objet de communication

Le mémoire est également vu par les étudiants comme un moyen de communication. Il faut que « le lecteur apprenne des choses, anecdotes, que cela puisse également lui apporter dans sa propre expérience/ sa pédagogie » (EM22-11).

Un de membres du jury évoque l'impact du travail d'un étudiant sur sa propre pratique et/ou réflexion : « Là où ça me plait énormément, c'est quand ça me remet, moi, en question » (J5).

○ Un objet singulier

Enfin, certaines réponses font ressortir la dimension créative du travail demandé, au risque de laisser penser que le mémoire ainsi considéré serait plus proche d'une sorte de porte-folio permettant d'« appuyer ces points d'étude, de situations faites au cours de la formation » (EM22-06), « pas juste 'intellectuel' [...] mais aussi un point de vue artistique » (EM22-11), « qui puisse dépasser les limites strictes d'un mémoire traditionnel » (EM22-11).

☀️ Qualités (nécessaires à la réalisation) d'un [bon] mémoire

Les qualités déclarées par les étudiants nécessaires à la réalisation d'un mémoire recourent logiquement les éléments en lien avec leur image d'un « bon mémoire de DE ». Des extraits de

⁷⁵ On pose l'hypothèse que le canevas de document fourni aux étudiants, ainsi que le module de formation à la méthodologie, aboutit à des mémoires méthodologiquement structurés de façon similaire (ce qui ne dit rien de la qualité du mémoire à proprement parler), ce qui doit passer pour un prérequis pour les membres du jury.

verbatim des étudiants de la promotion 2020 et 2022 sont présentés ci-après de façon regroupée⁷⁶.
 Au sein de la promotion 2020.

Thématiques	Compétences et connaissances nécessaires à la réalisation du mémoire
Expression écrite	s'exprimer à l'écrit / techniques rédactionnelles / bonne rédaction / qualités rédactionnelles / formuler ses idées / rédiger / utilisation d'un traitement de texte / maîtriser les logiciels de traitement de texte / maîtrise des outils informatiques discours clair et organisé / clair dans ses propos et le plus précis possible / clair et précis être compris par le lecteur
Thématique du mémoire	intérêt certain pour la problématique se sentir concerné par le sujet de son mémoire
Organisation/ structuration	Organisation / s'organiser / s'organiser dans la rédaction / organisé / sens de l'organisation / organisation temporelle / organiser ses idées structurer ses idées gérer la mise en page / mettre en page connaissances des normes à appliquer
« Sourcing » des données	faire des recherches collecter nos données maîtriser le plus possible le sujet / maîtriser son sujet savoir rechercher les informations et être sûr de leurs sources bons points de repère par rapport aux idées que l'on veut exposer apprendre à chercher par lui-même cribler des informations connaissances sur le sujet [...] élargies par ses recherches et les rencontres qui en résulteront
Qualités de chercheur	sérieux, motivé grande curiosité / curieux analyser nos supports argumenter / expliquer et argumenter ses propos esprit critique synthèse / capacité de la reconstitution et du résumé réflexion pensée logique savoir rebondir face à une interrogation se faire aider et aiguiller par ses professeurs ne pas se décourager, être patient apprendre à gérer son temps

**Tableau 5 : extraits des verbatims des réponses des étudiants de la promotion 2020 à la question
 « Selon vous, quelles sont les compétences/connaissances nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire de DE ? »**

⁷⁶ Certains items pourraient être attribués à 2 catégories. Par exemple : « discours clair et organisé » évoque à la fois les qualités d'expression écrite et d'organisation.

Le tableau ci-après reproduit un extrait du verbatim des réponses des étudiants de la promotion 2022, organisées au travers des mêmes thèmes⁷⁷ :

Thématiques	Qualités nécessaires à la réalisation du mémoire avec lesquelles l'étudiant se sent à l'aise	Qualités nécessaires à la réalisation du mémoire avec lesquelles l'étudiant ne se sent pas à l'aise
Expression écrite	Bonne rédaction Expression écrite J'aime bien écrire Texte organisé (ex : thèse, antithèse, synthèse) La rédaction, langue, mise en page Une bonne rédaction Maîtrise de logiciels de traitement de texte	Être structuré L'orthographe Rédaction Savoir rédiger de manière claire ses idées Organisation du mémoire -> quelles parties ? Bonne maîtrise de la langue, ou si ce n'est pas le cas, savoir se faire aider et chercher à améliorer son écriture
Thématique du mémoire	Idées de thèmes	Définir une problématique intéressante
Organisation/ structuration	Bonne organisation Être organisé	Ne pas s'éparpiller Le fait de rester concentré sur un sujet, se permettre évidemment des ouvertures mais résister à l'envie de s'étaler sur d'autres sujets amenés par des digressions.
Sourçage⁷⁸ des données	-	Savoir où faire nos recherches Rechercher de bonnes sources Trouver de bonnes ressources Arguments à rechercher (recherche scientifique, textes, expérience)
Qualités de chercheur	Se questionner sur notre travail, se remettre en question Être curieux	Motivation Curiosité Avoir envie de chercher, découvrir, approfondir, explorer, etc.

Tableau 6 : extraits des verbatims des réponses des étudiants de la promotion 2022 à la question « Selon vous, quelles sont les compétences/connaissances nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire de DE ? »

On constate que l'expression écrite reste la thématique la plus abordée, suivie par les qualités méthodologiques (organisation/structuration et sourçage des données). Alors que l'hypothèse d'une inquiétude générale face à la rédaction d'un texte long ne se vérifie pas (les réponses sont presque équitablement réparties dans les colonnes), les qualités méthodologiques semblent constituer une véritable appréhension chez ces étudiants, une donnée qui pourrait être corrélée avec le fait que seulement 3 étudiants sur 13 déclarent avoir déjà réalisé un mémoire (et aggravée si l'expérience de certains de ces étudiants n'a pas été positive en termes méthodologiques).

Dans les faits constatés par les tuteurs de mémoires, beaucoup d'étudiants procrastinent, à des degrés divers, ce qui « les amène évidemment à passer à côté de ces objectifs d'articulation théorie-pratique, d'une part, et puis de fluidité, de synthèse d'abord, de fluidité ensuite, particulièrement appréciée du lecteur, évidemment » (J3). Les plus en retard « se mettent eux-mêmes, en fait, en difficulté » (T2), mais la qualité finale n'est pas systématiquement impactée, contrairement à leur niveau de stress et à la perturbation générale de leur emploi du temps. Pris dans l'urgence de boucler leur travail, certains tentent de rattraper leur retard en sollicitant exagérément leur tuteur dans les derniers instants. T2 aimerait que l'institution parvienne à « bien faire comprendre aux étudiants que c'est un travail d'équipe, en fait, entre l'étudiant et le tuteur ».

⁷⁷ Les réponses sont beaucoup moins fournies que pour la promotion 2020. On pose l'hypothèse que plusieurs facteurs ont pu influencer ce résultat : implication de la promotion, contexte général, questionnaire papier..

⁷⁸ Identification des sources (humaines ou matérielles) légitimes, compétentes et efficaces (*sourcing* en anglais).

☀ Relation des étudiants à une certaine forme de vérité

Les membres de jury semblent attentifs à un certain degré d'objectivité de la part des étudiants, afin qu'ils soient « le plus neutre[s] possible dans les démonstrations » (J2), « que la conclusion ne soit pas orientée dès le départ et qu'on ait une réelle démonstration » (J2) car « certains s'étaient fixé une idée, sont restés là-dessus. Et ça manquait d'ouverture en fait, de créativité, d'imagination. Ils se sont raccrochés à une idée » (J1). Cette question de leur relation à une certaine forme de vérité émerge extrêmement peu des données collectées auprès des étudiants, à l'exception de cette évocation de l'« exigence sur la qualité du propos : lire suffisamment de sources pour avoir un avis éclairé » (D01). J1 émet l'hypothèse que le format court de 25 pages soit peut-être la cause de ce manque. Mais ce manque d'objectivité est parfois conditionné par le désir de démontrer une vérité personnelle, parfois au mépris d'une méthodologie rigoureuse : « ils allaient collecter des données [...] ils avaient tellement de paramètres qui changeaient la donne [...] ils ne pouvaient pas faire des conclusions justes et pertinentes » (J4). Toutefois, une indulgence leur est accordée, au motif qu'« ils n'ont pas suffisamment de formation pour comprendre que c'est quelque chose d'important, quand on veut faire des conclusions à la fin et avoir des résultats entendables » (J4). Un autre facteur atténuant est la difficulté de mener une recherche en éducation musicale où « il n'y a pas de vérité totale » (J4) et qu'il est très difficile de faire de la recherche sur des humains, notamment dans le domaine artistique. Une véritable heuristique de la recherche est également valorisée, notamment quand un étudiant « envisage plusieurs solutions, voire même des solutions auxquelles il avait pensé au départ et qui s'avèrent complètement fausses à un moment donné » (J1). En revanche, l'effort doit être poursuivi en termes de formation à la méthodologie de la collecte de données sur le terrain ; par exemple, lors d'entretiens avec des acteurs/informateurs (enseignants, élèves, parents...), « il faut vraiment cerner beaucoup plus rigoureusement les choses qu'on va leur demander » (J4)⁷⁹. De même, en totale contre-intuition avec l'idée que les étudiants sont plus à l'aise dans la collecte de données que dans l'élaboration d'un cadre théorique,

« on se retrouve quelques fois avec un cadre théorique, bon, très sophistiqué, on va dire, et puis par exemple, des guides d'entretien, des questionnaires dans lesquels, en fait, le cadre théorique est absent complètement, où le guide d'entretien se fait de manière presque intuitive quelque part, sans nécessairement qu'il soit construit par des idées qui étaient présentes dans le cadre théorique » (J3).

⇒ Synthèse des résultats complémentaires : d'une manière générale, l'image que les étudiants se font d'un mémoire est assez proche des attendus actuels⁸⁰ du PMD même si, dans la réalisation effective, d'importantes divergences sont observées. En termes de qualités requises et de compétences associées, les réponses sont plutôt hétérogènes. Les seules actions pour lesquelles les étudiants ne sentent unanimement pas à l'aise sont celles regroupées sous la catégorie « sourçage des données », ce qui est assez logique, dans la mesure où il s'agit d'une forme d'enquête (au sens large) plutôt nouvelle pour eux. Enfin, on note que les étudiants sont parfois séduits par l'idée de « dire le vrai » (*i.e.* leur vérité) au travers d'une production écrite tendant vers le format « méthode / ouvrage de référence », où l'exercice méthodologique se révèle quelque peu biaisé par une forme d'instrumentalisation.

⁷⁹ La technique d'entretien non directif est tout à fait valide dans le cadre d'une recherche, mais ici la remarque porte sur des entretiens semi-directifs manquant, justement, de directionnalité.

⁸⁰ Ces attendus ont été un peu précisés au paragraphe « Question(s) et hypothèse(s) de recherche », page 24.

Difficultés & limites

Diverses difficultés, à des degrés très divers, ont jalonné cette étude, dont certaines ont eu un impact important sur sa progression et/ou sur ses résultats. Les limites de cette étude découlent en partie des difficultés rencontrées.

☀ ...en lien avec les attendus de l'étude

Première étude de ce type réalisée au sein du PMD, il a été difficile d'évaluer avec justesse les attentes de la Direction générale de la création artistique et surtout, de positionner le curseur en termes de précision et d'envergure de la recherche, au vu des limites du budget alloué. Par exemple, la constitution du cadre théorique s'est confrontée à une très importante bibliographie, dont seulement une faible partie est mentionnée ici ; ce cadre n'est donc que très partiel, même s'il offre déjà un substrat de réflexion opérationnel. De la même façon, les effectifs des populations de cette étude sont très restreints ; dans le cadre de l'étude de cas du PMD, leurs témoignages fournissent une image seulement partielle mais, elle aussi, déjà apte à rendre compte de certains phénomènes. A plus large échelle, les résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble des institutions françaises de formation de professeurs de musique pour l'enseignement spécialisé de la musique.

☀ ...en lien avec la crise sanitaire :

La période difficile induite par la crise sanitaire a durement mis à l'épreuve notre société, ses institutions et leur organisation respectives. Toutefois, le PMD a su tirer parti de la force de son organisation humaine et de sa capacité à trouver des solutions rapides pour s'adapter aux contraintes, dans le meilleur respect de ses missions.

Dans le cadre spécifique de ce travail de recherche, elle a profité d'opportunités (ex : présence de jurys du diplôme d'État, soutenance dans le cadre du DEPD) pour enrichir la collecte de données avec des sources complémentaires, intégrant de ce fait une dimension heuristique au processus de recherche.

Malgré cette capacité d'adaptation, des difficultés organisationnelles ont subsisté et se sont déclinées selon 3 axes principaux :

- Rencontrer les acteurs (notamment les étudiants, dont l'emploi du temps déjà chargé par le principe d'alternance de la formation a été aggravé par la fatigue induite par la nécessité de donner une grande partie des cours par visio-conférence)
- Mobiliser les membres du comité scientifique (qui ont dû intégrer des charges professionnelles imprévues)
- Mobiliser du temps de recherche (dans une période où les questions organisationnelles et psychologiques prennent le dessus)

☀ ...en lien avec le témoignage des étudiants

Touchant à leurs représentations, le questionnaire à destination des étudiants a été particulièrement difficile à élaborer, au risque omniprésent de décodage des intentions des enquêteurs. Il a donc nécessité de nombreuses discussions pour aboutir à une version stabilisée. Ce questionnaire a été réalisé en ligne. Les résultats obtenus se sont révélés un peu décevants (réponse parfois un peu courtes), ce qui a conduit à une expérimentation méthodologique, sous la forme d'un entretien collectif avec les étudiants de l'année suivante. Cet entretien a échoué dans ses objectifs, pour plusieurs raisons :

- les premiers étudiants à prendre la parole avaient déjà réalisé un mémoire et ont témoigné de ce qu'ils ont vécu,
- les autres étudiants ont livré quelques représentations, déjà influencées par les témoignages des premiers étudiants⁸¹,
- la salle possède une acoustique qui a rendu très difficile la transcription des échanges, notamment ceux faisant intervenir plusieurs étudiants simultanément.

L'année suivante, il a été décidé de recourir au questionnaire initial, mais dans une version papier distribuée en cours, affinée et compatible avec la première version, afin que les données collectées soient globalement comparables, mais plus précises. On observe que le volume de données collectées (volume de texte) est supérieur en version web qu'en version papier.

Par ailleurs, malgré une relance, seuls 1/3 des étudiants diplômés ont répondu au questionnaire internet. Au-delà du fait que l'échantillon final est très faible, il existe un risque de biais méthodologique en termes d'interprétation des résultats : les non-répondants se sont-ils abstenus par manque de disponibilité ou par crainte de devoir fournir des réponses négatives (biais de désirabilité) ?

☀ ...en lien avec la collecte de traces

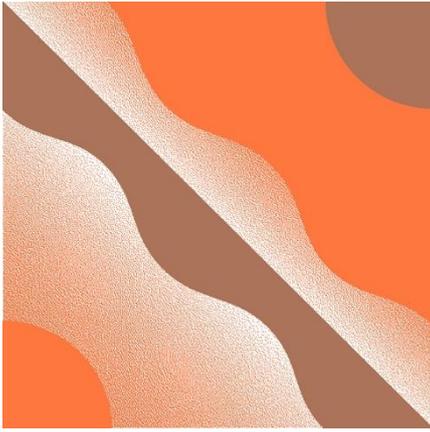
Prises dans un double mécanisme de collaboration et de concurrence, les institutions de formation au DEPM ne communiquent pas de façon équivalente les données relatives à leurs organisation internes respectives, ce qui a rendu difficile la collecte (et donc, la comparaison) de documents.

☀ ...en lien avec le traitement des données brutes

La collecte de traces a fourni de très nombreuses données, sous la forme de tableaux volumineux et de plusieurs heures d'enregistrement audio d'entretiens individuels et collectifs. Réalisée directement par l'auteur principal de cette étude, la transcription de ces entretiens a été extrêmement chronophage. Il aurait fallu sous-traiter ce travail, qui ne demande que peu d'expertise, mais qui aurait induit un coût non négligeable.

A l'opposé, une meilleure expertise en termes d'analyse sémantique automatique de données aurait peut-être permis de dégager des résultats supplémentaires intéressants.

⁸¹ L'entretien s'est révélé très pertinent sur le plan pédagogique (partage d'expériences), mais pas sur le plan scientifique.



Conclusions

Hypothèses et questions de recherche

Bien que réalisée sur un échantillon réduit de sujets et un corpus non exhaustif de documents-cadres issus des institutions de formation de professeurs, les hypothèses formulées au cœur de cette étude ont tout de même pu être éprouvées :

L'identité d'une institution de préparation au DEPM, dans le rapport qu'elle établit au « mémoire » attendu pour son obtention, émerge de l'hétérogénéité des pratiques institutionnelles, lesquelles constituent des interprétations spécifiques et situées des attentes ministérielles. Bien qu'impressionnés par la perspective de réaliser un écrit long, les étudiants entrant en formation sont majoritairement convaincus de l'utilité d'un tel exercice pour la préparation à leur futur métier. Certains y voient l'opportunité de créer et tester des recettes pédagogiques pragmatiques, d'autres celle d'initier ou favoriser une véritable dimension réflexive, mobilisable sur le long terme. Pour les étudiants, l'influence de ce travail reste très variable sur leur pratique pédagogique concrète. Contrairement à ce qui était attendu, les étudiants révèlent un rapport à l'écrit très variable selon les individus.

Ainsi, des réponses partielles aux questions de recherche initialement posées émergent de cette étude :

En France, les modalités de réalisation des mémoires dans les institutions de formation au métier de professeur de musique semblent extrêmement diverses. Les mémoires analysés traitent de thématiques très connectées avec l'environnement professionnel du futur professeur, notamment en termes de transmission de savoirs et pratiques. Ces éléments constituent l'essence-même du métier et touchent aux différents types de savoirs nécessaires : savoirs théoriques (culture, formation musicale...), savoir-faire instrumentaux/vocaux (techniques, interprétation...), savoir-être (sur scène, en public, dans un groupe...). En majorité, les étudiants de l'échantillon valorisent positivement la réalisation d'une recherche pédagogique conduisant à la réalisation d'un mémoire, car elle suscite un questionnement de nature à favoriser la réflexivité. La démarche de problématisation, par son approche rigoureuse de l'objectivation, semble favoriser une réflexivité susceptible de nourrir la trajectoire des futurs professeurs tout au long de leur carrière.

Bien entendu, tous ces résultats restent circonscrits à cette étude et ne sont pas généralisables. Ils indiquent, potentiellement, mais pas de façon certaine, une tendance possible. Au-delà de ces premières réponses partielles, l'étude a produit de nombreux résultats dont les lignes de force s'élaborent en termes de constat sur l'existant, mais aussi de perspectives pour le PMD et d'autres institutions similaires. Ils sont présentés ci-après.

Un constat : une hétérogénéité systématique

Une caractéristique émerge clairement des résultats de cette recherche : l'hétérogénéité. Cette hétérogénéité se dévoile au travers de plusieurs axes, qui reflètent l'ensemble du cycle de vie d'un mémoire de DEPM, de sa prescription par le ministère, jusqu'à sa valorisation, en passant par les représentations estudiantines.

☀ Hétérogénéité dans l'interprétation et la mise en œuvre des textes-cadres par les institutions

Les modalités de réalisation du mémoire au sein d'une école d'art sont très diverses (problématisation, collaboration, forme...). À l'École supérieure d'art de Lorraine, des formations différentes (DNA et DNSEP Arts plastiques, DEPM, DEPD) sont adossées à des textes-cadres interprétés par l'institution, des textes qui évoluent dans le temps vers une totale autonomie pédagogique de l'institution bien que faisant l'objet d'évaluations régulières dans le cadre des processus d'habilitations et d'accréditations. Pour les seuls D.E., la formation des futurs professeurs de musique adopte une visée problématisante, alors que celle des futurs professeurs de danse expérimente, pour l'instant, une recherche plus libre pendant la formation.

Plus spécifiquement, au sein des institutions préparant au DEPM (*a minima*), une importante hétérogénéité est observée dans la mise en œuvre des attentes ministérielles, lesquelles sont aujourd'hui plus ouvertes qu'autrefois. Malgré quelques points communs, le rapport à la recherche de chaque institution semble très variable. Cette étude a largement montré comment le mémoire constitue une part de l'identité d'une institution de formation au travers de ses choix pédagogiques et de son histoire. Toutefois, après avoir collecté ces données, on pose à présent une nouvelle hypothèse : le rapport à la recherche de chaque institution est, plus particulièrement, en lien direct avec le parcours des acteurs concernés par la mise en œuvre des textes-cadres ministériels.

Ainsi, bien qu'un membre du jury interroge la place de la recherche dans les institutions de formation d'enseignants, qui sont pour lui « des maisons dans lesquelles la recherche devrait faire partie du projet d'établissement » (J6), les préconisations de Poirier (2010) ne semblent pas avoir trouvé un écho favorable :

« il apparaît [...] essentiel d'organiser, au niveau de la DGCA, une coordination entre tous les établissements supérieurs, tant sur le sujet de l'initiation à la recherche que sur les niveaux correspondant à chaque diplôme » (Poirier, 2010, p. 85).

J6 propose une piste visant l'évolution de la situation en termes de « sensibilisation à la recherche » sous la forme d'un « protocole organisé [...] sur l'ensemble des pôles qui délivrent des DE pour qu'il y ait plus d'homogénéité », « plus de rebond des thèmes de recherche pour éviter des récurrences », ou alors des « récurrences [...] étayées déjà du travail des autres » :

« Dans le cadre de l'ANESCAS, [...] je pense que ça serait intéressant que [les pôles] s'auto-saisissent d'un protocole commun qui décrive les différentes étapes d'un processus de recherche réussi, qui permette après d'améliorer tout ça et de faire que la recherche devienne quelque-chose de plus fréquent, de plus habituel, [...] appelant le moins de scrupules, le moins de peurs ou de craintes » (J6).

Par ailleurs, Poirier (2010) a également émis des préconisations de partenariat entre l'enseignement spécialisé de la musique et l'université :

« Alors que les départements de pédagogie [en conservatoire] travaillent sur un terrain qui concerne l'ensemble des écoles de musique, depuis les premiers degrés de formation jusqu'aux établissements supérieurs, il y aurait probablement un intérêt à développer un nouveau partenariat

avec l'université, à partir des sciences de l'éducation qui n'ont que trop peu exploré de ce point de vue les pratiques d'enseignement instrumentales et vocales » (Poirier, 2010, p. 94).

Cette piste a déjà été expérimentée au PMD, avec des Journées d'Étude⁸² organisées en 2020, et feront à nouveau l'objet d'un partenariat avec un INSPE lorrain en 2024, sur le thème de la littératie. Au vu des différences majeures entre ces types d'établissements, ces partenariats restent encore aujourd'hui difficiles à organiser et demandent une grande motivation de la part des acteurs du projet, à défaut de relations interministérielles plus formelles.

☀ Hétérogénéité des représentations des étudiants

Le croisement des différentes données recueillies tend à montrer le manque d'uniformité dans le rapport que chaque étudiant entretient, *a priori*, avec le mémoire, rapport qui semble directement lié à de nombreux paramètres, dont le parcours de formation de chacun des enquêtés.

☀ Hétérogénéité dans la mise œuvre des attentes institutionnelles par les étudiants

Il semble que chaque étudiant mette en œuvre de façon très personnelle les attentes institutionnelles. Il est possible que cette hétérogénéité soit liée à plusieurs variables, dont le temps consacré à la formation des étudiants sur l'élaboration du mémoire, le temps de tutorat (quand il existe⁸³) réellement effectué, la sensibilité individuelle de chaque étudiant aux consignes (en lien avec ses propres représentations), de la charge de travail de l'étudiant pendant sa formation et de son organisation personnelle.

☀ Hétérogénéité des attentes des membres de jurys

Les membres de jurys interrogés, qui ont une expérience de l'évaluation des mémoires en vue de l'obtention du DEPM, évoquent des attentes personnelles très diverses en lien avec la destination du mémoire, ce qui est cohérent avec la constitution du jury⁸⁴. Un des enquêtés mentionne la nécessité que le mémoire constitue un objet directement utilisable par l'étudiant dans sa vie professionnelle. Les autres le voient comme une occasion de développer une réflexion problématisée (et donc valorisable de façon générale et non spécifique) construite autour d'une thématique en lien avec leur pratique de l'enseignement musical :

« l'objectif, plus exactement, du mémoire, c'est vraiment un éclairage scientifique, on va dire, de quelques segments de la pratique, qui concourt finement au questionnement général de la profession [...]. Mais c'est un objectif à la fois modeste et à la fois qui permet justement aux sciences sociales d'avancer par éclairages locaux, en quelque sorte, et qui, en rebond, permette aussi à d'autres personnes, d'autres étudiants, de se saisir de cette question et de la faire avancer aussi » (J3).

En revanche, les tuteurs, qui possèdent tous une formation scientifique en lien avec les sciences de l'éducation musicale, expriment des attentes plus homogènes en termes de réflexivité, de problématisation et d'applicabilité sur le terrain professionnel, car « le mémoire professionnel en soi, c'est un outil extrêmement important du point de vue de la professionnalisation » (T1).

⁸² Titre des Journées d'Étude : « L'esprit musicien et la forme scolaire »

⁸³ Toutes les institutions ne mettent pas des tuteurs (ou directeurs) de mémoire à disposition des étudiants.

⁸⁴ Tel que l'exige l'article 14 de l'arrêté du 5 mai 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique : un directeur de conservatoire, un enseignant en musique, une personnalité qualifiée.

☀ Hétérogénéité de la valorisation externe

Un des membres de l'équipe du présent projet de recherche fait également partie du comité de rédaction du Journal de Recherche en Éducation Musicale, revue scientifique qui intègre, dans sa nouvelle maquette, une rubrique destinée à recenser, pour les valoriser, les travaux d'étudiants (mémoires de DEPM, de DUMI, de master et thèses de doctorats). À ce titre, il constate une grande hétérogénéité dans la communication des mémoires de DEPM : très peu d'établissements les diffusent massivement par l'intermédiaire de leur site web. Plusieurs possèdent une base de données interne. Les autres n'ont pas engagé de travail de recensement de ces travaux.

Des perspectives

Comment améliorer l'expérience globale des étudiants relative au mémoire ? ... était la question préalable posée en introduction de cette étude et qui en a motivée la réalisation. Voici quelques pistes, décrites de façon synthétique.

☀ Internes

La présente étude a notamment pour objectifs le questionnement et l'amélioration continue des mécanismes de réalisation du mémoire professionnel. À ce titre, plusieurs axes en émergent :

- **Information sur les enjeux**

Les résultats de cette étude encouragent à poursuivre une communication très claire auprès des étudiants, dès la première séance du module « méthodologie du mémoire », sur les enjeux, les limites et les attendus du PMD. Pour limiter les risques d'une « contagion » d'éventuelles représentations négatives, un ancien étudiant ayant vécu une relation positive à l'exercice pourrait être convié à partager son expérience avec les nouveaux arrivants.

- **Thématiques de recherche**

La présente étude fait largement apparaître l'importance du choix de la thématique pour le rapport que l'étudiant entretiendra avec la recherche engagée, l'intérêt généré auprès du jury, mais aussi pour le degré de transférabilité des résultats dans sa pratique professionnelle. A l'heure actuelle, l'étudiant est laissé libre de ce choix, au sein d'une approche pédagogique cherchant à montrer que tout est potentiellement digne et intéressant d'être étudié, pour peu que la recherche fasse l'objet d'une problématisation un peu rigoureuse. Il pourrait être intéressant que le PMD teste une nouvelle organisation, dans laquelle une ou plusieurs thématiques générales seraient proposées chaque année aux étudiants, ces thématiques pouvant être adossées à des événements spécifiques (par exemple : des journées d'étude)⁸⁵.

- **Modalités de réalisation et de suivi**

L'exercice de la réalisation d'une recherche et d'un mémoire associé est aujourd'hui solitaire, ce qui constitue une cause de stress chez les étudiants. En se basant sur les grands principes du socioconstructivisme et un modèle d'organisation expérimenté en Suisse par l'auteur, l'idée de réaliser ce travail en binôme va être étudiée. On pose l'hypothèse que les bénéfices sociocognitifs (bien-être des étudiants, productivité, qualité de la réflexion...) seront largement supérieurs aux inconvénients (synchronisation entre étudiants, déséquilibre des investissements respectifs...).

Par ailleurs, et de façon découplée, les tuteurs de mémoire interrogés dans cette étude conçoivent positivement l'idée de regrouper les étudiants par thématiques, afin de permettre la

⁸⁵ Une modalité similaire est déjà en vigueur dans au moins 2 institutions de préparation au DEPM.

réalisation de mini-séminaires organisés par le tuteur de mémoire, dans le cadre du suivi de la réalisation des travaux de recherche. Ils souhaiteraient également pouvoir consulter les supports de cours de méthodologie de la recherche, pour permettre d'assurer des liens et que la bibliothèque du PMD intègre quelques ouvrages de méthodologie de la recherche en sciences humaines et sociales.

- **Processus de recherche**

Les résultats de cette étude interrogent directement les attentes institutionnelles du PMD concernant la réalisation du mémoire au sein de la préparation au DEPM, notamment en termes de méthodologie et de niveau d'exigence méthodologique (problématisation rigoureuse) mis en contraste avec différentes variables (ex : temps de formation, volume du document attendu...). Ainsi, la pratique de la recherche (aujourd'hui très peu contrainte) au sein de la préparation au DEP au PMD, permet de mettre en perspective la réalisation du mémoire dans le cadre du DEPM. Toutefois, malgré l'important travail induit, les vertus de la problématisation sont attestées par une très grande majorité des acteurs interrogés dans cette étude, y compris les étudiants diplômés.

De plus, à une heure où l'illusion de trouver réponse à n'importe quelle question s'incarne dans le plus grand moteur de recherche mondial accessible en quelques clics, la capacité des étudiants à s'investir dans la lecture, la compréhension et la synthèse d'un texte long est interrogée. Une solution pourrait consister dans la réalisation de fiches/notes de lecture. Considérant que « la synthèse, c'est la grande difficulté à laquelle semblent confrontés les étudiants » (J3), les tuteurs de mémoires préconisent la réalisation d'au moins une fiche/note de lecture d'un article scientifique en amont de la réalisation du travail de recherche, afin de sensibiliser les étudiants à cet exercice, et amorcer une « pompe vertueuse » dans le domaine de l'investigation bibliographique.

- **Temporalité**

Le phénomène de procrastination des étudiants est souligné par les tuteurs de mémoire. Cette manière de repousser les échéances est probablement d'origine plurifactorielle, prenant leur source dans le contexte social de l'étudiant (ex : planning surchargé) ou dans le travail lui-même (ex : intérêt pour l'exercice, pour la thématique choisie, angoisse liée aux incertitudes concernant les attendus, l'organisation à mettre en place...). Bien que des progrès importants aient déjà été accomplis dans les dernières années (réalisation d'un projet de mémoire, fourniture d'un « gabarit » de mémoire, calendrier de réalisation conçu pour limiter la charge de travail des étudiants, etc.), il semble nécessaire de cadrer encore plus le processus de conception en imposant aux étudiants un plus grand nombre d'échéances calendaires, dont une date limite pour le premier contact avec le tuteur de mémoire.

- **Évaluation**

Les tuteurs de mémoire interrogés aimeraient être intégrés de façon plus fine au processus général de conception du mémoire et à l'évaluation des étudiants, et cela selon deux axes :

Bien que le PMD dispose déjà d'un document de type *vademecum* (à destination des étudiants, des tuteurs de mémoire et de l'administration), fixant précisément les modalités de réalisation du mémoire, ils souhaiteraient disposer au surplus d'une grille d'évaluation précise qui reflète les attendus de l'institution.

Ils aimeraient également que leur avis puisse être pris en compte dans le cadre du contrôle continu, au moyen d'une ou plusieurs notes (assiduité, implication, autonomie...).

Externes

Cette étude interroge, en creux, une éventuelle harmonisation des pratiques au sein des institutions préparant au DEPM, lequel constitue un diplôme d'« État », un diplôme national. Bien que l'autonomie soit source de créativité vertueuse pour penser les conditions de préparation au DEPM, cette autonomie pédagogique ouvre aussi sur des pratiques très hétérogènes d'une institution à une autre, jusqu'à la disparition totale de l'exercice mémoire dans les cursus et évaluation des étudiants candidats au DEPM. Pourtant, nombre des acteurs interrogés dans cette étude considèrent positivement la réalisation d'une recherche dans le domaine de la pédagogie musicale et d'un mémoire associé, ce qui engendre une question : pourquoi les étudiants-candidats au DEPM ne pourraient-ils pas bénéficier systématiquement des vertus d'un travail de recherche, comme dans le cadre de la formation au CAPM ? Cette question touche directement à la complexité d'un diplôme de l'enseignement supérieur non reconnu au grade de licence et placé sous la tutelle du ministère de la Culture, et non de celle du ministère de l'Enseignement supérieur.



Par sa faible envergure, cette étude n'est qu'un défrichage⁸⁶. Néanmoins, sa forme hybride (une étude de cas dans une perspective comparative) devrait permettre au PMD d'effectuer un « pas de côté » pour questionner certains ressentis, savoirs spontanés et représentations. D'ores et déjà, cette étude permettra au PMD de s'inscrire dans un processus d'évolution éclairée de ses modalités de réalisation du mémoire, dont il est attendu qu'il contribue à améliorer encore le rapport des étudiants à cet exercice si particulier et « déroutant » (de façon positive). Enfin, cette recherche ouvre également des pistes de réflexion par rapport à la place de l'écriture, au sens large, dans la formation des futurs enseignants ; les journées d'étude sur la littérature (programmées pour 2024) en seront une première expression.

Quel que soit l'avenir du mémoire dans le cadre du DEPM au sein des institutions de formation des professeurs de musique, nous restons intimement convaincus, à l'instar d'un des tuteurs de mémoire du PMD, qu'avant tout

« écrire, ça aide à penser, ça aide à structurer sa pensée ; c'est un exercice extrêmement important » (T1).

Gageons que nos étudiants en tirent le meilleur bénéfice, au profit direct de leurs élèves.

⁸⁶ Pour aller plus loin, nous recommandons la lecture de la note de synthèse de Crinon et Guigue (2006) sur l'écriture et la professionnalisation, l'étude de Fabre (2019) sur le sens de la formation, ainsi que celle de Poirier (2010) sur la recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur.



Bibliographie

Textes officiels

Décret n°83-85 du 2 février 1983 relatif au diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°35, 11 février 1983).

Arrêté du 28 août 1984 relatif aux épreuves de l'examen pour l'obtention du diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°208, 6 septembre 1984).

Arrêté du 22 avril 1992 relatif aux épreuves de l'examen pour l'obtention du diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°102, 30 avril 1992).

Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions requises pour l'habilitation d'un centre de formation à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°24, 29 janvier 1993).

Décret n°2011-475 du 28 avril 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°101, 30 avril 2011).

Arrêté du 5 mai 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme (J.O. n°114, 17 mai 2011).

Décret n°2016-932 du 6 juillet 2016 relatif au diplôme d'État de professeur de musique (J.O. n°158, 8 juillet 2016).

Arrêté modificatif du 29 juillet 2016 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme (J.O. n°197, 25 août 2016).

Annexes de l'arrêté du 29 juillet 2016 (B.O. n°261, août 2016).

Arrêté du 6 janvier 2017 portant modification de l'arrêté du 5 mai 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme (J.O. n°15, 18 janvier 2017).

Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres (J.O. n°300, 28 décembre 2006).

Rapports

Dupin, J. (2019). *Étude sur la pédagogie, la recherche et le développement à l'international dans les écoles supérieures d'art*, Rapport SIE du ministère de la Culture, Service de l'inspection, Direction générale de la création artistique.

https://www.culture.gouv.fr/content/download/218462/file/Rapport_JD-Etude_pedagogie_dans_les_écoles_sup_d'art-Version_définitive_annexesin.pdf

Fabre, M. (2019). *Le sens de la formation. Analyse des mémoires professionnels et portfolios (2018-2019)*. CeFEDeM de Normandie. <https://www.CeFEDeM-normandie.fr/images/PDF/Etude-CeFEDeM-2019-Michel-FABRE.pdf> consulté le 05 décembre 2021.

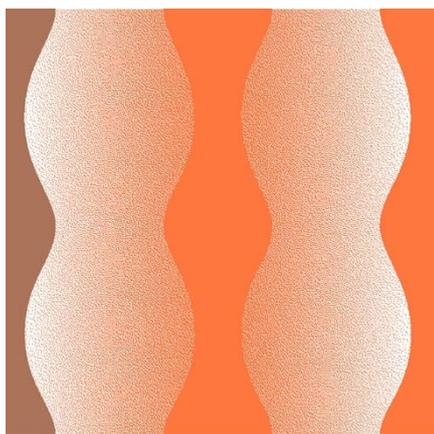
Poirier, A. (2010). *La recherche artistique dans l'enseignement musical supérieur : rapport de recherche*. Ministère de la culture et de la communication / Direction générale de la création artistique.

Articles & ouvrages

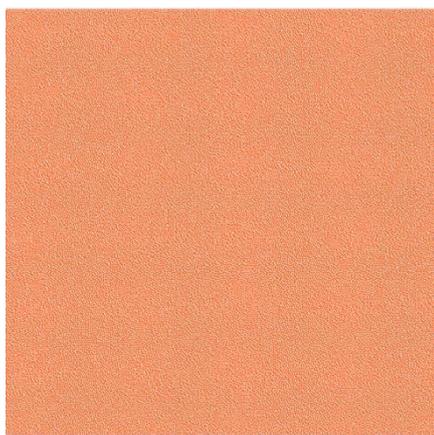
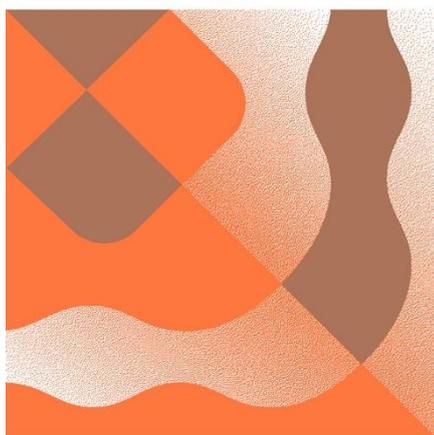
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs, obstacles et résistances* (pp. 40-59). De Boeck.
- Bailleul, M. et Bodergat, J. (2001). Diriger un mémoire professionnel - Entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle: le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24, 263 - 289.
- Bouissou, C. et Aroq, C. (2005). Mémoires professionnels et développement des enseignants en formation. Étude des rapports aux savoirs et des rapports à l'action. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, 15-31.
- Bouissou, C. et Brau-Antony, S. (2005). Réflexivité et pratiques de formation: Regards critiques. *Carrefours de l'éducation*, 20, 113-122. <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0113>
- Brossais, E. et Terrisse, A. (2007). Rapport au savoir et mémoire professionnel de l'enseignant-stagiaire en lettres : trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées. *Savoirs*, 15, 81-103. <https://doi.org/10.3917/savo.015.0081>
- Chantraine, O. (1994). Mémoire professionnel des professeurs et mise en texte de l'expérience. *Recherche et Formation*, 17, 111-115.
- Comiti, C. et Nadot, S. (1994). Identification et analyse des effets du mémoire professionnel dans la formation des enseignants du second degré. *Recherche & Formation*, 17, 116-122. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1234>
- Crinon, J. et Guigue, M. (2006), Écriture et professionnalisation, *Revue française de pédagogie*, 156, 117-169. <https://doi.org/10.4000/rfp.621>
- Cros, F. (1994). Le mémoire professionnel : un moyen de développement des capacités à acquérir des compétences professionnelles. *Recherche et Formation*, 17, 104-110.
- Gomez, F. et Hostein B. (1996). Le mémoire professionnel : pour une approche formative. *Recherche & Formation*, 23, Pratiques de formation initiale et continue des enseignants, 73-86. <https://doi.org/10.3406/refor.1996.1369>
- Gomez, F. (2001). Le mémoire professionnel : professionnel ? un qualificatif à interroger. *Recherche & Formation*, 36, Le praticien réflexif : la diffusion d'un modèle de formation, 173-189. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1699>
- Güsewell, A. (2011). Projets Master pédagogie au Conservatoire de Lausanne-HEM. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs* (p. 19-29). L'Harmattan.
- Joliat, F. (2011). Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux. Dans F. Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique. État de la recherche et vision des formateurs* (p. 57-77). L'Harmattan.
- Joliat, F. et Arcidiacono, F. (2016). L'analyse des visées de la recherche dans la production des mémoires de bachelor de la HEP-BEJUNE : une question d'intérêt professionnel et de culture(s) de recherche(s)? *Formation et profession*, 24(2), 17-32. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.344>
- Lahire, B. (1994). « L'inscription sociale des dispositions métalangagières ». *Repères*, 9, 15-27.
- Nadot, S., Cros, F., Chantraine, O. et Comiti C. (1994). Les effets du mémoire professionnel dans la formation d'enseignants. *Recherche & Formation*, 17, 103-122. <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1234>
- Nguyen, Q.D. et Raymond-Carrier, S. (2016). Un professionnel de santé qui se pose des questions : la réflexivité. Dans : *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?*, De Boeck sup., 45-62.
- Nollet, J. (2019). Guide pratique du mémoire de recherche. Sciences PO Toulouse. https://consultationmemoires.sciencespo-toulouse.fr/recherche/Guide_du_memoire_de_recherche.pdf
- Oudart, A.-C. et Verspiere, M.-R. (2006). Rapport de stage et Mémoire professionnel entre normes et représentations, *Lidil*, 34, <https://doi.org/10.4000/lidil.16>
- Perrenoud, P. (2001). Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. ESF éditeur.
- Pilon, A. (2005). *Se former à l'IUFM pour enseigner la musique à l'école primaire : le rôle du mémoire professionnel* [mémoire de DEA d'Histoire de la musique et Musicologie, option Psychologie et Pédagogie de la musique, non publié]. Université Paris IV-Sorbonne. <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/La-recherche-artistique-dans-l-enseignement-musical-superieur>
- Saint-Arnaud, J. Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche & Formation*, 36, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Schön, D. A. (1983/1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit et adapté par J. Heynemand & D. Gagnon. Les éditions Logiques.
- Wentzel, B. (2012). Réflexivité et formation professionnelle des enseignants : actualités d'un paradigme en construction. Dans M. Tardif, C. Borgès et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation : Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 143-160). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01>
- Wentzel, B. (2008). Formation par la recherche et postures réflexives d'enseignants en devenir. *Recherche & formation*, 59, 89-103. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.648>
- Wentzel, B. (2017). Les identités professionnelles à l'épreuve des références. Dans F. Joliat, A. Güsewell, P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique*. Delatour France.

Documents-cadres

- CeFEDeM Aura (2012). *Charte des études au CeFEDeM Rhône-Alpes*.
<https://www.CeFEDeM-aura.org/sites/default/files/enseignement/chartedesetudesCeFEDeM.pdf>
- CeFEDeM Normandie. (2021). *Livret de l'étudiant-e. Diplôme d'État de professeur-e de musique*.
<https://www.cefedem-normandie.fr/images/PDF/cefedem-livret-etudiant-21-22.pdf>
- CNSMDP (2020). *Règlement des études musicales 2020-2021*.
https://www.conservatoiredeparis.fr/sites/default/files/Cursus/CNSMDP-Reglement-etudes_musicales.pdf
- ESMD (2022). *Livret d'accueil. Rentrée 2022-2023*.
https://www.esmd.fr/IMG/pdf/a-livret_d_accueil_22-23-3.pdf
- HEMU (2014). *Guide de rédaction HEMU travaux Bachelor et Master*.
https://www.hemu.ch/fileadmin/documents/pdf/Ra_D/Enseignement/Bachelor/guide_redaction_travaux_ba_et_m_a_2014_03_26.pdf
- HEP BEJUNE (2022). *Directive relative au mémoire professionnel pour les filières de formation primaire, secondaire et en pédagogie spécialisée*.
<https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/963/>
- HEP BEJUNE (2022). *Guide pour les travaux de recherche – Formation secondaire*. <https://qmpilot.hep-bejune.ch/qmp2/File/CoreDownload/3893>
- HEP VAUD (2022). *Bachelor en enseignement pour le degré primaire. MÉMOIRE PROFESSIONNEL. Principes et orientation*.
https://candidat.hepl.ch/files/live/sites/files-site/files/filiere-bp/programme-formation/mp_bp_2022_principes_et_orientations.pdf
- ICP (2021). *Initiation et élaboration du travail de recherche en Master MEEF. Année universitaire 2021-2022*.
<https://www.ifagec.fr/app/download/32820864/MEMOIRE+Charte+de+la+recherche+Master+MEEF+2021-2022.pdf>
- INSPE d'Orléans (2020). *Initiation à la recherche – UE 34 EC1/44 EC1. Thématiques de mémoire M2 2020-2021*.
Centre INSPE d'Orléans.
https://www.univ-orleans.fr/upload/public/media/fichier/2020-09/thematiques_memoire_2020-2021.pdf
- isdaT (2015). *Unité Musique. Règlement des études. DE Musique*.
https://www.isdat.fr/content/uploads/2015/12/sdaT_rglmnt-tuds_DEmusqu.pdf
- PESMD (2015). *Livret de l'étudiant 2015-2016 – Département musique*.
https://www.pesmd.com/sites/default/files/LivretEtudiantMusique2015-2016_0.pdf
- Pôle Aliénor (2021). *Le travail d'études personnel (TEP)*.
https://www.polealienor.eu/wp-content/uploads/2022/10/Livret_accueil_etudiants_2223.pdf
- Pole Sup 93 (2020). *Travail de Recherche Pédagogique (TRP). Fiche technique 2020/2021. Cursus DE – Formation initiale*.
https://polesup93.fr/sites/default/files/documents/pole_sup93_fi_reglement_des_etudes_rentree_2020.pdf



Annexes





Annexes

Table des matières des annexes

Document-cadre : « Vademecum – Mémoires 2022-2023 »	70
Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2020)	73
Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2022)	75
Questionnaire d'étudiants post-formation (promotions 2027-2020).....	77
Questions de recherche explicites (recensement et catégorisation) présentes dans les mémoires du PMD 2000-2022.....	81
Entretien avec un membre de jury (J1)	90
Entretien avec un membre de jury (J2)	96
Entretien avec un membre de jury (J3)	102
Entretien avec un membre de jury (J4)	106
Entretien avec un membre de jury (J5)	111
Entretien avec un membre de jury (J6)	116
Entretien collectif avec les tuteurs de mémoire	122
Entretien collectif après la soutenance de mémoire (DEPD)	129

Mémoire de recherche – Vademecum

Année universitaire 2022-2023

Objet du document

Le présent document vise à définir l'ensemble des procédures en lien avec la réalisation du mémoire de recherche (noté parfois ici « mémoire »). Il donne également une meilleure visibilité sur les attentes du PMD par rapport à l'étudiant*, au tuteur* de mémoire*, au référent* ainsi qu'à l'administration. La réalisation de la recherche et du mémoire associé est soumise à de nombreuses contraintes susceptibles de conduire à des situations spécifiques, qui sont ici classées en scénarii. Les règles du présent document peuvent être reconsidérées en cas de force majeure, sous réserve que l'étudiant ait, au préalable, saisi l'administration par courriel.

Acteurs concernés

Étudiant : personne qui réalise la recherche, le mémoire et sa soutenance.

Tuteur : personne qui assure suivi et conseil à l'étudiant. Le tuteur de mémoire se base sur le projet de recherche pour assurer son accompagnement, mais peut en infléchir les lignes de force en accord avec l'étudiant. Le tuteur de mémoire ne se substitue pas à l'étudiant. Son accompagnement consiste en un forfait de 8 h par année universitaire. Le tuteur de mémoire n'assiste pas à la soutenance du mémoire.

Référent : personne qui donne les cours de méthodologie du mémoire au PMD et coordonne les tuteurs de mémoires. Le référent n'assiste pas à la soutenance du mémoire.

Scénarii globaux :

	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4**
❶ Situation normale	Projet de mémoire	Mémoire	-	-
❷ Mémoire reporté		-	Mémoire	-
❸ Mémoire non validé		Mémoire	(Mémoire)	-
❹ Mémoire reporté non validé		-	Mémoire	(Mémoire)

La recherche, la rédaction du mémoire et sa soutenance s'effectuent généralement en 2 ans, dans la continuité (scénario ❶). Un report volontaire est possible (scénarii ❷ et ❹). La soutenance peut conduire à une non-validation du mémoire par le jury des épreuves finales et à une éventuelle année supplémentaire (scénarii ❸ et ❹).

* La forme masculine utilisée dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes. Le genre masculin est utilisé sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

** Cette année supplémentaire est conditionnée à une autorisation spécifique.

Situation normale (pas de report)

- ⇒ Projet de mémoire :
 - Durant l'année 1, l'étudiant rédige un projet de mémoire.
 - La mise en œuvre de la recherche induit ensuite une validation du projet de mémoire par le référent, qui assure à l'étudiant que la recherche envisagée est réalisable.
- ⇒ Validation du projet de mémoire :
 - La validation du projet de mémoire est réalisée par le référent au mois de juin de l'année 1.
 - Si le projet de mémoire n'est pas validé, une version améliorée doit être présentée au référent, dans les meilleurs délais. Tant que le projet de mémoire n'est pas validé, le tutorat de mémoire ne peut pas commencer.
 - Tout changement significatif dans les caractéristiques de la recherche d'un projet déjà validé nécessite une nouvelle validation du projet de mémoire par le référent.
- ⇒ Le 7 novembre de l'année 2 (semestre 3), l'étudiant indique explicitement sa volonté (ou non) de soutenir son mémoire en année 2 (semestre 4).
 - Dans la positive, la recherche et le mémoire sont réalisés sur l'année 2 et devront être soutenus impérativement en année 2. Un contrat d'accompagnement est passé entre le PMD et le tuteur de mémoire.
 - Dans la négative, il s'agit d'une situation de report.
- ⇒ Calendrier pour l'année 2022-2023 :

Étudiants en année 1	septembre 2022	- Début de conception du projet de mémoire
	21 mai 2023	- Dépôt du projet de mémoire
	28 mai 2023	- Retour du projet annoté, évalué par une note et validé (ou non)
	juin 2023	- Séance de débriefing projet - Attribution des tuteurs de mémoire (si projet validé) - Établissement des contrats des tuteurs de mémoire
Étudiants en année 2	7 novembre 2022	- Choix de l'étudiant de soutenir en année 2 ou en année 3 - Modification éventuelle des attributions des tuteurs de mémoire
Étudiants en année 2, 3 ou 4	26 février 2023	- Dépôt du mémoire quasi-finalisé (⇒ tuteur de mémoire)
	26 mars 2023	- Dépôt final
	Juin 2023	- Évaluation du mémoire (par le jury des épreuves terminales)

Situations exceptionnelles

Situation de report

- ⇒ L'étudiant peut signifier son désir de reporter la soutenance de son mémoire avant le 7 novembre de l'année 2 (semestre 3). Dans ce cas, l'accompagnement par le tuteur de mémoire se poursuivra en année 3, dans la limite des 8 heures de tutorat allouées.
- ⇒ Pour des raisons en lien avec le jury final, il est fortement déconseillé de ne reporter que le mémoire ; il est plutôt préconisé de reporter l'ensemble mémoire + récital + entretien.

Échec à la soutenance du mémoire

- ⇒ En cas d'échec lors de la soutenance du mémoire, une commission *ad hoc* est organisée et statue sur la possibilité, pour l'étudiant, de soutenir à nouveau son mémoire. Si l'autorisation lui en est donnée, l'étudiant
 - bénéficie d'une année supplémentaire
 - bénéficie d'un accompagnement complet (changement de tuteur possible)
 - remanie et/ou complète le travail déjà effectué (sans changement de problématique)
 - présente son mémoire au jury en fin d'année supplémentaire

Divers

Plateforme d'échange de fichiers

- ⇒ Tous les dépôts (y compris intermédiaires) sont sur Moodle
- ⇒ Tous les tuteurs de mémoires possèdent un compte sur Moodle

Évaluations :

- ⇒ Contrôle continu
 - Projet de mémoire (au mois de juin, semestre 2)
 - Note d'« implication » à l'issue des semestres 3 et 4^{***}
 - Implication dans le travail de recherche (semestre 3/5) ^{***}
 - Implication dans le travail de recherche (semestre 4/6) ^{***}
- ⇒ Épreuves terminales
 - Mémoire final (par le jury des épreuves terminales)

Diffusion :

- ⇒ Certains mémoires de grande qualité peuvent faire l'objet d'une diffusion par publication.

Suivi horaire du tutorat de mémoire :

- ⇒ Le tuteur compte les heures réalisées. Le paiement est déclenché lorsque les 8 heures allouées sont atteintes.

^{***} Dispositif expérimental sur l'année 2022-2023

Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2020)

	2.1 Avez-vous déjà réalisé un mémoire professionnel (professionnel, universitaire...)?	3.1 Selon vous, qu'est-ce qui fait un bon mémoire de DE ?	3.2 Selon vous, quelles sont les compétences/connaissances nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire de DE ?	3.3 Selon vous, à quoi sert la réalisation d'un mémoire de DE ?	3.4 Pensez-vous qu'il soit possible de mobiliser les compétences issues de la réalisation d'un mémoire de DE dans votre pratique professionnelle de l'enseignement ?	3.5 Quelle que soit votre réponse, merci d'en préciser l'argumentaire :
E20-01	Non	C'est un travail documenté, sourcé et impliquant de nombreuses recherches tant sur le plan écrit que sur la mise en pratique. Il doit bien entendu se rapporter à l'éducation, l'apprentissage et/ou la pédagogie de la musique. Je pense également qu'il est important de produire un travail ou la pratique sert à compléter la réflexion générale du projet.	Les compétences nécessaires sont l'organisation : des idées, des sources, du travail et de la mise en pratique. Savoir faire des recherches intéressantes et complètes pour étayer son propos. Il faut également savoir gérer la mise en page, l'utilisation d'un traitement de texte et être en connaissances des normes à appliquer pour réaliser son travail. De plus il faut savoir structurer et formuler ses idées pour être clair sans être trop bref ou trop long.	Cela sert à répondre à une problématique personnelle dans l'intérêt de notre pratique pédagogique future. Mais cela peut également permettre d'acquérir les compétences nécessaires à l'élaboration d'un mémoire/dossier, qui pourront nous être utiles lors de notre carrière professionnelle.	Oui	Comme expliqué plus haut cela nous permet d'acquérir des compétences spécifiques qui pourront être utiles à notre carrière professionnelle. Mais cela permettra également d'apprendre à organiser son travail pour être efficace et complet, puisque la réalisation d'un mémoire représente un travail conséquent.
E20-02	Non	Je pense qu'il est important de trouver un bon sujet, un sujet qui nous intéresse. Cela peut être un sujet que nous voulons traiter depuis longtemps Et que nous connaissons déjà plus ou moins, sinon un sujet qui nous est complètement inconnu et que nous découvrirons au fur et à mesure. Dans tous les cas celui-ci doit poser une problématique à laquelle nous devons répondre. Ce mémoire nous amène également à se poser d'autre question et à s'ouvrir à d'autres questions. Les sources utilisés doivent être fiables et maîtrisées	Il faut s'avoir s'exprimer à l'écrit (orthographe, syntaxe, tournure de phrases) Il faut s'avoir s'organiser dans ses recherches, lire nos potentiels supports, savoir analyser nos supports et collecter nos données correctement. Il faut également s'avoir s'organiser dans la rédaction du mémoire. Et enfin maîtriser les logiciels de traitement de texte.	il sert à rendre concret les problématiques, sujets sur lesquelles nous allons travailler, nous allons ouvrir nos champs d'idées sur les pratiques pédagogiques, sur les pratiques instrumentales et comment nous pouvons les mettre en œuvre dans notre enseignement. Et je pense qu'il va nous pousser à se remettre en question.	Oui	Il sera important de trouver un sujet avec une problématique concrète (le rôle de la mémoire, de la posture, de l'utilisation d'un certain type de répertoire,...) et justement de se poser les bonnes questions dans notre manière d'enseigner pour se remettre en question et d'appliquer tout ce qui nous semblera utile à notre pédagogie.
E20-03	Non	Je pense qu'un bon mémoire de DE doit traiter un sujet choisi avec différents angles d'approche Il doit s'appuyer sur des exemples précis et faire l'objet de nombreuses recherches	À mon sens, il faut de bonnes connaissances musicales mais aussi de bonnes connaissances sur le plan humain car être pédagogue ne s'improvise pas. Il faut se nourrir d'expériences et toujours chercher à améliorer son enseignement pour qu'il soit le plus profitable à l'élève	Pour moi, cela me servira à travailler sur mon enseignement futur et à me donner des clefs dans ce domaine, mais aussi à me faire réfléchir sur ma pratique instrumentale, peut-être à mieux appréhender une œuvre ou mieux la réaliser sur le plan musical	Oui	je pourrais employer l'objet de mes recherches dans ma pratique pédagogique car j'aurais réfléchi sur un sujet lié à l'enseignement/pratique musicale. Cela me donnera certainement des pistes que je pourrais employer plus tard dans mon enseignement
E20-04	Non	La qualité du questionnement et de la recherche. L'intérêt que l'on y met!	Cela nécessite de maîtriser le plus possible le sujet que l'on aborde ainsi que les techniques rédactionnelles. Ce qui implique un intérêt certain pour la problématique, une grande curiosité et un sens de l'organisation certain.	Le mémoire permet de développer nos qualités de chercheurs, d'aiguiser nos connaissances dans un domaine précis mais surtout, je crois qu'il est le moyen d'explorer un axe de la pédagogie que nous souhaiterions d'avantage aborder en tant qu'enseignants.	Oui	Les compétences acquises en recherche, en organisation du travail, en structuration des idées ainsi que la soif de comprendre et de connaître seront, je n'en doute pas, des atouts essentiels dans la construction de nos cours, au bénéfice des élèves.
E20-05	Non	Des recherches approfondies et structurées, une argumentation développée, la clarté et l'organisation du discours, l'intérêt	Avoir un discours clair et organisé, savoir argumenter, être curieux et organisé.	Se spécialiser dans un sujet plus précis de son domaine et approfondir ses connaissances dans la pédagogie musicale.	Oui	Oui car cela nous permet en tant qu'enseignant d'être plus clair dans notre discours et être plus compétent et renseigné sur le sujet choisi pour notre mémoire.

		porté au sujet et une problématique du sujet assez ouverte et qui suscite l'intérêt.				
E20-06	Non	Je dirais que ce qui prime d'avantage dans un bon mémoire c'est l'organisation: une structure claire avec une ligne compréhensible pour le lecteur.	Il faut avoir une bonne rédaction et avoir les bons points de repère par rapport aux idées que l'on veut exposer.	Il sert à rafraîchir toutes les connaissances acquises pendant la formation.	Non	Dans ma conception peut-être naïve du métier, je ne pense pas qu'on soit amené à effectuer des tâches si individuelles de façon écrite. Cependant, l'autoévaluation et critique constructive fera toujours partie de notre quotidien.
E20-07	Non	Un sujet ou un angle d'approche personnel, pas trop large pour pouvoir le traiter de manière approfondie.	Qualités rédactionnelles, de synthèse, organisation temporelle, réflexion	A prendre le temps de réfléchir à un aspect du métier, de la pédagogie	Oui	Selon le sujet, il peut y avoir des résultats de recherche réutilisables. Peut-être aussi qu'on en garde le réflexe de remettre en question ce qu'on pratique, qu'on reste dans une attitude de recherche, de questionnement.
E20-08	Non	Selon moi, un bon mémoire de DE est un mémoire posant une réelle problématique, actuelle, qui a du sens, avec, pour y répondre, de nombreuses recherches, réflexions, et le tout le plus possible mis en relation avec ce qu'on apprend en cours au Pôle et ailleurs. Un bon mémoire est un mémoire où l'étudiant s'est posé de nombreuses questions, et s'est donné du mal pour y répondre. L'étudiant doit apprendre grâce à un bon mémoire.	Pour réaliser un bon mémoire de DE, il faut que l'étudiant soit sérieux, motivé, et se sente concerné par le sujet de son mémoire. Il doit apprendre à chercher par lui-même, à apprendre à organiser ses idées, connaître les parties principales et les secondaires, se faire aider et aiguiller par ses professeurs s'il en a besoin, ne pas se décourager, être patient. Ses connaissances sur le sujet seront élargies par ses recherches et les rencontres qui en résulteront. Il apprendra également à rédiger son mémoire, à le mettre en page, à être clair et précis dans ses phrases, être compris par le lecteur. IL va apprendre à travailler sur un même projet tout au long des mois qui forment sa formation au Pôle, apprendre à gérer son temps, pour rendre son mémoire dans les temps.	La réalisation d'un mémoire de DE sert pour l'étudiant à s'attaquer à une vraie problématique à laquelle on ne peut répondre rapidement. Cela pourra arriver de nombreuses fois au cours de sa vie de musicien/professeur. Cela lui apprend, comme dit plus haut, à chercher par lui-même, apprendre, comprendre, trouver des réponses, être curieux, savoir où et comment chercher...	Oui	L'enseignant est confronté tout au long de sa vie à des questions, des problèmes, dont la plupart ne se règlent pas en quelques minutes. Le mémoire de DE est un des premiers travaux de sa vie, où l'étudiant va chercher par lui-même, et sur une longue période, afin d'apporter des éléments de réponse à son problème. Le mémoire est une ouverture pour les problèmes futurs qu'il rencontrera. Ce travail lui permet de lui montrer comment s'atteler à ces problématiques qu'il rencontrera forcément. Ainsi, le processus de réalisation du mémoire est utile car l'étudiant pourra s'en resservir, mais il utilisera aussi sûrement toutes les réponses qu'il aura trouvées pour la réalisation de ce mémoire de DE.
E20-09	Non	Selon moi, un bon mémoire commence par une bonne problématique. Elle doit être assez large mais pas trop. Nous devons répondre à celle-ci en développant nos idées, en argumentant, en faisant le lien avec différents documents. Nous devons également faire des hypothèses et y répondre en faisant des enquêtes. Tout le mémoire est correctement rédigé et avec une ligne directrice claire et précise.	Selon moi, il faut savoir rechercher les informations et être sûr de leurs sources. Savoir être clair dans ses propos et le plus précis possible. Il faut maîtriser son sujet et dans tous les cas savoir rebondir face à une interrogation. Il faut savoir bien expliquer et argumenter ses propos. Il me semble également important d'avoir une certaine maîtrise des outils informatiques pour pouvoir faire ses recherches, faire ses enquêtes et rédiger son mémoire.	Selon moi, la réalisation d'un mémoire permet d'approfondir un sujet qui nous intéresse. Mais aussi connaître une certaine démarche pour traiter d'autre sujet qui pourront nous intéresser dans notre vie d'enseignant.	Oui	Savoir appliquer les compétences que j'ai citées plus haut dans l'enseignement me semble très important. C'est aussi comme ceci que l'on est crédible devant un élève. L'enseignant doit savoir répondre à l'élève, nous sommes un modèle pour l'élève.
E20-10	Non	Pour moi, un bon mémoire doit être logique. Un sujet original, des bonnes recherches sur les arguments, à la fin, une conclusion.	Une pensée logique, un esprit critique, la capacité de la reconstitution et du résumé. Savoir cribler des informations.	Étudier un sujet de manière beaucoup plus approfondie.	Oui	Pendant la recherche, on pourra trouver plus d'informations utiles pour moi, j'aurai plus de soutiens théoriques pour mobiliser ma pratique.

Questionnaire d'étudiants pré-formation (promotion 2022)

	2.1 Avez-vous déjà réalisé un mémoire professionnel (professionnel, universitaire...)?	2.2 Si oui, de quel type	2.6 Si oui, en quelle année?	2.7 Si oui, dans quelle institution?	2.8 Aujourd'hui vous sentez-vous à l'aise avec l'exercice?	3.1 Selon vous, qu'est-ce qui fait un bon mémoire de DE?	3.2 Selon vous, quelles sont les compétences/connaissances nécessaires à la réalisation d'un bon mémoire de DE?		3.3 Selon vous, à quoi sert la réalisation d'un mémoire de DE?	3.4 Pensez-vous qu'il soit possible de mobiliser les compétences issues de la réalisation d'un mémoire de DE dans votre pratique professionnelle de l'enseignement?	3.5 Quelle que soit votre réponse, merci d'en préciser l'argumentaire:
							...avec lesquelles vous vous sentez à l'aise:	...avec lesquelles vous ne vous sentez pas à l'aise:			
E22-01	Non				Pas de réponse	Un mémoire qui présente une réelle réflexion pédagogique et qui s'appuie des connaissances et des recherches approfondies	Bonne rédaction Bonne organisation	Ne pas s'éparpiller Savoir où faire nos recherches	Nous faire réfléchir sur la pédagogie et nous permettre de développer une idée, une réflexion importante pour nous ou ce qui nous intéresse.	4/6	La réflexion que l'on aura pendant la rédaction du mémoire pourra nous servir pendant nos cours. La rédaction et l'argumentation ne nous seront pas utiles pendant nos cours.
E22-02	Non				5/6	Une thématique précise sous forme de question ouverte, à laquelle on répond par un texte argumenté et organisé. Les arguments doivent reposer sur des recherches, une expérience, des faits prouvés. Pour répondre à la thématique, il faut effectivement des arguments, mais également des contre-arguments afin de se forger un avis solide.	Texte organisé (ex : thèse, antithèse, synthèse)	Arguments à recherche (recherche scientifique, textes, expérience)	Apprendre à répondre à un questionnaire qui se pose à nous et éventuellement à autrui, par des recherches menées. Laisser une trace de ces recherches à des fins pédagogiques.	5/6	Dans la mesure du possible, oui. A partir du moment où la thématique du mémoire en question peut s'appliquer à notre domaine d'enseignement alors il peut être réutilisé. Par exemple, un mémoire sur la technique d'embouchure d'e la flûte ne pourra pas servir à un guitariste ? En revanche, un mémoire sur l'utilité de a percussion corporelle en musique pourra être réutilisé par d'autres professeurs instrumentistes.
E22-03	Non				3/6	Un bon mémoire de DE doit permettre à son auteur d'avancer, de s'épanouir dans sa recherche et l'amener à se questionner de manière positive sur sa pratique de musicien et de pédagogue. Pour ce faire, me choix d'un sujet me semble primordial ; un sujet qui soit personnel, pertinent et qui fasse écho à un domaine auquel l'auteur est sensible, un domaine qui compte pour lui, car il va être amené à beaucoup le côtoyer. Il faut donc que cela le passionne. Tout le travail en sera plus efficace.	La rédaction, langue, mise en page	Le fait de rester concentré sur un sujet, se permettre évidemment des ouvertures mais résister à l'envie de s'étaler sur d'autres sujets amenés par des digressions.	S'interroger sur sa pratique de musicien et de pédagogue ; prendre conscience de ce que cette remise en question sera toujours présente (de manière positive), que la réalisation d'un mémoire qui soit le mieux possible mais en sachant que la recherche n'est jamais finie et qu'il s'agit d'une très grande piste. Perfectionner sa connaissance grâce à la recherche. Perfectionner sa manière de chercher, de réfléchir. Une idée amène un autre, etc.	4/6	Cela dépend du contexte, du sujet du mémoire, de chaque situation, des compétences à mobiliser.
E22-04	Oui	Universitaire	2021	Université ; Licence musico-logie	3/6	Un plan bien conduit et réfléchi. Une problématique ouverte qui laisse la place à la recherche Un sujet attrayant De multiples ressources	Une bonne rédaction Être organisé	Trouver de bonnes ressources Définir une problématique intéressante	Réfléchir sur un sujet précis en lien avec la pédagogie Explorer de nouvelles voies qui nous intéressent	6/6	Le processus de recherche peut être transposé dans le cadre de la pratique de l'enseignement. Il nécessite rigueur, application, ouverture d'esprit, mais également de se poser des questions. De plus, il est important de savoir bien écrire, rédiger des textes, en somme d'exprimer à l'écrit.
E22-05	Non				2/6	Selon moi, un bon mémoire est une recherche poussée sur un thème, une question, sur la pédagogie. Je le vois comme quelque chose de très complet qui aboutit sur une un-e conclusion synthétisant l'ensemble de nos recherches, avec une ouverture sur éventuellement une autre idée, réflexion.	Se questionner sur notre travail, se remettre en question Être curieux	Savoir rédiger de manière claire ses idées Rechercher de bonnes sources Être structuré L'orthographe	Pousser l'étudiant dans un processus de recherche avancé, synthétiser toutes les connaissances et questionnement apportés durant la formation ;	5/6	Oui, je pense que certaines compétences sont communes. Cela peut varier plus ou moins selon le sujet choisi.
E22-06	Oui	BTS	2014	Lycée	2/6	Un thème intéressant, qui sort de l'ordinaire. Développer différents points qui ont de la pertinence. Appuyer ces points d'étude, de situations faites au cours de la formation.	Idées de thèmes	Rédaction	Faire ses mémoires, mettre en avant ses connaissances et son vécu au cours de la formation du DE.	4/6	Oui, Il faut avoir un point commun avec la situation vécue et l'objet du mémoire.
E22-07	Non				2/6	Avoir un sujet et un développement en rapport avec la pédagogie, le tout état mûrement réfléchi avec une ouverture sur un éventuel débat. Une mise en page claire et une rédaction/expression écrite lisible et	Musicales Pédagogiques Maîtrise de logiciels de traitement de texte Expression écrite	Organisation du mémoire -> quelles parties ?	À faire réfléchir et prendre conscience	6/6	L'intérêt du mémoire de DE est de viser une réflexion pédagogique pour soi-même mais aussi pour les autres. Le tout afin d'amener à une ouverture d'esprit.

						compréhensible par tous et toutes.					
E22-08	Non				2/6	Selon moi, ce qui fait un bon mémoire c'est avant tout un bon sujet. Je pense qu'il faut un sujet qui soit novateur, ou qui reprenne des thématiques plus anciennes tout en les traitant de manière actuelle.	Selon moi, il faut avant tout de la curiosité et de la motivation. Avoir envie de chercher, découvrir, approfondir, explorer, etc. Il faut aussi avoir une bonne maîtrise de la langue, ou si ce n'est pas le cas, savoir se faire aider et chercher à améliorer son écriture. Je ne me sens pas particulièrement à l'aise avec cet exercice, car je ne l'ai jamais fait jusqu'ici.	En revanche, j'aime bien écrire.	La réalisation d'un mémoire de DE, selon moi, sert à ouvrir son esprit par la recherche. Cela peut aussi servir à améliorer son vocabulaire, son écriture, etc. Avant tout, JE pense que cela permet de se cultiver, de manière générale mais également précise, sur un sujet ciblé.	4/6	Selon moi, cela dépend du sujet. Je pense que c'est possible et très probablement important, mais je pense également qu'il est plus facile de l'envisager que le mettre en pratique réellement.
E22-09	Oui	Université	2018 - 2020	Université de Lorraine	5/6	Précis / centré. Poussant à la réflexion en proposant des pistes.	Instrumentale	Pédagogique	Réflexion, ouvrir la voie, autre vision, soulever des questions, proposer des solutions ou non, synthèse.	5/6	A travers les recherches menées, nous pouvons adapter notre façon d'enseigner et essayer des nouvelles choses.
E22-10	Non				1/6	Lisible (propre) Compréhensible Le lecteur doit y apprendre des choses Personnel (ressenti) Coloré Complet	Raconter son expérience personnelle	Travail long Beaucoup de contraintes de présentation, de types de contenu.	Montrer à l'examineur ce qu'on a appris au cours de la formation et ce qu'on y a compris. Faire le bilan de celle-ci (synthèse ?)	3/6	Travail de mise en page Travail de synthèse Clarté dans les propos Remise en question. Reconnaître les difficultés rencontrées.
E22-11	Non				2/6 3/6	Nouvelle recherche, ouverture, nouveau point de vue Originalité du sujet Originalité de la structure, mise en page, du support Lisible et agréable à lire Que le lecteur apprenne des choses, anecdotes, que cela puisse également lui apporter dans sa propre expérience/ sa pédagogie. Pas juste « intellectuel » -> que des mots, de la recherche mais aussi un point de vue artistique AVEC des données artistiques -> support audio ? liens de musique ? Qui puisse dépasser les limites strictes d'un mémoire traditionnel : codes, structure... -> ouverture, au-delà du texte...	Imagination ? Ecriture et (mise en page) Organisation	Recherches ? Appel aux partenaires, éventuels interviews...	Synthèse et rétrospection sur son apprentissage en DE ? LE travail de recherche, savoir chercher, trouver et faire appel à d'autres personnes.	2/6 3/6	Tout dépend du sujet, de si j'ai apprécié le mémoire : sa réalisation et son contenu, dépend aussi de l'élève et ses besoins et du contexte du cours. => Un « je ne sais pas » amélioré pour dire quelque chose.
E22-12	Non				3/6 4/6	Un mémoire qui pose une vraie question et qui amène une vraie réponse à la problématique. Que cela permet une évolution dans la manière de faire de l'étudiant réalisant son mémoire.	Poser les bonnes questions Trouver les bonnes astuces et manières de faire.	La grammaire/syntaxe/ conjugaison/propres é/clarté Faire un devoir soigné	Faire évoluer sa pratique enseignante	6/6	L'objet de la recherche doit être motivé par un questionnement qui provient de l'enseignement. La réponse doit donc améliorer l'enseignement.
E22-13	Non				3/6	Le sujet du DE et l'expression française	Trouver un sujet S'exprimer en français	Construire le mémoire La méthodologie	À retracer notre apprentissage et nos expériences durant les années d'études.	5/6	La création d'un mémoire stimule une réflexion sur nos apprentissages et sur nos expériences. Elles vont selon moi influencer sur ma pratique professionnelle d'une façon ou d'une autre.

Questionnaire d'étudiants post-formation (promotions 2027-2020)

	1.1 Avant la réalisation du mémoire de DE, dans quelle mesure te sentais-tu à l'aise avec la rédaction de textes longs (ex : dissertations, mémoires...)?	1.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse	2.1 Après la réalisation du mémoire de DE, dans quelle mesure te sens-tu à l'aise avec la rédaction de textes longs (ex : dissertations, mémoires...)?	2.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse
D01	Un peu à l'aise	C'était mon premier travail écrit aussi long, donc il y avait forcément de la nouveauté et du challenge, mais j'ai toujours été plutôt à l'aise à l'écrit.	Un peu à l'aise	Comme c'était un exercice ponctuel et avec beaucoup d'autonomie, je ne sens pas de différence significative dans mon aisance à l'écrit.
D02	Un peu à l'aise		Très à l'aise	
D03	Un peu à l'aise	J'ai fait une licence et un master en piano avant ma formation au DE, j'avais déjà rédigé des longs textes et un mémoire.	Un peu à l'aise	Mon aisance à écrire de longs textes n'a pas changé.
D04	Très à l'aise	J'avais déjà eu l'opportunité d'écrire plusieurs travaux de recherche tout au long de mon parcours universitaire.	Très à l'aise	Le mémoire de DE n'a pas forcément modifié mon rapport à "l'écrit".
D05	Pas du tout à l'aise	C'est un travail que j'ai toujours redouté, et dans lequel je n'ai jamais eu de bon résultat. Mes expériences passées n'ont jamais été un réel succès en ce qui concerne les dissertations ou autres travaux de ce genre.	Très peu à l'aise	Ce travail n'a rien changé dans le fait de me sentir à l'aise dans ce type d'exercice.
D06	Peu à l'aise	J'avais rarement eu l'occasion de rédiger des dossiers comme cela	Un peu à l'aise	Il y a tellement de dossiers à rédiger au cours de la formation DE, que l'on devient un peu plus à l'aise
D07	Pas du tout à l'aise	Jamais été douée en rédaction ..	Très peu à l'aise	Le plus difficile a été de définir le plan. Une fois les grands axes trouvés, j'ai été plus sereine dans l'écriture.
D08	Peu à l'aise	Etudes littéraires mais plus générales	Un peu à l'aise	Aide dans la rédaction, le comment procéder durant ces études
D09	Totalement à l'aise	Goût pour l'écriture...en particulier lorsqu'il s'agit de musique !	Totalement à l'aise	Prolongement au-delà du mémoire de l'activité d'écriture consacrée à la musique et de sa diffusion auprès d'autres musiciens: je pense que cette communication permet d'entretenir nos aptitudes, et s'enrichit par la diversité des personnes touchées par ces interventions
D10	Un peu à l'aise	Avant ma formation DE j'avais réalisé des études littéraires au lycée et un master de musicologie à l'université, durant lequel j'avais écrit un mémoire	Très à l'aise	La rédaction de mon mémoire DE m'a permis d'être encore plus à l'aise dans l'écriture
D11	Pas du tout à l'aise	J'ai toujours eu beaucoup de mal à développer une idée à l'écrit.	Très peu à l'aise	L'exercice du mémoire m'a aidé mais je reste très peu à l'aise avec cet exercice.

	3.1 Quel niveau d'effort as-tu globalement mis en œuvre pendant la réalisation de ce mémoire ?	3.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse	4.1 Quel niveau de plaisir as-tu globalement ressenti pendant la réalisation de ce mémoire ?	4.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse
D01	Effort important	L'effort était important au niveau de l'exigence sur la qualité du propos : lire suffisamment de sources pour avoir un avis éclairé, les mobiliser avec pertinence, avoir une méthodologie solide de collecte et d'analyse... et bien sûr, pour la rédaction en tant que tel.	Important plaisir	Ce travail m'a fait reprendre conscience de mon goût pour la recherche. Il m'a notamment motivé à commencer un master recherche cette année. Mon tuteur m'avait d'ailleurs proposé d'écrire un article basé sur mon mémoire pour une revue. Je n'en ai malheureusement pas eu le temps et la discipline pour le faire mais le projet m'a énormément tenté.
D02	Effort important		Fort déplaisir	
D03	Effort important	Le sujet choisi était un sujet qui m'intéressait beaucoup, je me suis plongée dans les recherches très sérieusement.	Important plaisir	Le sujet choisi m'importait beaucoup, cela m'a donné l'occasion d'apprendre et de préciser mes hypothèses.
D04	Effort très important	L'écriture de ce mémoire a nécessité un important travail de recherche en amont, ainsi qu'un investissement personnel non négligeable pour collecter les données nécessaires à son élaboration.	Important plaisir	Le thème choisi avait une importance particulière pour ma future carrière d'enseignante, j'y ai donc trouvé de l'intérêt et de la satisfaction une fois le travail accompli.
D05	Effort très important	Étant donné mes capacités très réduite dans cet exercice, j'ai dû forcément produire de réels gros efforts, aussi bien dans la recherche que dans l'écriture.	Très fort déplaisir	Ce travail a été le plus difficile que j'ai eu à faire dans mes études. Je n'ai pris aucun plaisir à le faire, pour être honnête cents même tout le contraire. Stress, peur, pleure, sentiment mitigé quant à sa signification dans notre cursus.
D06	Effort important	J'ai mis du temps à comprendre ce qui était attendu et la recherche prend beaucoup de temps	Faible déplaisir	J'ai trouvé que c'était un travail long et fastidieux avec un intérêt plutôt limité pour notre métier de mon point de vue
D07	Effort un peu important	Parfois je me sentais très motivée et parfois, pas du tout...	Faible plaisir	Ce qui m'a le plus plu, ça a été d'aller rencontrer les différents élèves ou profs pour qu'ils me témoignent de leur expérience.
D08	Effort un peu important	Effort dans la rédaction numérique, recherche de plan structuré	Très important plaisir	Plaisir de voir, ressentir les choses se construire, et APPRENDRE encore! c'est tellement passionnant!
D09	Effort important	Effort de synthèse notamment, ainsi que pour le maniement des outils informatiques de base.	Important plaisir	Travail de recherche visant à mieux connaître mes élèves et à appréhender leur psychologie, terrain qui m'a toujours passionné
D10	Effort un peu important	L'effort pour l'écriture de mon mémoire de DE a été réduit du fait que j'avais déjà réalisé un mémoire sur un sujet similaire lors de mon master à l'université	Important plaisir	J'aime globalement écrire et surtout sur ce sujet qui m'intéressait
D11	Effort important	J'ai mis beaucoup de temps pour réaliser chaque partie de mon mémoire.	Important plaisir	J'étais content d'apprendre de nouveaux éléments concernant ma question de recherche.

	5.1 Dans quelle mesure les résultats de la recherche menée s'avèrent-ils utiles dans ton action enseignante actuelle (au sens large) ?	5.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse	6.1 Dans quelle mesure les résultats de la recherche menée pourraient-ils être utiles dans ton action enseignante future (au sens large) ?	6.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse
D01	Plutôt inutiles	Mes résultats portaient plus sur les enseignants que les élèves, donc je ne leur trouve pas d'utilité concrète dans mon activité, hormis des remarques ou discussions avec des collègues.	Plutôt utiles	L'ouverture de la conclusion de mon mémoire propose des actions au niveau des enseignants (dont je peux éventuellement être un acteur dans le futur).
D02	Plutôt inutiles		Plutôt inutiles	
D03	Extrêmement utiles	Mon sujet portait sur l'enseignement genré, cela me pousse à choisir avec soin les mots que j'utilise et ce que je dis à mes élèves, en essayant de réduire autant que possible les biais discriminatoires.	Extrêmement utiles	J'espère, à mon échelle, aider mes élèves à envisager n'importe quel métier, en leur offrant des modèles d'identification divers et variés.
D04	Extrêmement utiles	Ce mémoire m'a permis d'étoffer mon argumentation sur le thème choisi lors de plusieurs entretiens d'embauche. À mon sens, cette connaissance approfondie du sujet a même contribué à mon embauche définitive.	Extrêmement utiles	Le travail réalisé m'a donné des pistes de recherche pour une amélioration concrète sur le terrain et il me donne de la crédibilité dans mes choix, mes propositions et mes futurs projets au sein des établissements dans lesquels je travaille.
D05	Plutôt utiles	Le sujet que j'ai choisi étant en lien avec le travail que je mène depuis cette année, les recherches auront tout de même été utile.	Plutôt utiles	Même réponse que la question précédente.
D06	Plutôt inutiles	Peut-être mon sujet était-il mal choisit	Plutôt inutiles	Peut-être mon sujet était-il mal choisit
D07	Plutôt utiles	J'ai découvert d'autres méthodes et outils d'enseignements.	Fortement utiles	J'aimerais approfondir encore mes connaissances sur le sujet.
D08	Extrêmement utiles	Une recherche quelle qu'elle soit fait partie de la vie, et reste en mémoire ou tout du moins, des passages. Et, je le relis encore par touches	Extrêmement utiles	Voir réponse précédente
D09	Fortement utiles	Résultats confirmant certains pré-supposés...mais ouvrant aussi de toutes nouvelles perspectives concernant la représentation de l'artiste au sens large auprès des élèves nés après 2010	Fortement utiles	Résultats susceptibles de s'adapter à des situations pédagogiques différenciées, et de nourrir le dialogue avec mes futurs collègues d'enseignement
D10	Fortement utiles	Les résultats m'ont été utile car ils m'ont permis de clarifier où j'en étais pédagogiquement parlant, ainsi que de rencontrer des collègues enseignants pour partager mon expérience ce qui m'a par la suite aidé dans ma recherche d'emploi	Fortement utiles	Ils sont utiles car ils me permettent de comparer mon évolution
D11	Fortement utiles	Je me sers beaucoup de mes travaux pour enseigner.	Fortement utiles	A terme je peux mieux m'adapter à chaque situation, à chaque élève.

	7.1 Les attentes du PMD concernant la recherche pédagogique et le mémoire te semblent-elles en adéquation avec la formation d'un professeur de musique au niveau D.E. ?	7.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse	8.1 Si le PMD avait une liberté totale sur la maquette des enseignements et des épreuves terminales, devrait-il conserver la réalisation du mémoire ?	8.2 Merci de bien vouloir préciser ta réponse
D01	Très en adéquation	Oui, majoritairement. Je pense que ça dépend de chaque cas et de chaque relation tuteur-étudiant. Pour prendre un exemple, une personne du jury a remis en question ma méthodologie d'analyse des résultats (avec tableaux croisés dynamiques etc.) alors que je n'ai eu aucune remarque "négative" de mon tuteur à ce sujet. Mais ça aurait pu en être tout autrement.	Oui	Personnellement je considère que c'est important et bénéfique de faire de la recherche en lien avec sa propre pratique lorsqu'on se forme à être enseignant. Pas juste pour remplir la case d'une maquette, mais parce qu'il y a une réelle plus-value, en tout cas lorsque l'opportunité est bien exploitée.
D02	Très en adéquation		Oui	
D03	Très en adéquation	Ce mémoire m'a permis d'avoir une réflexion plus profonde sur mes convictions pédagogiques, de les remettre en question et de préciser mes objectifs en tant que pédagogue.	Oui	Ce mémoire m'a donné des arguments et des outils très forts, et m'a donné envie de creuser le sujet davantage.
D04	Plutôt en adéquation	Les attentes du PMD concernant le mémoire sont peut-être un peu trop importantes, au regard de la quantité de travail que la formation globale demande. Mais pour ma part, je pense qu'il est essentiel de laisser une part à la recherche pédagogique dans cette formation.	Oui	Ce mémoire permet de montrer au jury la capacité du futur enseignant à se questionner, et à avancer dans sa réflexion personnelle.
D05	Très en inadéquation	Très peu d'élèves, voir quasi aucun, ne deviendront chercheur. Sachant que ce mémoire peut nous coûter une année d'étude, je trouve ce travail très en inadéquation avec notre formation.	Non	Toutes mes réponses précédentes parlent pour cette question, l'état dans lequel je me suis senti durant plusieurs mois n'ont aucun intérêt dans cet formation. Un professeur d'instrument peut être très bon pédagogue tout en étant très peu à l'aise dans ce genre d'exercice. Lui porter autant d'importance peu donc nuire très gravement à un élève suivant cette formation.
D06	Plutôt en inadéquation	Le mémoire est un travail plus adapté pour des chercheurs, je ne vois pas vraiment l'intérêt dans notre pédagogie, à part de nous pousser à une réflexion mais il y a peut-être d'autres moyens de nous faire réfléchir sur notre pédagogie.	Non	Cf réponse précédente
D07	Plutôt en adéquation	C'est un travail intéressant, contraignant mais intéressant malgré tout. C'est le travail d'écriture essentiellement que j'ai trouvé très chronophage.	Non	Travail très chronophage .. peut-être garder l'idée de la recherche, mais sans la partie écrite .. à rendre sous forme de vidéo témoignage ? Comme un laboratoire d'expérience en tutorat ?
D08	Parfaitement en adéquation	Oui, c'est un mémoire universitaire. Un enseignant en musique ne pratique pas seulement un instrument et se doit d'être à la hauteur, d'avoir le plus de palettes possibles, afin de transmettre le mieux possible et de différentes façons, avec des publics différents. Il se doit de réfléchir, rechercher, ouvrir son esprit afin d'ouvrir celui des étudiants	Oui	Voir réponse précédente.
D09	Parfaitement en adéquation	Oui dans la mesure où cette recherche ne s'est pas avérée purement théorique, mais pragmatique et concordante avec le progrès pédagogique auquel je souhaitais souscrire	Oui	Considérant les dimensions et la méthodologie du mémoire fournies durant ma formation, ce travail permet de nourrir une réflexion au long cours ce qui n'est pas forcément le cas de tous les devoirs
D10	Plutôt en inadéquation	Ce travail reste très théorique et peu connecter à la pratique d'enseignant, j'ai la sensation que c'est moi qui est dû faire le lien avec ma pratique dans le choix du sujet, et la rédaction d'un projet pédagogique n'était pas obligatoire, alors que c'est ce qui est le plus souvent demandé lors de la recherche d'emploi par la suite	Oui	Sans avoir fait des études universitaires avant, la rédaction de ce mémoire m'aurait été difficile, je pense qu'il faudrait davantage recentrer la réflexion sur la rédaction d'un projet pédagogique comme attendu dans les recrutements par la suite, concret et appliqué à la pédagogie, plutôt que d'un mémoire "universitaire"
D11	Parfaitement en adéquation	L'exercice me semble très important pour former de bon professeur qui garderont une certaine curiosité et une ambition dans leur métier.	Oui	La réalisation d'un mémoire est un exercice très particulier qui développe bon nombre de compétence.

Questions de recherche explicites (recensement et catégorisation) présentes dans les mémoires du PMD 2000-2022

NB : Dans ce tableau, une ligne ne représente qu'un seul mémoire ; si un mémoire développe explicitement plusieurs questions de recherche, elles sont présentées sur la même ligne.

Techniques	<p>Pourquoi travailler le souffle ?</p> <p>Pour quoi bien respirer ?</p> <p>Qu'est-ce que la justesse ?</p> <p>Comment former l'oreille ?</p> <p>Pourquoi les bassonistes sont-ils toujours en quête de l'anche idéale ?</p> <p>Quels problèmes physiques une mauvaise tenue va-t-elle engendrer ?</p> <p>Comment construire un apprentissage de la technique du piano ?</p> <p>Qu'est-ce que l'audition intérieure ?</p> <p>Comment gérer ce phénomène [mue] ?</p> <p>Comment gérer les différents aspects du saxophone ?</p> <p>Qu'est-ce que l'écoute ?</p> <p>Qu'est ce qui différencie la respiration naturelle de la respiration contrôlée ?</p> <p>L'oreille musicienne, comment l'exploiter en vue d'une pratique musicale ?</p> <p>L'alto : un gros violon ?</p> <p>Le Vibrato : un don inné, une acquisition rigoureuse ?</p> <p>La guitare, instrument harmonique ?</p> <p>Quelles sont les difficultés considérées comme importantes rencontrées par des enseignants dans leur classe de trompette ?</p> <p>Pourquoi et comment aborder l'apprentissage de cette respiration avec les élèves débutants ?</p> <p>Comment faire cohabiter apprentissage technique et apprentissage musical ?</p> <p>Quelles sont les diverses lacunes de ces méthodes (pour bassoniste débutant)? Comment pourrait-on les combler ?</p> <p>Comment "musicaliser" les gammes et exercices afin de rendre leur apprentissage plus ludique et plus agréable sans remettre en cause les objectifs de résultats ?</p> <p>Est-ce qu'un professeur peut transmettre à ses élèves son expérience du doigté alors que cette dimension technique est avant tout très personnelle?</p> <p>Comment alors être à l'aise rythmiquement avec un instrument à difficulté technique tel que la flûte traversière entre les mains ?</p> <p>Qu'est-ce que peut apporter l'écoute intérieure dans l'apprentissage technique d'un instrument de musique, en l'occurrence le violoncelle, et à travers l'apprentissage plus large de la musique ?</p>
------------	---

	<p>Dans l'objectif d'établir des outils pédagogiques adaptés aux profils étudiés d'élèves de guitare en premier cycle, est-il possible d'appliquer certaines notions des neurosciences à la simple analyse de la régularité d'une pulsation ?</p> <p>Comment la représentation mentale, peut-elle s'intégrer à la pédagogie pour aider l'élève à trouver plus rapidement ses marques dans l'œuvre, et ainsi lui permettre d'améliorer sa conception musicale ?</p> <p>Comment faire débiter un élève guitariste et le confronter dans son apprentissage ?</p> <p>Comment transmettre la musique à l'auditeur ? Apprentissage de la technique instrumentale et de l'interprétation.</p> <p>Un questionnaire autour des aspects techniques et artistiques dans l'enseignement d'un instrument de musique.</p> <p>Le timbre du piano : quelle intégration possible dans la pédagogie du piano ?</p> <p>L'acquisition technique ne pouvant se satisfaire à elle-même, l'apprentissage dans une recherche de bien-être et de plaisir musical ne serait-il pas propice au développement du musicien ?</p> <p>Rapport de force ou symbiose ?</p> <p>Comment pourrions-nous interpréter correctement une œuvre sans être capable de rester concentré d'un bout à l'autre de la partition ?</p>
Pédagogie / Sciences de l'éducation	<p>Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique ?</p> <p>Quelle est la pédagogie prédominante ?</p> <p>Quelle méthode pour un enseignement efficace ?</p> <p>Quand peut-on parler d'autonomie ?</p> <p>Qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'évaluer ?</p> <p>Le savoir peut-il se marchander ?</p> <p>Comment peut-on entreprendre d'enseigner différemment ?</p> <p>Comment m'adresse au collectif sans renoncer à l'individualité ?</p> <p>Parler de contraste avec les instrumentistes est-il encore d'actualité à l'heure des interactions, entre les classes, du développement des pratiques de musiques d'ensemble et des projets réunissant toutes disciplines et tout arts ?</p> <p>Comment envisager l'apprentissage d'un instrument à plusieurs facettes ?</p> <p>Comment apprendre la musique en groupe ?</p> <p>Comment insérer le travail en groupe dans les différentes étapes d'apprentissages ?</p> <p>Quelles exigences pour cet apprentissage instrumental ?</p> <p>Quelle est la politique du pays à ce sujet ? Quel est le coût de cet enseignement ?</p> <p>Comment relier et donner du sens aux différents enseignements de la musique ?</p> <p>Quelles situations pédagogiques particulières peuvent être mise en œuvre ?</p> <p>Quelle pédagogie adopter pour répondre à tous les élèves et faire en sorte qu'ils atteignent des objectifs communs, qu'ils réussissent ?</p> <p>Quel impact peut avoir l'enseignant sur le parcours du musicien apprenant ?</p>

	<p>Quelle méthode d'enseignant le pédagogue doit-il suivre ?</p> <p>Comment adapter les pédagogies spécifiques ?</p> <p>Comment donner un sens à l'apprentissage musical en milieu difficile ?</p> <p>Le rire peut-il être raisonnablement considéré comme un outil pédagogique sérieux ?</p> <p>En quoi consiste cette démarche pédagogique [de projet] qu'il faut construire ?</p> <p>Quelle attitude adopter en cas de problème posé par un modèle éducatif parental ?</p> <p>Quel peut-être la nature des liens entre professeur et élève ?</p> <p>Quelle pédagogie pour ces élèves ?</p> <p>Comment expliquer les difficultés rencontrées au sein du trio parents-élèves-professeur ?</p> <p>Quel rôle joue les parents dans l'apprentissage musical ?</p> <p>Qu'attendent les élèves du maître ? Ont-ils besoins d'un tuteur ?</p> <p>Quelle est la situation de cours (cours individuel ou pédagogie de groupe) la plus appropriée pour le développement de la liberté dans l'apprentissage ?</p> <p>Quelles nouvelles techniques, outils, situations peuvent libérer l'enfant de ces concepts, ou tout du moins minimiser les impacts et rendre son apprentissage plus performant, plus à son écoute ?</p> <p>Est-ce qu'il existe une différence entre la pédagogie pianistique et la pédagogie d'autres instruments ?</p> <p>Quelles causes aux problèmes de rythme ?</p> <p>Que doit contenir une réduction d'orchestre adaptée pour un apport pédagogique et artistique optimal aujourd'hui ?</p> <p>En quoi la découverte d'un certain domaine de l'art-thérapie peut-il être un apport supplémentaire pour mon enseignement ?</p>
Institutions / publics	<p>Quelle place dans une école de musique ?</p> <p>Quelle(s) transversalité(s) et comment les mettre en place dans une structure ?</p> <p>Qu'en est-il de l'avenir de l'enseignement de la guitare classique ?</p> <p>Pourquoi "un département jazz" au conservatoire ?</p> <p>Pourquoi le saxophone alto est-il si présent dans les classes des conservatoires ou des écoles de musique ?</p> <p>Quelle est la place du concert entre l'enseignement "académique" et les musiques actuelles ?</p> <p>Quels sont les différences entre les réformes du plan Landowski et les nouveaux décrets en vigueur ?</p> <p>En quoi l'hétérogénéité que subit le développement de la musique ancienne dans les établissements d'enseignement musical spécialisé du territoire français est-elle un marqueur de l'évolution de la tradition associée à ce répertoire ?</p> <p>Quels instruments à percussions enseigner aujourd'hui et comment intégrer leur apprentissage dans un cursus de conservatoire ou d'école de musique en France ?</p> <p>Quels sont les outils et les méthodes pédagogiques utilisés dans le dispositif DÉMOS et le dispositif « Passerelle » et quels peuvent être leurs apports et leurs limites dans l'apprentissage musical des élèves ?</p> <p>L'adulte débutant : un élève comme les autres ?</p>

	<p>L'apprentissage de la musique dans les conservatoires français est-il, pour l'élève désirant interpréter une musique dite « classique » à l'instrument, une pratique studieuse, et/ou un plaisir créatif ?</p> <p>Comment se développe l'adolescent dans les schémas ? Quels sont les différences entre les réformes du plan Landowski et les nouveaux décrets en vigueur ? Quelles peuvent être les répercussions sur le projet pédagogique de l'établissement, la formation de l'enseignant spécialisé ainsi que sur l'alliance conservatoire/établissement scolaire ?</p> <p>Le projet d'établissement : entre mythe et réalité ?</p> <p>Passage des enfants issus de Démos Metz-Moselle vers le Conservatoire à Rayonnement Régional de Metz : une passerelle offrant un mariage assuré ou une liaison dangereuse ?</p> <p>Le musicien adulte : quelle pédagogie pour quel projet ?</p>
Corps / geste / son	<p>Pourquoi solliciter le corps dans son action lors de l'apprentissage musical ? Quelle place lui réserver ?</p> <p>Un engagement physique total pour l'Art jusqu'à quel point ?</p> <p>Comment réconcilier la musique et le corps ?</p> <p>Quelle pédagogie pour réconcilier le geste et le corps ?</p> <p>De quelle façon le jeu de l'instrumentiste (spécialement flûtiste) peut être entravé par son propre corps ?</p> <p>Comment affiner le sens kinesthésique, comment acquérir une meilleure conscience du schéma corporel ?</p> <p>Quel geste pour quel son ?</p> <p>Comment éveiller les sensations auditives et kinesthésiques dans la pratique instrumentale ?</p> <p>Quels sont les moyens pour mettre en pratique une pédagogie visant à tenir compte de ces paramètres [esprit, corps] ?</p> <p>Pourquoi ne pas oublier un instant la partition et l'aspect visuel qui en découle pour se concentrer sur le ressenti de l'élève ?</p> <p>Pourquoi ne pas se concentrer durant un moment du cours sur l'écoute de ce que l'on joue et le geste que l'on produit ?</p> <p>Construire un lien geste-son n'est-ce pas construire un rapport instrumental basé sur l'expression musicale ?</p> <p>Comment le rendu sonore modifie-t-il notre approche instrumentale ?</p> <p>La pratique régulière d'un sport est-elle bénéfique sur les plans mental et physique du musicien ?</p> <p>Comment faire pour que cet instrument fasse partie intégrante du musicien afin qu'il accède ainsi à une stabilité naturellement ?</p>
Formation musicale	<p>Que faire, en tant que professeur de FM, face à un enfant qui, dans un groupe d'élèves, ne parvient pas à chanter en phase avec les autres et que l'on surnomme enfant "bourdon" ?</p> <p>Quelle place pour l'expression musicale au sein d'un cours de formation musicale ?</p> <p>Qu'est-ce qu'un travail corporel peut apporter en cours de formation musicale ? Comment le mettre en œuvre ?</p> <p>En quoi l'enseignement de la FM traduit-il cet aspect et comment doit-on penser un cours de FM ?</p>

	<p>"chanteurs" aujourd'hui ?</p> <p>Le commentaire d'écoute une priorité d'enseignement en cours de FM ?</p> <p>Qu'est-ce qu'un cours de FM ?</p> <p>Comment a-t-on permis à cette forme si figée, si ancienne et austère, de gagner ainsi en qualité et en attrait, mais surtout comment a-t-on pu la laisser dans un marasme presque anti-musical et antiartistique aussi longtemps ?</p> <p>Quels objectifs doit-on donner au cours de FM pour les danseurs ?</p> <p>Comment les professeurs sont-ils formés à l'enseignement de cette discipline ?</p> <p>Comment construire une stratégie pédagogique adaptée à l'enseignement de la formation musicale au premier cycle ?</p> <p>Quelle place pour l'improvisation en classe de FM ?</p> <p>Le cours de formation musicale : quels savoirs pour l'élève ?</p> <p>En tant que professeur de formation musicale, que transmettre aux élèves ?</p> <p>Mais l'enseignement de cette discipline est-il le reflet de sa dénomination, forme-t-il aux musiques ?</p> <p>" À la ronde de chez nous". La prise de conscience corporelle et la formation musicale : quels outils ?</p>
Interprétation	<p>Comment enseigner le jeu expressif aux très jeunes élèves ?</p> <p>Comment développer l'émotion musicale chez l'élève ?</p> <p>Quels sont les procédés d'élaboration du geste musical ?</p> <p>Comment développer chez le jeune musicien la créativité, l'expression personnelle, l'imagination et la communication musicale de façon ludique ?</p> <p>En quoi consiste le travail de l'interprète et peut-on l'enseigner ?</p> <p>Comment aborder l'identité sonore au saxophone chez des élèves de 2e cycle ?</p> <p>Sa recherche identitaire et sa recherche expressive ne pourraient-elles pas entrer en interaction ?</p> <p>Par quels moyens il est possible de transmettre aux élèves les facultés expressives offertes par l'orgue ?</p> <p>Comment aborder et travailler la sonorité au saxophone ?</p> <p>Dans le domaine de l'éducation musicale, de par la relation duelle, privilégiée, et la matière touchant à l'intimité de l'élève, comment gérer l'âge, la provenance sociale, et surtout le sexe de l'enfant pour optimiser le langage musical et son expressivité ?</p> <p>Les expressions imagées sont-elles plutôt utilisées en apprentissage technique ou en interprétation musicale ?</p> <p>Comment établir un contact vivant entre le pianiste et son piano ?</p> <p>Comment s'exprimer musicalement lorsque l'on débute le violon alors qu'il faut penser à sa position, à sa justesse et à son archet tout en respectant une partition ?</p> <p>Comment intégrer, dès les 1ères années, l'interprétation dans l'enseignement instrumental ?</p> <p>Est-ce que l'écoute intérieure ne constitue pas finalement le vecteur d'apprentissage essentiel pour que l'instrumentiste devienne aussi musicien ?</p>

<p>Culture</p>	<p>Comment donner accès à différentes pratiques et esthétiques ?</p> <p>Par quelles pratiques pédagogiques favoriser la rencontre entre l'élève et la culture ?</p> <p>Quels sont les éléments naturels et culturels qui influencent notre façon d'appréhender la musique que nous entendons ?</p> <p>Comment enseigner les styles de jazz ?</p> <p>Comment appréhender les Suites de Bach ?</p> <p>Où sont les repères culturels d'un espace aujourd'hui mondialisé et où à la mesure du temps disparaît en proportion de la rapidité des échanges ?</p> <p>La culture : quelle place dans l'enseignement de la musique ?</p> <p>L'apprentissage musical comme médiation culturelle ?</p> <p>Quels sont les avantages de cette musique [baroque] ? Que peut-elle apporter ? Pourquoi et comment l'intégrer au sein d'un cours de violoncelle ?</p> <p>Comment l'enseignement d'aujourd'hui peut-il lutter contre les différenciations [violon dans le Nord-Pas-de-Calais] ?</p> <p>Pourquoi les cornistes ne font-ils jamais rien de simple comme tout le monde ?</p>
<p>Création (composition, improvisation)</p>	<p>Comment aborder la composition ? (improvisation, arrangement, écriture)</p> <p>Travailler une improvisation ?</p> <p>Que peut apporter l'improvisation dans un cours ?</p> <p>L'improvisation développe-t-elle la créativité ?</p> <p>Comment faire de l'improvisation musicale un outil développant les facultés d'écoute et d'invention et par quels moyens ?</p> <p>Comment guider l'élève vers la création musicale ?</p> <p>Comment enseigner l'improvisation à nos élèves ?</p> <p>Pourquoi accompagner l'élève dans un processus de création ?</p> <p>Quelle place accorder à l'improvisation au sein de la classe de saxophone « classique » en conservatoire ?</p> <p>Quelles représentations sociales des enseignants de piano classique à contemporain au sujet de l'improvisation musicale peuvent expliquer le déclin de cette pratique dans les cursus de piano classique à contemporain en structures d'enseignement musical spécialisé ?</p>
<p>Écriture / oralité</p>	<p>Le déchiffrage ne peut-il pas au contraire servir à améliorer les aptitudes à jouer et à nouer des liens entre les musiciens ?</p> <p>Qu'est-ce que le déchiffrage et pourquoi déchiffrer ?</p> <p>Qu'est-ce que le déchiffrage pianistique ? Qu'apporte-t-il aux élèves et aux pédagogues ?</p> <p>Le déchiffrage doit-il être intégré dans l'apprentissage pianistique ou est-il une discipline à part ? À partir de quel moment un élève peut aborder la lecture à vue ?</p> <p>Pourquoi la notation ?</p> <p>On pourrait alors supposer que le relatif isolement des harpistes découle de ces contraintes : mais n'est-ce finalement pas l'inverse, les préjugés bloquant les échanges ? Le déchiffrage ne peut-il pas au contraire servir à améliorer les aptitudes à jouer et à nouer des liens entre les musiciens ?</p>

	<p>En quoi la présence de la partition en tant que support écrit dans les situations d'enseignement/apprentissage d'élèves de 1er cycle de saxophone classique en conservatoire influence-t-elle leur développement musical ?</p> <p>Jouer de la musique sans partition ? Quelle place donner à l'oralité dans l'enseignement des débutantes flûtistes ?</p>
Handicap	<p>L'enseignement de la musique en France est-elle adaptée (aux situations de handicap) ?</p> <p>Qu'en est-il de l'accueil des élèves souffrant d'un handicap visuel au sein des conservatoires français et quelles peuvent être les stratégies mises en œuvre en cours de guitare classique ?</p> <p>Un professeur a-t-il besoin d'être formé pour enseigner la musique à des personnes handicapées ?</p> <p>Comment l'enseignant.e peut-il/elle aménager une situation didactique inspirée des pédagogies dites « actives » pour favoriser la qualité de l'enseignement musical d'un élève en situation de handicap moteur lors d'une séance de cours d'instrument de musique ?</p> <p>Comment éveiller l'imaginaire musical de l'élève et en nourrir sa pratique instrumentale ?</p> <p>Pourquoi choisir l'alto comme instrument de musique ?</p> <p>Et si, en s'intéressant aux difficultés que peuvent rencontrer certains élèves, la pédagogie venait à s'enrichir pour l'ensemble des élèves ?</p>
Mémorisation	<p>Comment prendre en compte les mémoires utilisées par le pianiste dans un processus d'apprentissage structuré ?</p> <p>Comment revaloriser le sens auditif et comment bâtir une mémoire solide, en partant du son, cet élément fondamental en musique ?</p> <p>Quelle est l'importance de la mémoire, et pourquoi il est le plus souvent imposé aux pianistes de jouer "par-cœur" ?</p> <p>Comment fonctionne la mémoire ?</p> <p>Quelles sont les méthodes pour jouer en public sans partition, en se sentant en confiance ?</p> <p>Quelle place accorder à la mémorisation dans l'enseignement-apprentissage de la flûte traversière ?</p> <p>Quels sont les apports et les limites de la mémoire sur le jeu à la caisse-claire ?</p> <p>Quels moyens peut-on proposer à un élève musicien pour consolider le plus efficacement sa mémorisation du texte musical afin de jouer sur scène ?</p>
Motivation	<p>Qu'est-ce que la motivation ?</p> <p>Qu'entend-on par "motivation" ?</p> <p>Comment allier travail et plaisir dans la pratique musicale ?</p> <p>Comment éviter de former des pianistes qui, tôt ou tard, se décourageront et laisseront leur piano fermé ?</p> <p>Comment créer, dès le début de l'apprentissage, un intérêt et un plaisir de jouer qui transcende les éventuelles difficultés et donne son sens à l'effort ?</p> <p>Comment travailler avec eux afin de satisfaire leurs attentes et les aider à aller le plus loin possible ?</p>

	<p>Comment entretenir le désir d'apprendre ?</p> <p>Comment modifier ou apporter du "neuf" à l'enseignement pour permettre à chaque élève de trouver une place dans le monde musical et non pas seulement dans le monde de l'accordéon ?</p> <p>La motivation des élèves de piano pour la musique nouvelle des XXème et XXIème siècles ou comment rendre l'inhabituel intéressant ?</p>
Esthétique	<p>Comment aborder la musique contemporaine et son langage au sein d'un établissement d'enseignement spécialisé ?</p> <p>Qu'appelle-t-on "musique contemporaine" ?</p> <p>Comment les langages contemporains peuvent participer à la formation musicale et instrumentale d'un élève ?</p> <p>Comment adapter cette pédagogie à l'enseignement des langages contemporains, qu'est-ce que cette pédagogie apporte à l'enseignement des langages contemporains ?</p> <p>Comment renouer la musique de notre temps avec l'enseignement, et avec le public ? Comment aborder la musique jugée parfois à tort, trop difficile ?</p> <p>Comment introduire un répertoire souvent méconnu [contemporain] des élèves ? Comment engager ces derniers dans ce travail ? Quelles œuvres proposer en fonction du niveau de l'élève ?</p> <p>Comment s'adaptions-nous aux différentes écritures d'aujourd'hui ? Quel futur pour la musique de notre temps, quel rôle pour le professeur au sein d'une classe ?</p> <p>Quelles conséquences est-ce que l'intégration de matériau populaire dans des œuvres cela peut avoir pour l'interprète, ou pour le pédagogue souhaitant enseigner ce répertoire ?</p>
Musicien	<p>Quel musicien veut-on former ?</p> <p>Que signifie être autonome pour un musicien ?</p> <p>Le musicien : qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Comment un jeune musicien peut-il être en phase avec lui-même, les autres, son environnement, son temps ?</p> <p>Comment préparer les jeunes musiciens à devenir des musiciens capables de partager avec plaisir et assurance leur musique avec un public ?</p> <p>Quel peut-être l'épanouissement d'un enfant dans l'approche et la progression musicale et pianistique ?</p>
Accompagnement	<p>L'accompagnateur n'est-il qu'une boîte à musique ?</p> <p>Comment revaloriser l'accompagnateur danse ?</p> <p>Comment la communication participe au cours de l'accompagnateur en situation d'une séance d'accompagnement avec un élève instrumentiste ?</p> <p>Quels changements pour quelles évolutions ?</p>
Trac	<p>Le trac : qu'est-ce que c'est ?</p> <p>Quels obstacles la détente active peut-elle aider à vaincre sur le parcours de l'apprentissage musical ?</p> <p>Comment combattre les méfaits du stress et du trac qui s'avèrent être de véritables obstacles à la réussite ?</p> <p>Dans le cadre de l'enseignement musical spécialisé en France, et plus spécifiquement lors des</p>

	<p>cours d'instrument, comment les professeurs organisent-ils le temps didactique afin de préparer les élèves instrumentistes à une prestation publique (concert, audition, examen, master class...) dans le but de réduire chez eux les effets néfastes du trac ?</p> <p>Qu'en est-il de l'intégration de la maîtrise du trac en cours d'instrument de nos jours ? Quelles solutions mettre en face pour transformer les manifestations négatives en vecteurs positifs poussant à donner le meilleur de soi-même ? Quelle place pour le travail de développement personnel ?</p>
Voix	<p>Comment favoriser l'éclosion de la voix, instrument invisible ?</p> <p>Quelles sont les différences entre voix d'enfants et voix d'adultes ?</p> <p>Que peut-on enseigner aux enfants et de quelle manière ?</p> <p>Quel est le rôle du pédagogue dans l'évolution de la voix de l'enfant ?</p> <p>Comment peut-on amener l'élève à développer son écoute ? Comment guider sa pratique vocale ?</p>
Interculturalité	<p>Comment se passe l'enseignement général obligatoire de la musique au Japon ?</p> <p>Comment un élève suisse perçoit-il l'enseignement musical ? Quelle est la définition d'un "musicien" pour un suisse ? Pour quels motifs est-il inscrit dans un cours de musique ? Quelle est la politique du pays à ce sujet ? Quel est le coût de cet enseignement ?</p> <p>Comment améliorer l'enseignement musical général dans les écoles primaires en Chine en agissant sur la formation scolaire et la formation pédagogique extrascolaire de l'enseignant ?</p> <p>Ce qui compte finalement ne serait-ce pas de dégager à travers le son des flûtes et les manières d'en jouer une première approche pour les élèves des musiques extra-européennes ?</p>
TICE	<p>Comment je peux utiliser l'outil informatique ?</p> <p>Comment les autres musiciens et enseignants utilisent l'outil informatique ?</p> <p>Les clips vidéo Youtube : quelle influence sur l'élève – musicien ?</p> <p>Sous quelle forme et dans quel(s) but(s) précisément, l'enregistrement peut-il être utilisé pour améliorer l'évolution d'un musicien en formation ?</p>
Éveil musical	<p>Qu'est-ce que la pédagogie de l'éveil musical peut apporter à la pédagogie du chant ?</p> <p>Qu'est-ce que l'éveil musical ?</p> <p>Qu'est-ce que l'initiation musicale ?</p>
Musique d'ensemble	<p>Quels rapprochements pédagogiques entre apprentissage des timbales et musique d'ensemble puis-je proposer à mes élèves ?</p> <p>Comment adapter et varier son enseignement dans un contexte d'apprentissage instrumental et musical en groupe ?</p>

Entretien avec un membre de jury (J1)

G : Selon vous, les mémoires qui ont été réalisés par les étudiants, pour cette session d'épreuves terminales vous semblent-ils, correspondre aux attentes ministérielles ? Je dis bien « selon vous », l'image que vous vous en faites.

J1 : Dans les sujets que j'ai pu avoir, certains étaient vraiment en connexion avec une réalité de terrain. Donc, il y avait une mise en application assez rapidement envisageable, en fait avec quelque chose qui peut directement leur servir dans leur employabilité demain. D'autres étaient un peu plus en déconnexion, et pas forcément très à l'aise avec l'exercice. Donc, c'est vrai que par rapport à cette partie-là, en fait, ça dépend des étudiants. La réponse ne sera pas la même d'un mémoire à l'autre, sur le contenu, sur le fond, sur la forme. Je pense qu'ils ont acquis une certaine méthodologie, déjà leur apprendre à réfléchir là-dessus. Et certains se sont bien appropriés cette méthode. Pour d'autres, je pense qu'on est dans un travail un peu contraignant, qu'ils ont fait une fois. Et je ne suis pas sûr que ça les attirera à le faire une deuxième fois. Certains ont certainement eu du plaisir à le faire, d'autres pas. Et ça se ressent aussi complètement à la lecture des mémoires, en fait. Donc, par rapport aux attentes du ministère, enfin là je reprends finalement, quand vous faites référence aux attentes du ministère, c'était la note de cadrage qui définissait un peu l'organisation du mémoire, c'est ça ?

G : C'est ça. Et puis finalement, l'idée que vous vous faites des attentes du ministère. Parce qu'on en est tous là... on est un peu dans l'exégèse des attentes ministérielles. Donc, voilà. Et aussi également dans les épreuves du DE, il est précisé qu'il devra être réalisé un mémoire, dans ce cadre-là. Voilà, avec assez peu de précisions.

J1 : A partir de là, comme souvent, on se laisse un peu libre interprétation aux demandes du ministère. Donc, quelque part, on demande d'avoir un travail de recherche sur un sujet en pédagogie divers et varié et finalement, on l'a eu à chaque fois par rapport aux étudiants. Donc certains plus ou moins maladroits dans le sujet, d'autres qui tapaient un peu à côté, mais à l'exception d'une étudiante qui s'est lancée dans un projet pédagogique avec un listing d'œuvre, etc. qui est un peu hors sujet sur la demande, qui a un peu moins compris. Sur les autres, ils y étaient tous, donc je pense qu'ils ont compris l'enjeu. Après, un mémoire de 25 pages ça paraît court aussi pour certains sujets qu'on aurait aimé voir développer plus. Est-ce que l'enjeu du mémoire sur 25 pages, ce n'est pas un peu ambitieux ? Est-ce qu'on n'est pas plutôt sur un rapport d'une activité dans une collectivité, un rapport pédagogique, une forme de synthèse qui pourrait correspondre à ces 25 pages plus annexes ? Donc, voilà, il y a peut-être un décalage entre la perception du mémoire qui me semble être quelque chose de plus conséquent en fait, en sachant que chacune des lectures qu'on a pu avoir, on avait peut-être toujours cette petite frustration qu'on aurait pu aller plus loin. Et, en même temps, on aurait difficilement pu aller plus loin en 25 pages, par rapport au travail des étudiants. Donc, l'un est lié à l'autre quoi. Donc, voilà un petit ressenti rapide.

Très très intéressante, cette sorte d'inadéquation que vous ressentez entre le format et les attentes potentielles. Du coup, alors, pour aller... toujours pareil, c'est selon vous, il ne s'agit pas d'être tenant de la vérité, selon vous, existe-t-il une homogénéité dans la forme des mémoires de DE sur le plan national ?

J1 : Je ne pense pas. L'homogénéité sur la forme, alors ça... je suis chez vous cette semaine, je suis lundi à Strasbourg. Donc, du coup, j'enchaîne avec des choses assez différentes, en fait, que j'ai lues dans le fond et dans la forme. Donc, j'ai l'impression que les attentes ne sont pas les mêmes. Peut-être que les attentes sont les mêmes, mais ne sont pas interprétées de la même manière partout. C'est fort probable.

G : Quand vous dites les attentes, les attentes institutionnelles ou les attentes ministérielles ? Quand je dis "institutionnelles", des institutions de formation, ou les attentes ministérielles dont vous voulez parler là ?

A: Je pense que l'attente ministérielle, elle, est assez sobre. C'est une phrase qui vous dit ce qu'il y a à faire, et ensuite en fonction des institutions, ils adaptent.

G : D'accord. Donc, ce serait une interprétation institutionnelle des attentes ministérielles ?

J1 : C'est ce qui me semble être le cas, c'est le cas d'ailleurs dans tous les conservatoires aussi avec les schémas nationaux d'orientation pédagogique. Il y en a qui l'interprètent d'une manière, d'autres d'autre manière, d'autres qui sont au sens strict du terme, d'autres qui sont dans expérimentation, d'autres... Donc, je pense qu'il y a une certaine liberté dans ça. Voilà, après on n'a pas forcément d'inspecteur toujours à nos côtés pour nous guider un tout petit peu sur la manière dont ça devrait se passer. Oui, donc je pense que c'est plus les institutions qui se l'approprient, en fait.

G : Donc, seulement avec ces 2 expériences, ça vous donne déjà une idée du différentiel qu'il peut y avoir ?

J1 : Complètement.

G : Donc, on peut peut-être poser l'hypothèse qu'on peut extrapoler ça à l'ensemble des institutions.

J1 : Oui.

G : D'accord, et du coup, quels sont -c'est peut-être une question qui mérite un plus long développement- le ou les objectifs du mémoire de DE, selon vous, vraiment selon vous... ou quels devraient-ils être ? On peut dire aussi : ou à qui ou à quoi devraient-ils servir ? Voilà, ça c'est peut-être la question centrale de notre entretien. Et une fois de plus, c'est, je répète bien, c'est selon vous, donc le ou les objectifs de ce mémoire ?

J1 : Eh bien, dans la vie d'étudiant et dans leur parcours, ils n'étaient, à mon avis, pas amenés à faire cet exercice beaucoup de fois, finalement. Je pense que pour un certain nombre d'entre eux, dans le cadre de leur diplôme d'état, c'est peut-être la première fois qu'ils se sont mis à faire ça. Donc, c'est quelque chose, à mon avis, d'assez nouveau pour les étudiants. Donc, ça les oblige à faire un travail qui suscite de la curiosité, de la recherche. Donc, je trouve que c'est toujours stimulant pour ça, en fait, d'être curieux d'aller à la rencontre de personnes, de se poser des questions qu'on s'était pas forcément posées avant. Et puis, peut-être même, d'y trouver un intérêt qui va nous accompagner tout au long de notre vie. J'ai en tête un de mes étudiants qui a pas fini son mémoire, mais qui envisage

de le faire, par exemple, sur le travail des musiciens en situation de handicap, élèves en situation de handicap. Je pense que c'est quelque chose qui le passionne. L'envie de travailler là-dessus, c'est un bon prétexte pour lui de se lancer là-dedans, quoi. Donc, ça pousse un tout petit peu le projet. D'autres ont, à mon avis, plus fait des sujets à défaut, parce qu'il fallait faire quelque-chose. Et je pense qu'une fois qu'ils ont leur diplôme d'État d'ici demain, le sujet sera dans un classeur et ils ne l'utiliseront plus jamais. Donc, là, c'est contraignant. Après, je m'étais posé la question, aussi, j'avais fait la remarque hier, elle vaut ce qu'elle vaut : les mémoires, c'est un projet qui parfois nous oblige à être un peu entre nous-même. C'est un moment entre nous-même et le mémoire, avec nos interlocuteurs. Puis, finalement, on le partage avec des gens qui partagent les mêmes convictions que nous aussi : le CEFEDM, les professeurs, l'équipe. Et demain, ce sont des gens qui seront employés dans des établissements, dans des collectivités territoriales, dans des associations où la plupart des employeurs, DG, DRH, élus, sont assez éloignés de toutes ces problématiques-là. Pourquoi je vous dis ça ? J'avais, dans mon parcours, la chance de faire l'INEF en tant que directeur d'établissement. Et on avait, alors ce n'était pas le mot mémoire, mais on avait un travail de recherche à faire en lien avec un projet de collectivité. Et, en fait, notre tuteur, on en avait 2. On avait quelqu'un, un directeur d'établissement, mais aussi un DG ou un DRH qui découvrait, en fait, finalement notre métier. Et je trouve que c'était une bonne opportunité de faire savoir notre savoir-faire auprès de gens qui nous emploient demain et qui permet d'avoir une vraie visibilité sur ce qu'on est sur ce qu'on fait. Faut être conscient, je ne vous apprend certainement rien, mais que beaucoup de nos élus nous considèrent comme des animateurs, enfin dans des situations qui sont très éloignées du travail qualitatif et de fond et de recherche qu'ils font aussi. Moi, je trouve super tout ce qu'on fait là, enfin tout ce que j'ai découvert en partie. Là, on a regardé les films qui étaient déjà réalisés, donc heu... je trouve ça hyper stimulant pour les élèves, je trouve ça vraiment intéressant. Il y a de la créativité et le travail de mémoire aussi. C'est un travail vraiment de qualité, de profondeur. Mais, cette même personne, elle va être en septembre dans une classe de... "Monsieur, vous allez avoir 10 heures de formation musicale payée en dessous du smic" et puis avec un élu qui va vous demander de travailler pendant les vacances parce qu'il n'a pas compris comment ça fonctionnait, ne sachant pas... Enfin, j'extrapole un peu, je fais une petite parenthèse. Donc je me dis que, le risque parfois, avec ces étudiants, c'est qu'il risque d'y avoir un décalage entre le cocon dans lequel on le met ici, un peu idéal, avec de très bonnes conditions, et la vraie vie après. En même temps, ça ne veut pas dire qu'il faut minimiser ce que l'on fait ici, c'est plutôt comment on peut exploiter ça pour que ça serve réellement. Alors, ça peut être un projet plus long, un travail plus conséquent, sur les 2 ans, où ils identifient un établissement partenaire, où la collectivité est partie prenante. On va développer un festival, on va développer ci, on va faire ça, on va faire un travail de recherche spécifique. Un établissement qui veut développer, par exemple, je prends l'exemple des musiciens et du handicap, qui aimerait qu'un étudiant travaille sur ce sujet-là. Et que ça soit un mémoire, finalement, sur quelque chose qui s'est concrètement mis en place, qui sert à la collectivité et où les collectivités (ou les associations, peu importe le statut) se rendent compte du travail en profondeur que font ses agents et qui donneront une autre valeur que ce que parfois ils perçoivent comme profil de poste, quoi. Je ne sais pas si je suis très clair dans ce que je vous raconte, mais une espèce de notion de professionnalisation, en fait, ils sortent des bancs de l'école. Là, ça y est, ils sont dans la vraie vie, enfin, je veux dire, il faut quelque chose de palpable et de concret, et surtout de pouvoir le partager, en fait. Le faire-savoir du savoir-faire de ces jeunes gens, ça me semble indispensable, oui.

G: Finalement, pour répondre à la question des objectifs, pour essayer de se recentrer un petit peu là-dessus. Donc, ça servirait à qui ? Aux étudiants ? Aux collectivités aussi ? Aux collectivités territoriales ?

J1 : Aux étudiants, aux étudiants en tant que tels, à la personne qui va faire le tutorat pédagogique. Enfin, qu'il ait une lecture, qu'il le partage, au moins qu'il ait au moins un regard dessus. Ce qui n'est pas forcément le directeur de mémoire, mais disons qu'à un moment donné, le responsable pédagogique puisse aussi avoir un lien sur le sujet qui a été abordé. Voire le directeur d'établissement dans lequel il est, pour avoir aussi son avis à apporter. Et, à un moment donné, si dans le cadre des collectivités ou des employeurs, il puisse y avoir une résonance aussi, une lecture, un regard, ça me permettrait intéressant, oui.

G : D'accord, oui, il y aurait l'aspect réflexivité, ou réflexion de l'étudiant, et diffusion, partage. Et, du coup, réflexion plus générale, plus globale, avec plus d'acteurs, en fait.

J1 : Et, quelque part, la prochaine étape, pour un certain nombre d'entre eux, ce sera le concours de la fonction publique probablement, où ils vont être face à un jury qui n'a rien à voir avec le jury de mémoire. Et qui va être plutôt un panel de ce que vous disiez avant. Et du coup, que ces gens-là soient aussi un peu informés du parcours qu'ont les élèves. Un élu, il se dit « bon, il faut un DE, bon j'ai compris », mais ils ne savent pas ce que c'est. Ils ne savent pas ce qu'il y a dedans et ce en quoi ça consiste. Et je trouve que ça aurait du sens de pousser ça dans cette direction, quoi.

G : Oui, d'accord. Ça va au-delà, probablement, de ce qui se fait au PMD et c'est une... carrément une source très intéressante de propositions et d'idées, oui. D'accord, et finalement, selon vous, ce seraient quoi les qualités d'un bon mémoire de DE ? Évidemment, une fois de plus, selon vous, en tant que... alors peut-être que vous pouvez choisir plusieurs casquettes pour le coup, parce que là vous aviez la casquette de membre du jury et pas seulement ? Mais vous pouvez aussi avoir, prendre d'autres casquettes, de directeur d'une institution, ou autre.

J1 : Sur les qualités, j'ai envie de dire les mots-clés. Bon, ben, déjà la structure, d'avoir un plan clair de savoir où on va. Il y a des mémoires qui se lisaient très facilement, c'est-à-dire qu'il y avait un fil conducteur du début à la fin. C'était agréable. D'autres où l'exercice d'écriture était plus compliqué. Donc, ça, c'est plutôt sur la forme, d'avoir un plan clair, voilà, qui se lise facilement, ça c'est important. Ensuite, la structure, vous leur avez expliqué. Certains l'ont adaptée par rapport à ça. Après un peu de créativité, un peu d'originalité, qu'ils prennent du risque parfois dans les domaines. Il y a des espèces d'évidences, et puis, je pense à un des jeunes qui a fait un travail sur le matériel pour saxophone, par exemple, les becs, etc. Mais il ne s'est pas du tout posé la question « pourquoi un bec finalement ne sera pas le même chez les uns ou les autres ». Il a complètement... il est passé outre le fait que l'émission du son se produit au niveau physique. Les gens ont des mâchoires différentes, ont tout un travail de la dentition. Il y a plusieurs classes de dents qui font qu'à un moment donné -je suis clarinettiste au départ- qui font qu'à un moment donné ça explique le pourquoi du comment. Il faut d'autres matériels et, finalement, ça n'allait pas assez en profondeur sur ces sujets-là. Donc, parfois, ils ont un point de vue assez restreint. Moi, j'aime bien quelqu'un qui fait un focus assez large et du coup qui envisage plusieurs

solutions, voire même des solutions auxquelles il avait pensé au départ et qui s'avèrent complètement fausses à un moment donné. Mais certains... alors c'est peut être lié au format assez court des 25 pages, mais certains s'étaient fixé une idée, sont restés là-dessus. Et ça manquait d'ouverture en fait, de créativité, d'imagination. Ils se sont raccrochés à une idée. En même temps, ce sont des gens encore assez jeunes. Donc, forcément, la maturité, l'expérience fait que... et c'est normal. Mais, c'est vrai que des fois, je m'attendais à quelque chose d'un peu plus punchy quoi, dans les projets. Et puis, in fine, des réponses assez concrètes. C'est à dire qu'à la fin du mémoire, ok, j'ai fait ces constats-là, j'ai défini ma problématique, voilà vers quoi on peut tendre. Et puis, en même temps, évidemment, une ouverture vers la suite, le mémoire numéro 2, quoi. C'est-à-dire, vers quoi on va ensuite dans notre réflexion. Et que ça devienne ensuite un réel plaisir d'avoir ce travail de réflexion et de recherche. Et puis de continuer comme ça. Ils ne sont pas tous universitaires. Ils ne sont pas tous dans cette démarche-là. Mais, au moins, de ressentir du plaisir aussi quand ils font ce travail-là. Chez certains, c'était le cas, d'autres moins. Ça rejoint ce que je disais avant. Donc, voilà, donc, en résumé, une facilité de lecture, des gens qui ont l'esprit plutôt ouverts, dans les réponses qu'à la fois il y ait des réponses qui peuvent me surprendre, qu'on apprenne quelque chose. Ils sont... ils ont encore cette période de vie où ils ont le temps d'y réfléchir. Parfois, en fonction de nos métiers, moi aujourd'hui je fais un mémoire, ça paraît beaucoup plus compliqué [rires] avec le quotidien. Donc, je les envie de pouvoir se trouver ce temps-là. Et donc, qu'ils en profitent pleinement, quoi, par rapport à ça. Parfois, alors ça c'est aussi, bon, parce que c'est une réflexion personnelle, mais on est dans l'enseignement artistique spécialisé en France. Et je pense que des fois, il ne faut pas hésiter à voir ce qui se passe ailleurs aussi. C'est à dire que, chez nos amis européens, voir ailleurs, les réponses ne sont pas toujours les mêmes non plus, d'avoir une vision avec encore plus de recul, que leur propre focus dans l'école dans laquelle ils sont dans le département, ou voire dans le pays. Je pense que des fois, il y a des approches plus internationales qui leur donneraient d'autres ouvertures quoi, en termes de benchmarking, de trouver d'autres manières de faire, voire d'autres manières de faire dans des milieux qui n'ont rien à voir avec la musique, en fait. Donc ça, ça peut être une ouverture assez intéressante aussi, oui.

G : C'est à dire, est-ce vous pourriez préciser ou donner un exemple ?

J1 : Par exemple, en ce qui me concerne, je fais de la direction d'orchestre. Et à un moment donné, je me suis assez fortement rapproché du milieu des chefs d'entreprise, en fait. Et parce qu'à un moment donné, d'être chef d'entreprise, je me retrouve à former des chefs d'entreprise. Et en étant chef d'orchestre, et plutôt sur la manière de le gérer puisque finalement l'orchestre c'est une espèce d'open-space énorme, on a des gens qui sont là au quotidien. Certains ont envie, d'autres pas envie. Il y a de la gestion de conflits. À un moment donné, des problématiques managériales qu'on rencontre au sein de l'entreprise, on la retrouve aussi en tant que chef d'orchestre. Mais, finalement, c'est un des rares boulots où chacun voit tout le temps le travail de l'autre, en fait. À l'orchestre. Donc voilà, c'est le genre de lien où finalement je travaille en lien avec des métiers qui n'ont, à la base, rien à voir, mais qui permettent de se poser des questions de ce type-là. Moi en tant que directeur d'établissement, il s'avère que j'ai rencontré l'un des directeurs d'hôpitaux ; on a fait des formations ensemble. Finalement, on dirige des spécialistes, dans nos établissements, avec leurs spécificités. Et, les problématiques, au lieu de mettre le prof de violon PEA, on met le chirurgien chef de service ; on arrive, avec d'autres mots, on arrive des fois aux mêmes conclusions, quoi. Donc ça, ça peut être plutôt intéressant. Il y a peut-être

aussi une dimension, alors ils étaient beaucoup dans leur travail, beaucoup dans la mission de diffusion, et ils interprètent, etc. très bien. Dans la mission d'enseignement, évidemment, il y a peut-être toute une part d'éducation artistique et culturelle qui prend une place de plus en plus importante dans nos infrastructures. Et je pense que ça, c'est une dimension qu'il faut peut-être aborder, aussi. Je reprends mon histoire de matériel de saxophone : alors, c'est super, on a son élève, sa classe, on peut essayer des instruments. Quand on vous met derrière 160 gamins qui font DEMOS et qu'il faut leur donner un instrument de musique, la question doit se poser pas sous le même angle, en fait, au niveau du matériel, etc. Donc, du coup la vraie vie c'est ça aussi aujourd'hui. Ça se développe beaucoup. Comment on peut exploiter ça ? Comment on peut se préparer à ce tout-terrain aussi, ça c'est plutôt bien. Et puis, je pense, juste à l'instant, on vient de voir les vidéos qu'ils ont réalisées avec des... comment on appelle ça... des films d'animation mis en musique. Alors, moi, je trouve ça super. Sauf que le même prof, il va être vachement enthousiaste là-dessus. Il sort d'ici, il va dans l'école de musique du coin qui a même pas la WIFI, même pas un ordinateur, même pas un logiciel pour faire quoi que ce soit. Il risque de tomber de haut, en fait. Donc, mais en même temps, je trouve ça bien qu'on pousse pour qu'ils sachent faire et que ça donne envie. Après, ça va être les mêmes qui vont être devant le bureau du directeur, parce qu'ils veulent 3 ordinateurs avec un logiciel, plusieurs mac, évidemment, parce que sinon, ce n'est pas, voilà... Le service informatique de la ville va vous répondre « ah ben non, Mac on ne sait pas faire ». Voilà, je blague... Mais je trouve ça super, potentiellement, c'est peut-être en décalage, voire en avance, sur son temps. Donc, je ne dis pas que le PMD doit reculer, c'est plutôt les conservatoires, les institutions, qui doivent aller un peu de l'avant. Mais je reviens à cette idée de le faire connaître, en fait, du coup, le travail qui est fait là pour qu'ensuite on donne les moyens à ces jeunes gens de se réaliser pleinement dans la continuité de leur parcours, ensuite, professionnel. En lien avec, entre autres, les réflexions qu'ils ont eues sur les mémoires. Et qu'ils puissent avoir le sentiment qu'à un moment donné cette réflexion va leur servir, à un moment donné ou à un autre, dans leur parcours.

G : Oui, oui. D'accord. Et finalement, cette question de l'utilisation, enfin... du benchmarking, de l'insertion ou de la projection dans le milieu réel c'est, je comprends, quelque chose qui manque beaucoup dans les travaux que vous avez lus.

J1 : Oui, globalement oui.

G : Si je comprends bien, c'est soit situé dans un monde idéal, soit dans un monde extrêmement restreint et qui ne se projette pas soit dans d'autres types d'institutions comme, voilà, ce que fait DEMOS ou la petite école de musique rurale qui, effectivement, n'a pas ni les moyens, ni peut-être l'état d'esprit, n'a pas pensé à penser comme ça.

J1 : Exactement.

G : Oui, oui, d'accord.

Entretien avec un membre de jury (J2)

G : Selon vous, vraiment selon vous, les mémoires réalisés par les étudiants pour cette session d'épreuves terminales vous semblent-ils correspondre aux attentes du ministère de la culture?

J2 : Ah bonne question... du ministère de la culture" [rire] heu... vaste sujet, oui, pour se placer du côté du ministère de la culture

G : ou de ce que vous pensez ...

J2 : oui, comme je les connais un peu je les côtoie de temps en temps. Alors, je dirais : pas tous. Mais sur la présentation en fait dans ce que j'ai compris, dans ce qu'ils sont censés réaliser, je pense que les attentes du ministère sont là. Après dans la compréhension des étudiants, ça ne me semble pas toujours évident, par ce qu'on a eu quand même des mémoires complètement différents, en fait. Si je prends celui de [*nom anonymisé*] ou celui de [*nom anonymisé*], on était sur des choses qui étaient complètement à l'opposé. On a eu un mémoire en fait plus sûr, entre guillemets la sociologie, voilà, l'identité propre des musiciens et des musiciens. Ça ça me semble être les attentes du ministère, évidents, le placement, et le rôle des pédagogiques dans l'intégration complète des femmes dans le monde artistique musical. Par contre, le mémoire de... je prends les 2 extrêmes, le mémoire de W., le cadre du Ministère aurait dû être plus clair en fait pour lui faire comprendre qu'on ne demande pas le travail qui a été fait normalement dans le cadre du tutorat pédagogique. C'est à dire qu'elle nous a fait une liste finalement de répertoire contemporain sans avoir un débouché derrière, une réflexion une démonstration. Donc, celui-là il ne répond pas du tout aux attentes du ministère mais parce que je pense qu'il faudrait une lettre de cadrage claire en fait du ministère en fait pour que les étudiants puissent se placer dans la réflexion première : à quoi va servir mon mémoire. Mon sujet, comment je vais l'orienter et ma piste de réflexion, à quoi elle va servir. Alors, après, sur les attentes du ministère, si on se place d'un point de vue pédagogique et des attentes pédagogique, c'est très flou. Je pense que, et puis en fonction des passages différents à la DGCA on va avoir des visions totalement différentes. il y en a qui vont attendre quelque chose de plus social, d'autres des choses plus pédagogiques, ça va changer tous les ans, donc... c'est vrai que si on pouvait avoir un cadre beaucoup plus défini, les choses vont perdurer en fonction des changements de cabinet ministériel,. on arrivera à passer à travers les gouttes et que le cadre du mémoire sera un peu plus structuré.

G : C'est très très intéressant. Alors, du coup, une question... un petit peu... en élargissant un peu le focus, selon vous, une fois de plus, existe-t-il une homogénéité dans la forme de mémoires de DE sur le plan national.

J2 : Alors en ayant vu des mémoires dans d'autres établissements, non. En fait, non les pistes de réflexion. Là j'ai trouvé qu'il y avait un suivi beaucoup plus universitaire derrière. Donc vraiment pour les mémoires les plus sérieux qu'on a vus, quand même une organisation qui est quand même beaucoup plus proche du mémoire que l'on attend en université. J'ai fait beaucoup de sorties DE au [*institution anonymisée*] là on était... il n'y avait pas du tout d'homogénéité dans les mémoires. C'est à dire que moi j'ai lu des mémoires sur l'utilisation en percussion des accessoires. Alors c'étaient des photos d'accessoires avec "oui, alors ça

c'est bien en premier cycle, ça c'est bien en 2ème cycle..." mais il n'y avait pas de construction logique, pas de démonstration. Il y en a une autre qui nous avait une liste de répertoire de musique de chambre, bon c'était... pourquoi pas ? Mais y avait pas du tout de réflexion, enfin, entre guillemets, de recherche quoi ; La recherche n'était pas structurée et il n'y avait pas de démonstration derrière. Donc en prenant ces 2 axes là c'était comme ça puis j'avais fini des sorties, à l'époque, ce n'était pas encore... ça devait être la création du pôle supérieur à [institution anonymisée] mais ça devait être encore le [institution anonymisée]. Et là il n'y avait pas de mémoire. Donc au moins, le cadre était vite défini. Il n'y avait pas de mémoire à faire. Oui, c'était en... c'était [nom anonymisé] qui était encore Directeur. L'important c'était la pédagogie et l'épreuve instrumentale.

G : D'accord, ok. Donc une homogénéité relativement faible alors.

J2 : Oui, complètement faible.

G : Une troisième question qui est peut être une des grosses questions sur laquelle on peut passer un peu de temps. C'est... quels sont, selon vous, le ou les objectifs du mémoire de DE ? Si je précise ma question, c'est en gros à qui ou à quoi devrait-il servir ? Dans quel contexte, etc. ?

J2 : Alors, moi ce que j'ai... certains reproches que j'ai faits aux étudiants là pour moi l'important c'est de, évidemment c'est un peu mon rôle dans ce jury-là, c'est vraiment qu'il soit axé « pédagogie ». Donc l'important c'est la pédagogie et pas partir sur des idées trop générales, philosophiques sur la musique parce que déjà, un mémoire, si on part sur la sociologie ou des choses comme ça, un mémoire de 25 pages ça... on aura une amorce mais on n'aura pas un développement efficace. Donc je pense qu'en fait, il faut qu'ils puissent choisir un sujet pédagogue efficace et le traiter avec une problématique et une démonstration finale de leur problématique de départ, efficace pour leur utilisation personnelle finalement dans le cadre de leur futur métier d'enseignant. Mais que ce soit quand même quelque chose de pertinent et qui apporte une pierre à l'édifice. Si c'est pour refaire le mémoire qui a été fait x fois dans tous les Cefedem de France, je dis encore 'Cefedem' faut pas, plus dire ça, mais voilà, faut pas reprendre des thématiques qui ont été traitées 10000 fois. Je ne sais pas... si en percussion, on veut faire la démonstration de utiliser des baguettes en laine au marimba, bon ça va pas, enfin je prends des sujets complètement au hasard, mais c'est des choses auxquelles les étudiants pourraient penser en premier. Donc là, le rôle c'est vraiment de les orienter sur une recherche, une problématique intéressante et qui va questionner un endroit où personne n'a été fouiller. Finalement, mais que concrètement il y avait une application directement quand ils vont se retrouver face à des élèves en situation pédagogique. En tout cas moi c'est ce que j'attends. C'est qu'ils puissent avoir une réflexion sur une aide pédagogique pour le futur mais qui vienne de leurs propres recherches et qui ne soit pas déjà aboutie par des collègues. et après l'utilisation de ces mémoires-là, c'est une bibliothèque de recherche qui va aider les autres étudiants jeune professeurs qui vont se retrouver sur le terrain qui vont pouvoir aller fouiller un peu dans une banque de données et dire "ah ben tiens lui a réfléchi finalement sur la mémoire dans le monde de la percussion" je sais pas des choses intéressantes qui n'ont pas été fouillées, comment un percussionniste mobilise sa mémoire au cours d'une prestation ? et voilà. Ça ça pourrait apporter des pistes de travail. En tout cas que ce soient des domaines de recherche qui n'ont pas encore été exploités ou trouver un autre angle d'attaque si ça a

déjà été exploité par un autre étudiant mais trouver une autre démonstration à proposer, quoi.

G : Je comprends que ça pourrait servir à l'étudiant mais aussi aux collègues

J2 : Aux collègues, voilà. Étudiant ou pas étudiant d'ailleurs. Même, que ce soit une banque de données accessible finalement pour tous les professeurs de France.

G : D'accord. Mais alors, quand je disais "utile pour l'étudiant" je parle de l'étudiant qui fit le mémoire en fait.

J2 : Oui, qui fait le mémoire. Voilà. Donc, c'est pour ça que je pense qu'il faut que ce soit un sujet qui lui parle lui pour sa future vie d'enseignant et où il est convaincu que finalement ça va apporter un plus à sa pédagogie. Parce qu'il faut que ce soit justement une réflexion qui parte d'un manque ou d'un questionnement important qu'il a senti lors de ses tutorats ou de son expérience même de professeur. Donc au départ faut que ce soit quand même ça. Et après évidemment ça peut aider au questionnement des collègues, quoi.

G : Et du coup, alors, question annexe. Est-ce que vous avez eu le sentiment que c'était le cas, que les sujets qu'ils ont traités soient d'un côté, étaient de véritables questions et de l'autre, est-ce que ça leur servira ?

J2 : Alors, les questions étaient toutes véritables. Dans l'utilité pédagogique, je leur ai fait la remarque. Pour certains non, je pense. C'était trop large finalement ou ça enfonçait des portes ouvertes finalement sur le final. Par exemple, le mémoire sur Youtube était intéressant. L'axe n'était pas choisi idéalement mais la question était pertinente au départ. À l'entretien, d'ailleurs, on a réussi à lui faire, à améliorer son questionnement vis à vis de YouTube. Mais la question est très pertinente, surtout en ce moment, quand on voit l'utilisation qu'on en a eue pendant toutes les périodes de confinement, donc il aurait dû axer justement sur l'apport de YouTube dans la pédagogie plutôt que de se focaliser sur les clips, mais le questionnement était intéressant. Après un étudiant a le droit de partir un peu ailleurs, mais finalement c'est la structure du mémoire même qui doit être très claire pour eux au départ. Là, il ne serait peut-être pas parti dans des idées complètement autres. Par exemple le mémoire de Manon sur l'éducation genrée le sujet est passionnant mais pour moi, l'aboutissement et la conclusion, je lui ai fait la remarque, je ne vois pas la solution qu'elle nous a apportée finement concrètement dans une classe l'année prochaine. Oui, changer le répertoire etc. mais ça ne va pas se faire d'un coup de baguette magique. Elle, concrètement, je ne sais pas si ce positionnement va être très utile dans sa classe. Même si la conscience est hyper importante à avoir, mais concrètement est-ce que sa pédagogie va être modifiée à partir de cette recherche. J'ai un gros doute. Ça ne va pas être quelque chose de concret dans l'enseignement. Mais par contre le sujet est passionnant. Qu'est-ce qu'on a eu d'autre comme mémoire ? W, voilà, là je l'ai dit, la liste de pièces contemporaines au clavecin. En fait, il aurait fallu aborder ça sur l'apport de la musique contemporaine sur un département de musique ancienne. Et là on pouvait partir sur des pistes qu'étaient super intéressantes et ça évitait une liste de pièces. L sur son utilisation du matériel, des becs de saxophone. La recherche était hyper intéressante. Après la manière de mener les démonstrations était discutable mais finalement son questionnement va lui servir. Et je pense que l'entretien qu'on a eu avec lui va lui servir. Je pense qu'on n'a pas les mêmes

conclusions entre lui et moi mais après, finalement, ce questionnement, ça va rester dans un coin de la tête et il va pouvoir retravailler dessus avec ses élèves et finalement garder cette idée-(là, cette conscience d'identité sonore qu'il a mais la solution n'était peut-être pas démontrée. C'est peut-être finalement le bec l'idéal pour l'identité sonore mais ça c'est à lui de continuer sa progression là-dessus mais finalement là la problématique était assez intelligente... Moi, une attente de mémoire de Cefedem, c'était ça. Qu'est-ce qu'on a eu d'autre comme mémoire ? J'ai un trou. Je n'ai pas ma liste avec moi. Ils n'ont pas dû me marquer... Dans les thématiques...

G : M. ...

J2 : M. ... c'était, ah l'improvisation. Ah si, oui, l'improvisation, oui, oui. Alors là, très bon sujet de départ. Ça ça m'a passionné parce que je vois moi je fais beaucoup d'improvisation comme j'ai la double formation jazz et percussions classique. L'approche est intéressante. Après, il s'est un peu perdu finalement dans... mais bon, 25 pages c'est très court pour un sujet comme ça. Il s'est un peu perdu sur la démonstration. Ce n'est pas évident. Mais finalement, le sujet va lui servir parce qu'il est convaincu finalement que l'improvisation est importante. On peut laisser finalement le jazz l'esthétique jazz de côté. On n'est pas obligé de faire de l'impro libre uniquement et qu'on peut vraiment avoir une improvisation harmonique en termes très classiques et utiliser ça avec des élèves de premier cycle. Donc, finalement, son postulat était intéressant, la démonstration était pas aboutie mais lui va en sortir grand pour enseigner. Donc ça je trouve que c'était. Pour moi c'était une recherche intéressante, finalement. Et utile concrètement, utile pour son avenir de pédagogue.

G : Il y avait Louise peut-être.

J2 : Luise sur la mémoire. Sujet passionnant. Finalement pareil, je lui ai dit, ça mériterait 200 pages. Se lancer là-dedans c'est très compliqué; et i manquait en fait des essais, les démonstrations finalement à la fin; Essayer de comprendre finalement un élève, le placer dans différentes situations et surtout elle aurait dû raccorder à ça à la pédagogie et sur une forme de vulgarisations pour des élèves de premier cycle. Comment un pédagogue, à la connaissance de ces process de mémorisation net comment il va vulgariser ça pour un petit qui a 7 ans ou qui a entre 7 et 10 ans et ainsi de suite ? Et qu'est-ce que ça va être l'apport ? C'est un peu le chemin sur lequel je l'ai emmené et essayer qu'elle réfléchisse à ça pour l'utiliser dans sa pédagogie. Mais ça le sujet, pour moi c'est sur des sujets qui sont passionnants. C'est pourtant que tout à l'heure je parlais de mémorisation du percussionniste parce que ça m'a fait penser à ça. Je sais que J. est en train de penser à un mémoire là-dessus, il m'en a parlé donc c'est pour ça qu'on était Et je lui ai dit : " oui, nous on mobilise tellement la mémoire en permanence, que de toutes façon il y a y un gros sujet mais je lui ai dit attention parce qu'il n'y a que 25 pages.

G : Je crois que j'ai eu le même discours d'eux... Ils ont toujours la même question qu'ils vont jamais être capables d'écrire plus de 3 ou 4 pages et je leur dis que "la difficulté pour vous ce sera de vous arrêter".

J2 : Oui, oui, c'est ça. Si on est passionné par le sujet, c'est ça. De cadrer.

G : Donc dernière question : du coup, quelles sont, selon vous les qualités d'un bon mémoire de D.E. ?

J2 : Alors, les qualités... déjà faut que d'un point de vue rédactionnel, ce soit quand même d'un bon niveau, de ce qu'on attend d'un étudiant quand même... même si on n'est pas sur des Master mais quand même qu'on ait un niveau Licence avec un niveau de français qui soit quand même exigeant. Parce que ça va leur servir déjà pour toute la suite. Ils vont être en entretien. Ils vont être professeurs. Il va falloir rédiger des courriers pour les parents, pour les directeurs. Appels à projets des choses comme ça donc déjà c'est un bon entraînement de pouvoir structurer comme il faut son mémoire ça va les aider à structurer aussi un dossier de projet. Donc, que la structure vraiment du mémoire soit claire et très bien structurée donc c'est à dire qu'on ait vraiment un postulat de départ et que la conclusion en fait soit pas orientée dès le départ et qu'on ait une réelle démonstration. Donc tout ça c'est vraiment, enfin pour moi, basique. C'est l'instruction de départ qui doit être bien pensée et surtout que les démonstrations ne soient pas orientées par ce qu'on a eu beaucoup de mémoires déjà où on voyait très bien, il essayait de faire parler des petits tableaux mais enfin on voyait ça bien que depuis le départ c'était orienté. C'est un peu ce que j'ai reproché à M. Je lui ai dit : le postulat de départ était orienté. Le sujet, on le voyait bien mais t'as pris des classes au CNSM qui sont pas les classes les plus représentatives finalement de tout. Je lui ai dit : "moi j'aurais préféré une étude concrète des enseignants qu'aller chercher des chefs d'orchestre ou solistes. Voir déjà que dans notre métier, finalement, les choses ont bien évolué ; Donc voilà, vraiment être le plus neutre possible dans les démonstrations. De se dire à partir de ça je vais tirer une conclusion mais à partir vraiment de l'état des lieux que j'ai fait, ou des expériences, ça dépend du sujet.

G : D'accord, ça serait une des grandes qualités ce serait cette structure. Est-ce qu'il y aurait d'autres qualités pour un bon mémoire ?

J2 : La qualité, je l'ai dit tout à l'heure, c'est qu'il soit vraiment axé pédagogie.

G : Donc avec une dimension concrète

J2 : Oui, c'est ça avec une dimension concrète sur la pédagogie, pas une recherche philosophique de pédagogie parce qu'ils n'ont pas encore ce niveau-là, finalement. Après, ça demande quand même des compétences en sciences de l'éducation, des choses... même s'ils l'abordent après si ça les passionne, je les encourage à aller plus en université pour ça. Après, voilà, dans leur formation, ils n'ont pas le temps d'aborder cet approfondissement mais par contre s'ils sont passionnés par ça, qu'ils le fassent plus tard, plus sérieusement. Autorisons des mémoires plus longs, oui.

G : Donc... autre qualité ou vous avez le sentiment d'avoir fait le tour ?

J2 : La qualité, c'est d'être suffisamment succinct pour tenir dans les 25 pages. C'est ça. D'arriver à dire le maximum de choses sans délayer des phrases inutiles pour se restreindre aux 25 pages. En général je suis quelqu'un d'assez concis quand j'écris donc il faut, il faut qu'ils essayent de pas trop délayer. On a toujours envie de faire de grandes phrases et des grandes comparaisons mais finalement il faut aller à l'essentiel parce que 25 pages ça va très vite.

G : Oui, tout à fait. Donc là on a fini pour les questions que j'avais à vous poser. Je voulais juste revenir sur un point : tout à l'heure vous avez parlé de diffusion des mémoires à destination des collègues, finalement. Est-ce que vous pensez que si c'était le cas par exemple, au conservatoire de Metz, si les mémoires étaient en accès libre, est-ce que vous avez le sentiment que les collègues iraient ouvrir ces documents les consulter ?

J2 : Heu... honnêtement, ce serait une minorité. Mais parce qu'on le voit dans les réunions pédagogiques dans les conservatoires. Il y a des gens qui sont persuadés que leur méthode fonctionne depuis 30 ans et qu'ils ne vont pas se remettre en cause. Mais je pense que les jeunes générations qui ont été formées finalement auront plus le réflexe parce que même ma génération on n'a pas été formés du tout de la même manière donc on s'est formés beaucoup sur le terrain et très peu finalement par toutes ces réflexions de sciences de l'éducation etc. Soit on a eu la démarche personnelle de le faire, mais des personnes de 50 ans qui ne l'ont jamais fait n'iront pas chercher un mémoire plus que ça ou ils s'intéresseront s'ils ont un élève en tutorat qui leur pose une question un peu... "ah bien... je dois faire un mémoire l'année prochaine, je ne sais pas trop quoi prendre". Peut-être qu'ils iront regarder les sujets qui ont été traités les années d'avant... dans le meilleur des cas. Après c'est un peu pessimiste ce que je dis mais je pense qu'il faut penser aux nouvelles générations qui auront le réflexe d'aller sur un site internet de différents établissements si on sait qu'il y a des mémoires qui ont été faits qui sont en accès, les gens iront faire ces recherches-là. Après, moi je le fais, j'ai été longtemps vice-président de l'Association française de percussions, on a une revue de percussionnistes où on écrivait plein de choses dedans... on touchait 500 percussionnistes en France, 500 profs quoi. Donc eu, voilà. On sera dans cette proposition-là d'utilisation, de consultation de mémoires. Mais ce n'est pas utile.

G : Oui, oui. Moi je suis un ancien abonné. J'ai tous les numéros du 1 jusqu'à je ne sais plus lequel et justement ça me fait penser : ce que je crois comprendre de ce vous dites. Ce serait plus facile d'accès si c'était en format numérique, finalement ?

J2 : Oui. Maintenant je pense que les gens en format numérique c'est... si c'est une édition papier, les gens n'ont plus réflexe d'aller commander, d'aller consulter une bibliothèque. Et puis, pour les professeurs c'est plus, comme on est très peu résidents dans les villes-mêmes du conservatoires, on habite tous aux 4 coins de la France, en fait c'est un travail qu'on fait à domicile ; Les gens un peu dynamiques on est habitués à être sur les ordinateurs en permanence et faire nos recherches là-dessus en fait, consultables dans le train, reconsultables en cours. On le met sur une tablette un ordinateur, voilà. Si on veut que ça vive, il faut qu'il y ait une version numérique, oui.

Entretien avec un membre de jury (J3)

G : Alors, donc j'ai quelques questions. Et donc l'idée c'est de laisser libre de répondre très largement. Tu peux largement extrapoler, aller où tu veux. Alors la première question, c'est finalement, selon toi les mémoires qui sont réalisés par les étudiants, pour cette session d'épreuves terminales, que tu as lus, est-ce qu'ils te semblent correspondre aux attentes du ministère de la culture ?

J3 : Je ne connais pas les attentes du ministère de la culture.

G : D'accord. Et donc, dans l'idée que tu t'en fais, des représentations, des idées, des attentes du ministère ?

J3 : Donc il faut que je te dise ce que je me représente des attentes du ministère ?

G : Oui, qu'est-ce que tu penses que le ministère attend de ce mémoire ?

J3 : Déjà, un mémoire professionnel. Donc vraiment orienté vers la pratique. Donc dont les résultats puissent être réinvestis dans la profession. Peut-être utiles même à la profession. Appuyés sur un cadre théorique, je le suppose mais je n'en suis pas sûre. Voilà, maintenant, respectant, on est vraiment sur la forme ou pas ?

G : Dans la mesure où ces représentations que tu formules seraient vérifiées auprès du ministère, est-ce que les mémoires que tu as lus te semblent correspondre à ces attentes que tu imagines ?

J3 : Tout à fait, mais je pense qu'elles correspondent parce que les mémoires sont quand même, on va dire, plus ou moins en fonction des étudiants, mais encadrés par les tuteurs qui, avec lesquels je partage ces attentes-là. Mais ça n'a pas toujours été le cas puisque j'ai, dans les premières, là j'extrapole peut-être, il y a 3 ans, puisque je faisais le jury aussi il y a 3 ans, il y avait encore des mémoires, on va dire, qui n'étaient pas étayés par un cadre théorique, une problématique déclinée en question de recherche, etc. des hypothèses à infirmer ou pas. Je pense que je me reconnais on va dire, dans les mémoires d'aujourd'hui parce que, encore une fois, j'appartiens à la même communauté que les tuteurs. Je ne suis pas certaine ce partage s'étende toujours même aux membres du jury, a fortiori, au ministère.

G : D'accord ok, c'est clair. Selon toi, selon l'expérience que tu en as, est-ce qu'il existe une homogénéité dans la forme des mémoires, sur le plan national, au sein des différentes institutions qui forment au DE de professeur de musique ?

J3 : Je n'en ai aucune idée puisque c'est le seul jury DE auquel je participe, à l'exception peut-être du [*institution anonymisée*] où je dirige régulièrement des mémoires DE. Là, je pense que oui, on se rejoint à peu près et sur la méthodologie on va dire, générale du mémoire, et sur la forme. Quant aux mémoires spécifiques à cette année, j'ai pu remarquer que c'était relativement homogène. Je dis relativement. Ce n'est pas, je pense, applicable à toutes les références, aux normes de citation, de bibliographie là, c'est un peu...

G : Juste pour préciser. Là tu parles d'homogénéité intra-institution ou inter-institution ?

J3 : Inter-institution, je ne peux pas me prononcer comme je te l'ai dit.

G : Avec le [*institution anonymisée*], peut-être ?

J3 : Avec le [*institution anonymisée*], c'est relativement, encore une fois, "relativement" homogène.

G : D'accord, quand tu dis relativement, ça veut dire ça : les différences porteraient sur quoi, par exemple ?

J3 : Alors, pour avoir accepté de lire, alors ils n'appellent pas ça des mémoires DE, ils appellent ça des TEP, Travail d'Études Personnel. Donc là aussi, c'est... la variabilité va dépendre du champ. C'est à dire que dans le champ musicologique, par exemple, on n'aura peut-être pas les mêmes critères que dans le champ des recherches en éducation.

G : Oui, c'est-à-dire ? C'est très intéressant. Est-ce que tu peux encore préciser ?

J3 : ...

G : Ou donner un exemple peut-être ?

J3 : Oui, oui. Alors, on aura, dans le cadre théorique, là je pourrais presque extrapoler au mémoire de Master mais là ce n'est pas l'objet de ton étude non plus. Donc, là on a vraiment un vrai clivage, c'est-à-dire que les références de recherche en éducation peuvent être complètement absentes d'un mémoire professionnel, pourtant censé préparer aux métiers de l'éducation. Voilà. Où on aura exclusivement des références historiques, enfin, ou de musicologie, on va dire, de musicologie historique. Ça c'est tout à fait clair. Donc ce n'est pas ce que j'ai du tout constaté, évidemment, ici, au PMD. Et donc là aussi c'est lié à l'appartenance ou pas des tuteurs à une communauté scientifique.

G : Sachant que chaque étudiant est libre de choisir la ou les disciplines de référence qui lui permettent de construire son cadre théorique.

J3 : Tout à fait. Mais là il y a un paradoxe dans le fait qu'un étudiant ne convoque [pas] le paradigme des sciences de l'éducation pour un mémoire censé en traiter.

G : D'accord. Une question qui va peut-être nécessiter un développement un peu plus long : quelles sont selon toi, le ou les objectifs du mémoire de DE ? Pour préciser la question, à qui ou à quoi ça devrait servir ? Quel est degré de diffusion, par exemple ? Quels sont le ou les objectifs ?

J3 : C'est avant tout l'approfondissement d'un questionnement pas simplement sur sa pratique mais la pratique en général. Donc évidemment ça implique que l'étudiant se pose une question au départ et puis, ensuite, donc qu'il soit capable justement approfondir ce questionnement au travers en particulier de la littérature. Et ensuite, donc, ce questionnement puisse donner lieu véritablement à un certain nombre de questions de

recherche, d'hypothèses on va dire aussi. Sachant que bon, leur validation n'est pas... reste là aussi une hypothèse. Mérite d'être aussi grandement relativisée. Donc je pense que les étudiants et l'objectif plus exactement du mémoire, c'est vraiment un éclairage scientifique on va dire, de quelques segments de la pratique qui concourt finement au questionnement général de la profession, sans prétention évidemment d'inventer la poudre. Mais c'est un objectif à la fois modeste et à la fois qui permet justement aux sciences sociales d'avancer par éclairages locaux en quelques sorte et qui en rebond permette aussi de à d'autres personnes, d'autres étudiants de se saisir de cette question et de la faire avancer aussi. Donc Je pense vraiment que l'objectif c'est simplement de faire avancer des questionnements dans différents "segments" entre guillemets de la pratique pédagogique. Il pourrait y avoir un autre objectif qui serait d'avantage plus directement utilitariste, puisque j'ai vu ça aussi au [institution anonymisée] puisque je me suis occupé aussi de mémoires au [institution anonymisée] où alors on avait clairement affiché par le directeur la nécessité que mémoire de DE soit, il appelait ça un "objet pratique". C'est à dire que les étudiants véritablement fabriquent quelque part, un "artefact", soit matériel soit idéal qui pourrait être donc utilisé presque concrètement dans les cours. Donc là, il y a vraiment, pour moi, un dévouement un peu quand même de la démarche, en tout cas, de l'initiation à la recherche puisque de ce fait, en fait, il n'y a avait plus du tout cet objectif initiation à la recherche à a problématisation véritablement du fait éducatif au profit de l'élaboration d'outils didactiques. C'est un peu réducteur, me semble-t-il, mais c'est un objectif clairement affiché. Maintenant dans les autres pôles ou CEFEDM, hélas, je l'ignore, puisque je n'ai pas de visibilité là-dessus.

G : D'accord. O.k. Et puis, du coup, quelles seraient les qualités d'un bon mémoire de DE ? Il y a des éléments qui vont revenir, j'imagine, mais on peut se concentrer sur le document lui-même.

J3 : Alors bon, déjà la synthèse, c'est la grande difficulté à laquelle semblent confrontés les étudiants, c'est alors là peut-être que je parle aussi pour moi en tant que directrice de mémoire, c'est l'articulation, le cadre théorique et puis de l'aspect recherche. Ça c'est valable que ce soit pour les mémoires master ou de DE me semble-t-il où on voit souvent qui peut être un écueil. Donc comment véritablement avoir suffisamment intégré, digéré on va dire, un cadre théorique même modeste, il ne s'agit pas d'avoir une énorme bibliographie mais vraiment avoir déjà ciblé véritablement la littérature, l'avoir complètement assimilée et je dirais accommodée pleinement après à la partie recherche donc ce qui permet d'avoir un diptyque équilibré donc entre les deux, entre voilà j'ai documenté mon sujet dans la littérature d'une part et la validation de l'hypothèse que je vais travailler, en fait, reprendra des éléments du cadre théorique. Et le cadre théorique aidera, en fait, à la validation des hypothèses et ça c'est rarement le cas, c'est à dire que on se retrouve quelques fois avec un cadre théorique, bon, très sophistiqué, on va dire, et puis par exemple, des guides d'entretien, des questionnaires dans lesquels en fait le cadre théorique est absent complètement, où le guide d'entretien se fait de manière presque intuitive quelque part, sans nécessairement qu'il soit construit par des idées qui étaient présentes dans le cadre théorique. Donc la difficulté de transposer vraiment le cadre théorique dans les hypothèses et dans le recueil des données et l'analyse de données. Ça, ça arrive souvent, et ça c'est difficile, à mon avis, à obtenir en DE. On a du mal à l'obtenir en Master donc ça doit être l'objet d'un cours de méthodologie qui me paraît un peu hors de portée à ce niveau-là.

On se retrouve... Voilà donc ça c'est vraiment un objectif important me semble-t-il, d'obtenir vraiment un travail de recherche qui soit, je dirais, qui reste modeste mais néanmoins bien étayé sur le plan théorique. Maintenant il y a des objectifs peut-être moins généraux plus spécifiques dirons-nous qui seront liés par exemple à la qualité de la restitution ou au croisement des idées des auteurs ayant travaillé dans le même champ. On a souvent une juxtaposition en fait, on va dire de citations paraphrasées ou non mais qui ne sont pas véritablement intégrées dans une pensée, qui ne sont pas discutées non plus. Et enfin, un autre objectif spécifique qui soit celui alors là, vraiment, d'une qualité de structuration des idées qui évite le zapping de la pensée ou la pensée à tiroirs, où une idée en amène une autre, etc. qui réussit vraiment à exprimer la plus concrètement possible en fait l'état de la question et qui fasse aussi progresser le mémoire de manière dynamique, organique je dirais presque aussi à la manière d'un développement symphonique, voilà. Et où toutes les sections, on va dire, du mémoire s'enchainent de manière harmonieuse, tuilée, jusqu'à nous amener vraiment au seuil du travail d' "expérimentation" proprement dit. C'est difficile, c'est vraiment du grand art et il est clair que des objectifs aussi ambitieux ne peuvent pas être, à mon avis, réalisés avec des étudiants qui se réveillent au mois d'avril, quoi... pour déposer en mai ! Donc c'est tout un travail de maturation à mon avis qui devrait s'étendre sur les deux années de la formation. Je crois, en effet, que le planning que les étudiants s'imposent à eux-mêmes, en fait, procrastinant ou pas, les amène évidemment à passer à côté de ces objectifs d'articulation théorie-pratique d'une part et puis de fluidité, de synthèse d'abord, pardons, de fluidité ensuite, particulièrement appréciée du lecteur, évidemment. On voit qu'on a des mémoires qu'on va lire très facilement avec plaisir des mémoires extrêmement laborieux à lire. Et je pense qu'il y a des corrélations notre plaisir à les lire quelque part et aussi avec la maturation de la pensée de la part de l'auteur.

Entretien avec un membre de jury (J4)

G : S les mémoires réalisés par les étudiants pour cette session d'épreuves terminales vous semblent ils correspondre aux attentes du ministère de la culture ?

J4 : Alors je ne connais pas spécifiquement les attentes du ministère de la culture parce que je n'ai pas lu de texte en relation avec ça. Donc j'ai un peu de mal à répondre à cette question. Mais j'imagine que oui, dans la mesure où ils sont organisés ici au PMD et que c'est cadré donc ça a dû être préparé en fonction de ces attentes.

G : D'accord. Vous n'avez pas d'idée du tout de ce que le ministère attend dans ce domaine.

J4 : Sur les mémoires en préparation de DE, non.

G : Une deuxième question : selon vous, existe-t-il une homogénéité dans la forme des diplômes d'État sur le plan national ? On parle bien de représentations, de l'idée que vous vous en faites.

J4 : J'imagine que oui, mais je n'ai pas plus d'éléments que ça pour répondre.

G : Vous n'avez pas d'élément de comparaison ?

J4 : Non, non. Enfin, j'ai eu l'occasion de voir d'autres mémoires dans un autre établissement notamment. Si je compare ce que j'ai vu là cette semaine aux autres que j'ai vus il y a quelques années, non. Ça ne me semble pas homogène. Maintenant, entre ce qui se faisait ici il y a quelques années et ce qui se fait aujourd'hui, il y a une grosse différence, c'est difficile pour moi de de comparer. Il faudrait que je puisse comparer au même moment.

G : Oui, oui. D'accord. En tout cas, c'est bien une non homogénéité qui ressort de votre réponse, à la fois, au moins diachronique.

J4 : Oui

G : D'accord. Est-ce que vous sauriez dire, au moins sur les deux exemples que vous avez là, même s'ils ne datent pas de la même période, pourquoi, quels seraient les éléments d'explication, de cela, de cette différence dans la forme ?

J4 : Alors, moi ce que j'ai observé sur l'évolution ici au niveau des mémoires, c'est la part plus importante de la notion de recherche. Elle est mise en valeur, elle est préparée, elle est construite. Elle est cadrée. Alors que auparavant c'était vraiment, à mon avis totalement libre et on avait parfois des étudiants qui s'engageaient dans une thématique qui les amenait à faire un petit peu de recherche, avec des études de cas, mais c'était fait, si je peux l'exprimer comme ça, de façon sauvage. A priori, j'ai vraiment cette impression-là. Que ça dépendait vraiment de la sensibilité de l'étudiant et son intérêt à creuser des thématiques et des sujets qui le passionnaient, et ce qui n'est pas toujours le cas chez des étudiants qui sont là pour apprendre à enseigner.

G : D'accord, oui, oui, Je comprends bien. Quelles sont selon vous, l'idée que vous vous en faites, le ou les objectifs du mémoire de D.E.? À quoi ou à qui devrait-il servir, pour préciser la question ?

J4 : Alors à qui devrait-il servir ? Dans un premier temps, je pense à l'étudiant lui-même pour arriver à creuser un petit peu des sujets sur lesquels il n'a pas de certitude. Soit il en a vraiment de très grandes et il veut les tester, ou il a vraiment envie de découvrir quelque chose dans un domaine qui l'intéresse particulièrement et puis lui permettre de structurer sa pensée et sa façon de s'intéresser à l'enseignement en particulier. Après, ça peut avoir d'autres directions que l'enseignement. Et puis bien sûr ensuite, ça peut servir en deuxième lieu aux enfants et à ses élèves. Et puis je dirais dans un 3^{ème} temps, ça peut servir aux autres qui arrivent après lui et qui peuvent avoir accès à son travail et récupérer des idées, des choses qui ont été déjà développées dans son travail.

G : D'accord. Donc les impacts ce serait sur l'étudiant lui-même et ses élèves, éventuellement d'autres étudiants derrière.

J4 : Voilà, et après par extension, ça peut concerner beaucoup de monde. Mais moi je le vois plutôt dans cet ordre-là.

G : D'accord. Et donc, quelles sont, selon vous, les qualités d'un bon mémoire de DE ?

J4 : Ah je pense que tout d'abord c'est la clarté dans la rédaction pour le rendre accessible sans quoi même s'il est intéressant il sera mal lu ou pas lu et forcément, il y a des chances qu'il soit mal compris, donc voilà, la clarté dans le propos. Ensuite, et bien, forcément il y a des choses qui arrivent... alors je ne vais peut-être pas les dire dans le bon ordre, mais l'intérêt du sujet, le fait qu'il ait déjà été traité de nombreuses fois par d'autres personnes ou pas du tout, originalité du coup. C'est vrai que, alors ce n'est peut-être pas forcément un bonne chose, mais autant qu'on est à avoir lu ces mémoires, on a été chacun intéressé par des domaines où on était un petit moins spécialiste, ou moins connaisseur. Donc, ça fait partie du jeu et de l'intérêt qu'on peut avoir à lire un document quel qu'il soit. Après il y a toute la structuration du document, la documentation, les références, les exemples choisis, et puis et bien là ce qu'on a vu dans les mémoires, moi ce que j'ai observé pas mal de fois et c'est le petit reproche que j'ai eu à faire à chaque fois, comme je ne sais pas exactement comment a été la préparation et j'ai fini par comprendre, après discussion, à ce niveau-là d'études on était plutôt dans de la sensibilisation à la recherche ou de l'initiation. Ça explique un petit peu ce qui m'a dérangé dans pas mal de documents ; on a souvent une première partie assez intéressante, bien documentée. On voit qu'ils se sont vraiment prêtés au jeu, qu'ils ont lu et qu'ils ont retenu les bonnes choses de ce qu'ils ont lu et qu'ils savent les exposer. Et là, il y a beaucoup de premières parties que j'ai vraiment trouvées très très bien. Et après sur la partie expérimentation, là j'ai trouvé que ça n'était pas suffisamment sérieux et rigoureux par rapport au sérieux et à la rigueur de cette première partie de présentation. Et je me dis que même si c'est de l'initiation, à partir du moment où on arrive à cerner un sujet en le présentant de façon très sérieuse et très bien, il faut qu'en face, au niveau de l'expérimentation, ce soit au même niveau. Donc cet écart, cette distorsion, elle m'a gênée. Et je comprends que les étudiants se soient retrouvés dans des situations difficiles dans la mesure où ils n'avaient peut-être jamais fait cela avant. Donc la manipulation de tout ça, ce n'est pas évident. Ça ne se fait pas en une seule fois et c'est la

seule fois où ils ont pu le faire et en plus, pour le coup, ils ont eu des conditions difficiles avec le Covid, donc ils ont été freinés dans leurs possibilités d'avoir des échantillons plus intéressants, plus larges. Je crois que ce n'était pas le meilleur moment pour eux pour préparer ce mémoire, mais ça c'est vraiment quelque chose qui m'a dérangée et je pense vraiment que j'avais l'impression devoir des étudiants qui se mettent en marche pour faire quelque chose de très sérieux, de très scientifique et puis une fois qu'on passe à l'expérimentation, on est sur du pseudo-scientifique, quoi. Donc ça, ça m'a vraiment dérangée. Notamment chez certains, où je me suis un petit peu énervée en lisant les choses et je me suis dit "ah non, ce n'est pas possible, ça".

G : D'accord, je comprends. Donc les qualités, ce serait, pour le coup, que la deuxième partie, alors si je peux reformuler, alors, il me semble que quand vous parlez de la première partie, c'est ce qu'on appellerait la partie théorique, le cadre théorique, c'est ça ? Et la seconde partie, c'est la partie collecte de données. D'accord ? Vous parlez d'expérimentation, je suppose qu'il n'y avait pas que des expérimentations dans la collecte données ?

J4 : Alors J'essaie de reprendre quelques mémoires en tête ; non, il n'y avait pas que de l'expérimentation. Il y avait des questionnaires et puis après des analyses de questionnaires. Voilà, en gros, c'est ça les deux...

G : Et peut-être des entretiens, aussi ?

J4 : Oui, c'est ça. Des entretiens. Je réfléchis. Alors, il y a plusieurs types de questionnaires. Il y a eu des questionnaires qui ont été confiés à des personnes. Ensuite il y a eu des entretiens et il y a eu aussi des questionnaires qui ont été publiés sur des pages Facebook. Les gens qui le souhaitent y répondaient. Et il y a eu aussi des qcm, il y a eu pas mal de figures différentes.

G : Donc, quand vous dites que cette partie collecte de données, tout à l'heure vous avez dit que c'était la partie expérimentation, mais est-ce que c'est bien toute en gros ? toute la collecte de données qui vous a semblé beaucoup plus faible que la partie théorique ou seulement ceux qui ont essayé de faire des expérimentations ? Juste pour préciser la pensée.

J4 : C'est tout, en fait. C'est tout parce que dans la collecte de données il y en a certains qui se sont adressés à une ou deux personnes. Pareil pour les entretiens. Un seul entretien, sur des personnes qui avaient des profils atypiques, donc faire des conclusions avec une seule personne qui est interrogée, c'est juste pas possible. Et puis en revanche, il y a eu des étudiants qui ont fait des questionnaires pour lesquels ils ont reçu des centaines de réponses, quand même. Donc, là, il y a eu un vrai travail d'épluchage des réponses et de... donc beaucoup de temps passé à ça. Donc je trouve que c'est assez inégal d'un étudiant à l'autre et il y a quand même eu pas mal de mémoires où on n'était pas... on n'avait pas assez d'échantillon, et pas assez de rigueur dans l'analyse des résultats. Je prends un exemple d'un mémoire où il y avait des phrases musicales à mémoriser ou à lire. Et les échantillons choisis et les épreuves qui avaient été distribués chez un échantillon et chez l'autre échantillon : là la distribution des choses ne me semblait pas pertinente et ça mettait les étudiants dans une situation où ils allaient collecter des données mais où ils avaient tellement de paramètres

qui changeaient la donne, ils ne pouvaient pas faire des conclusions justes et pertinentes. Donc c'était déjà faussé dès le début quand on voyait comment ils avaient dirigé leur travail. On savait que le résultat ne pouvait pas être fiable et intéressant.

G : Du coup, ça questionne cette dimension scientifique, finalement. Puis que l'exigence que vous exprimez là par rapport à la scientificité du travail, est-ce qu'elle est cohérente par rapport à un travail de mémoire de DE, en fait qui se déroule sur 25 pages ? En fait, je reboucle un peu sur mes premières questions, finalement, je triche un peu, mais ça, finalement, est-ce, alors je vais poser l'hypothèse, est-ce que le fait que la première partie soit relativement rigoureuse n'induit pas une attente peut-être trop élevée dans la partie de la collecte de données ?

J4 : Oui, tout fait. Après, je ne pense pas être la personne la plus à même de donner un avis très éclairé là-dessus, dans la mesure où je lis peu souvent ce genre de mémoire, une fois par an, en gros, et encore pas tous les ans puisque je ne suis pas toujours invité aux jurys de DE. Oui je trouve que le principe d'introduire de la recherche à un moment donné dans un devoir à rendre c'est hyper intéressant pour un DE de prof d'instrument. Après, ce que j'ai du mal à trouver, c'est que cette idée d'aller vers de la recherche de type scientifique, là pour le coup, elle se fait sur des êtres humains en devenir et que on ne fait pas des tests sur des clones. Donc forcément, la façon de proposer les questions ou les phrases à reproduire, on peut pas être réducteur à ce niveau-là parce qu'il y a beaucoup trop de choses qui rentrent en ligne de compte et des choses qu'on ne maîtrise absolument pas et que les élèves eux-mêmes ne maîtrisent pas, parce qu'ils sont en phase d'apprentissage, donc ils n'ont pas de... d'un instant à l'autre, ils vont faire autrement, ils vont dire autre chose, ils vont réagir différemment. Donc il faut vraiment cerner beaucoup plus rigoureusement les choses qu'on va leur demander. Pour être sûr qu'on va réduire au maximum tous les éléments extérieurs qui pourraient gêner l'étude, voilà... Alors je ne m'exprime pas forcément avec les bons termes parce que c'est vraiment pas mon domaine de prédilection, mais voilà, c'est le sentiment que j'ai eu.

G : C'est très clair, malgré tout. Je n'avais pas compris l'histoire des clones, par contre, au début.

J4 : Voilà, c'est l'image qui m'est venue tout de suite. A l'idée, on est quand même avec plutôt des enfants ou des adolescents et on est dans un domaine artistique où on ne peut pas... il n'y a pas de vérité totale. On ne mesure pas des choses indiscutables comme, je ne sais pas ; courir un 100 m en tant de secondes. Voilà le chronomètre dit que c'est clair, c'est comme ça. C'est un résultat mathématique qui ne peut pas être différent d'une fois à l'autre. Mais là sur des enfants ou des adolescents et dans le domaine artistique, c'est vraiment très compliqué de cerner très bien les choses. Et là je pense qu'ils n'ont pas cette... ils n'ont pas suffisamment de formation pour comprendre que c'est quelque chose d'important, quand on veut faire des conclusions à la fin et avoir des résultats entendables.

G : D'accord, oui, je vois bien. C'est très clair. Est-ce que vous voulez ajouter d'autres choses de façon plus libre à cette thématique générale ?

J4 : Cette thématique du mémoire sous cette forme-là, sous la forme qu'on a eue là ?

G : Ou en général...

J4 : Je pense que c'est vraiment un élément important déjà, dans le processus de ces 2 années de formation parce que quand on est sur le terrain comme moi depuis pas mal d'années, moi je suis directrice d'établissement et je déplore que cet esprit qu'on a ici chez les étudiants qui sont en recherche de réponses et qui s'interrogent beaucoup, on le perd très vite une fois qu'on est dans le milieu du travail. Et je pense qu'en étant beaucoup plus habitué à intégrer ce genre de travail au moment des études, musicales et pédagogies, je pense qu'on a plus de chances, après d'avoir des enseignants qui vont rester dans cette optique de curiosité et d'interrogation de tous les jours. Parce que quand on est enseignant, il n'y a pas un jour où on s'interroge pas sur quelque chose qui nous échappe. Et j'aimerais beaucoup que ça se poursuive dans le monde du travail, après. Et c'est très rarement le cas.

Entretien avec un membre de jury (J5)

G : Selon vous, les mémoires réalisés par les étudiants pour cette épreuve d'épreuves terminales, vous semblent ils correspondre aux attendus, aux attentes du ministère de la culture.

J5 : Dans le sens, ou très majoritairement, voire quasiment pour tous les mémoires, il y a une construction que l'on va retrouver, surtout avec une première partie qui en général, est une partie de recherche de renseignement de textes ministériels, de choses comme ça et ensuite. il y a la partie mise en situation, recherche sur le terrain, qui pour ma part, en général, je trouve ces deux parties plutôt disproportionnées, parce que souvent la partie recherche que ce soit au niveau des ouvrages sur le sujet traité ou les textes etc. sont très très développés parce que du coup, ils ont du temps, s'il a beaucoup de choses et la partie ensuite plus personnelle, enquête sur le terrain etc., en général, est traitée de façon un peu plus courte et voire même peut sauter. Il y en a beaucoup qui se basent soit sur un entretien d'une heure avec un spécialiste, soit sur 2 élèves, 3 élèves, voilà ; il y en a eu peu je dois dire. Il y a une étudiante effectivement qui a reçu je crois plus de, qui a contacté plus 30 personnes et celle qui a fait son mémoire sur [*thématique anonymisée*] qui a reçu plus d'une centaine de réponses, de participants, de choses comme ça. Mais autrement, c'est très peu, donc ce qui fait que des fois aussi les conditions de l'expérience sont un peu biaisées parce que bon voilà , on a peu d'élèves, souvent ils ne sont pas mis forcément dans les mêmes conditions d'expérience, si on fait le mémoire sur le timbre, voilà, c'est pas toujours sur le, c'est pas les élèves forcément, globalement de même niveau, mais c'est pas au même endroit, c'est pas dans la même salle, c'est pas sur le même instrument. Bon, du coup, après des fois, je pense que c'est difficile sur aussi peu de cas et dans des conditions d'expérience plutôt restreintes d'en tirer des conclusions et souvent d'ailleurs les conclusions on les a, ce sont la grosse majorité ensuite, on les a encouragés à poursuivre leur recherche ou soit sur un temps un petit plus long, parce que sur 2 3 4 séances c'était un peu court soit un panel d'enfants plus large, quoi, voilà. C'est ce qui me semble déséquilibrer un petit peu le mémoire et voilà, c'est ça une première chose. À part ça, je ne sais pas, peut-être que j'anticipe sur d'autres questions que vous...

G : Allez-y...

J5 : L'autre chose. Moi, je suis professeur de trombone ici au conservatoire ; Je représente un petit peu le côté plutôt terrain pratique et d'ailleurs, dans les questions, ça a été très complémentaire au niveau de notre jury, parce que voilà... c'est vraiment que souvent on a des sujets qui oui, assez généraux et voilà. Moi, disons, ce que j'aime bien c'est quand le sujet interroge le candidat, ce qui est le but, quand même, c'est qu'à un moment donné il puisse réfléchir sur sa pédagogie. Là où ça devient intéressant c'est quand ça sort juste du cadre de sa pratique seule, donc ça va pouvoir intéresser plusieurs candidats. Donc globalement, un peu toutes les disciplines. Là où ça me plaît énormément c'est quand ça me remet moi en question, donc là quand le sujet commence à être vraiment intéressant au point que je me dis "mais où j'en suis, mais il a raison, ah mais ça je ne le fais pas assez, mais là peut-être que je pourrais fouiller, ça, ça peut peut-être me servir". Là, voilà, ça j'adore. Donc quand un mémoire va sur ce terrain-là, moi je suis mais absolument, voilà, absolument satisfait. Globalement en termes de rédaction c'est vrai que l'ensemble des mémoires... ou

en termes d'accompagnement ou quoi, mais très très majoritairement les mémoires sont bien rédigés, vraiment, quoi. Même... ça c'est de ce côté-là c'est vraiment agréable à lire. J'ai fait beaucoup de jurys de VAE et avec des dossiers dont certains prennent l'accompagnement et vous savez, il y a un accompagnement pour la VAE, pour la gestion de dossier, mais tous ne prennent pas cet accompagnement et c'est vrai que du coup, il y a des fois des dossiers, et en termes de nombre de pages et de rédaction qui sont interminables à lire. Là en tous les cas, il y a un cadre, globalement il y a un nombre de pages même si après les annexes sont plutôt pourvues mais en tous les cas le cœur du mémoire respecte globalement le cahier des charges. C'est vrai qu'en termes de rédaction, bon, même si des fois les sujets ont pas forcément, voilà ça part dans un sens, ça part dans l'autre, ça respecte pas forcément le canevas qui est fourni d'ailleurs avec... Mais en tous les cas, en termes de rédaction, ça reste très agréable à lire.

G : D'accord, bien merci. Alors là, vous avez, du coup, touché à...

J5 : J'ai mélangé...

G : Ce n'est pas grave. Mais vous avez touché à d'autres questions sur lesquelles je reviendrai peut-être. Ma question initiale correspondait à votre... vos représentations sur les attentes du ministère, en fait, de la culture, par rapport à ce mémoire. Est-ce que à votre avis, ce qui a été produit correspond aux attentes ?

J5 : Moi, globalement, c'est l'impression que ça me donne, c'est à dire que, en fait fournir un travail de recherche engagé, voilà certains sont déjà sur un niveau quasiment de master mais en tous les cas, solliciter le candidat sur un travail d'initiation à la recherche et là majoritairement, oui, je trouve que ça correspond, encore une fois, après les choses sont habilement menées ou pas mais là ça dépend du candidat. Mais globalement, non, moi je trouve que dans l'ensemble ça correspondent.

G : d'accord, merci. Je vais aller sur une deuxième question. C'est... selon vous existe-t-il une homogénéité dans la forme des mémoires de DE sur le plan national ?

J5 : alors là, sur le plan national, moi je n'ai pu lire que ces mémoires-là donc des mémoires de DE, j'en ai pas... j'étais plus sollicité sur des VAE. Donc là, je n'ai vraiment l'expérience, enfin récemment, que sur cette promotion. Bien qu'après, de là à vous donner mon avis en l'élargissant, je veux dire...

G : C'est à dire que vous n'avez pas eu l'occasion pour une autre raison, de lire des mémoires plus anciens ou même de la même période

J5 : J'ai lu des mémoires très anciens où là la réflexion était totalement libre à l'époque quand c'était encore ou le CEFEDM ou même avant quand c'était encore... non, enfin voilà, le CEFEDM. Mais voilà, le cadre du mémoire était globalement très très libre. Donc là, encore une fois, c'était selon, certains ont déjà fait des études universitaires donc les choses étaient plus cadrées d'autres c'était un petit peu, et bien, comme ça pouvait aller. Donc là, le cadre est quand même plus intéressant. Mais au niveau national, je ne peux pas vous répondre.

G : D'accord, Mais donc ça permet de faire une petite comparaison

J5 : Entre avant et maintenant, oui, mais ça va même de... ça n'a rien à voir.

G : D'accord. Quelles sont selon vous le ou les objectifs du mémoire de DE ?

J5 : Voilà, c'est ça. C'est le fait d'engager une recherche. On en a parlé assez souvent avec le jury. C'est que aussi bien, on parlait des formations DE au [*institution anonymisée*], ou des fois effectivement la recherche est toujours compliquée, ou les gens n'ont pas le temps, ou voilà. Mais moi je pense qu'à un moment donné, c'est important surtout au stade où en sont les étudiants, je veux dire vraiment ils vont rentrer professeurs diplômés dans des structures, qui puissent avoir à faire à cette recherche, qui puissent pratiquer en tous les cas, et là pour commencer à pratiquer cette recherche. Encore une fois, on en a encouragé beaucoup à la poursuivre, mais... non, je trouve ça absolument nécessaire. C'est un exercice. Et d'ailleurs, même ceux qui sont les plus réticents, finalement, s'y prêtent. Ils reconnaissent même avec du mal mais finalement une fois que l'exercice est bouclé, les avis, leurs retours sont plutôt favorables sur l'exerce donc finalement. Une fois qu'ils ont le nez dedans c'est peut-être pas agréable pour tout le monde, mais après coup, ils sont conscients que ça leur a apporté quelque-chose.

G : D'accord. Donc ça a apporté essentiellement à l'étudiant, c'est ça que je... ?

J5 : Oui, à l'étudiant, mais maintenant encore une fois, c'est ce que je vous disais tout à l'heure, moi je trouve que ça a pu... voilà, mais là encore tout dépend de l'accès qu'ils pourront en avoir pour les autres. Mais moi en tant que membre de jury, c'est ce que vous disais tout à l'heure, voilà c'est... Si je pense que le mémoire sert à l'étudiant, c'est très bien, s'il sert à plusieurs c'est formidable et s'il me sert à moi, et bien... ce qui a été le cas.

G : Oui, oui. Quand vous dites, "à plusieurs", c'est à dire ?

J5 : En fait quand le sujet, le traitement de mémoire ne sert pas qu'à une discipline instrumentale. C'est à dire, si voilà, alors beaucoup ont centré par exemple leur exercice sur la pulsation, les neurosciences, la pulsation, des choses comme ça, donc là on est sur des sujets qui vont pouvoir concerner tous les instruments. C'est vrai qu'après, bon, si on resserre un petit peu le sujet, bon, c'est peut-être moins... le timbre pour le pianiste, bon ben là effectivement, donc ça reste, en plus de ça, c'est déjà très centré quoi. Donc là ça va intéresser plutôt les pianistes. Mais après, bon...

G : D'accord. Donc vous avez répondu "à qui" ça devrait servir. Mais est-ce que vous pouvez approfondir un petit peu sur le "à quoi" ça pourrait servir ?

J5 : À quoi ? Alors déjà, il faut... À quoi ça pourrait servir le ... ? Moi ce qui me questionne, c'est par rapport au sujet choisi : est-ce que les étudiants choisissent leur sujet... bon enfin, ils les choisissent seuls, je veux dire, on ne leur impose pas et puis je pense que le choix des sujets est validé mais, là en priorité c'est l'étudiant. Parce que l'étudiant voilà c'est... si il y a un sujet qui lui tient particulièrement à cœur et ça a été le cas pour les... notamment avec certains handicaps où on voyait que les étudiants étaient directement concernés ou par la famille ou les choses comme ça. Et là, je pense que cette réflexion-là, et bien, déjà les touche

personnellement et puis je pense, engagent une réflexion sur la situation, sur la situation plus générale des conservatoires et souvent derrière, il y a une volonté d'orientation vers... pour être ou soit prof référent quelque ou des choses comme ça. Je ne pense que le mémoire là dans ce cas-là effectivement, si le sujet est particulièrement ciblé et que, je pense que ça ne peut être qu'un début de réflexion pour certains étudiants.

Et en sens, je pense que l'exercice est salubre, quoi. Mais encore un fois on les a encouragés, parce que pour certains, on le sent bien, ça n'est qu'un début, parce que dans l'entretien, on voit bien que ça ne s'arrêtera pas là.

G : Vous dites que l'exercice a été salubre. Dans quel sens ? Est-ce que vous pouvez approfondir un petit peu ça ?

J5 : Eh bien, salubre, parce que je pense qu'il y en a qui sont, encore une fois, pour certain sujets, et encore une fois je pense à ceux du handicap ou l'étudiant corniste justement qui parlait de la migration des élèves, lui étant sud-américain, voilà. Je pense que le mémoire permet à eu, à un moment donné aussi, de faire le point sur leur situation personnelle familiale ou environnementale enfin proche au niveau famille. Et je pense que le mémoire permet aussi à eux de se positionner, d'éclaircir un petit peu leur situation sur des choses qui sont pas forcément mal vécues mais là maintenant il y a peut-être des choses, des mots qui sont posés. et le fait d'avoir fait des recherches connexes justement à ce sujet-là, et bien, je pense qu'il y a des situations personnelles qui s'éclaircissent et puis... Voilà, dans ce sens-là, je pense que ça, même pour pas mal, ça leur est tout à fait profitable.

G: D'accord.

J5 : je pense que le choix des sujets est intimement lié à ça, je veux dire, parce qu'un sujet, voilà, à moins de vouloir juste se débarrasser de l'exercice et prendre un sujet banal, je veux dire, si vraiment, et je pense que ça a été le cas, les sujets étaient assez différents, et voilà, il y a quelque part, il y a une proximité, ou parce qu'ils auront rencontré eux-mêmes un problème dans leur formation, en tant que musicien, ou pour certains ils l'ont peut-être déjà rencontré en tant qu'enseignant, ou alors, carrément vraiment dans leur situation personnelle.

G: D'accord. C'est très clair. Alors du coup, je vais revenir, ce sera ma dernière question, je vais revenir sur quelque chose que vous avez déjà commencé à aborder tout à l'heure, juste pour approfondir un peu : quelles sont selon vous, les qualités d'un bon mémoire de Diplôme d'État ?

J5 : Alors, moi... Peut-être dans le désordre, mais...

G : Ce n'est pas grave.

J5 : Avant la construction, la rédaction. Parce que là, il y a un moment donné, bon, voilà, globalement ils étaient tous bien rédigés. On a noté quand même par ci par là quelques petites fautes sur un portfolio, donc là ce n'est pas sur le mémoire. Mais sur un portfolio, il y a même un étudiant qui a carrément, il s'est gouré, mais il y a un copié-collé. Donc sur 2 chapitres différents, on a la même chose. Donc là, après, voilà, mais en tous les cas, sur la rédaction, ça je pense c'est bien, avoir un style quand même fluide qui soit pas trop lourd.

Après sur le cadre du mémoire il est donné déjà donc après c'est vrai que c'est plutôt confortable pour l'étudiant d'avoir un cadre pour pouvoir le suivre. Après, en termes de contenu, la qualité aussi c'est que le mémoire soit facilement lisible. Il faut qu'il puisse être lu facilement, parce que, encore une fois, pour me souvenir des documents de VAE, quand vous arrivez sur 150 ou 200 pages, « j'ai commencé l'instrument à 7 ans, je mets le pupitre au milieu de la pièce », etc. C'est infernal. Et là il y a eu certains mémoires qui étaient énormément documentés et à un moment donné, presque trop. C'est à dire, voilà, on en met et on en rajoute... Il y a eu 2 guitaristes comme ça. D'ailleurs, il y a en a même une, dans son portfolio, qui a refait exactement la même chose. On lui demandait de synthétiser un petit peu son avis sur les différents cours qu'elle a pu suivre. C'était...; "j'en mets et il y en aura peut-être pas assez, je vais en remettre" Donc ça, que le mémoire puisse être lu d'où une construction qui soit vraiment, qui soit cohérente, pas qu'on tourne en rond "un petit peu, je vais là, puis de là ça m'emmène à tel endroit..." Non voilà. Que le fil rouge soit un petit peu suivi quoi, une belle écriture, voilà. Et après, bon, il y a le sujet, le sujet de fond bien évidemment. Mais aussi, ce que je disais tout à l'heure, c'est par rapport à l'équilibre du mémoire. On a des premières parties qui sont souvent très très documentées et ce qui est une bonne chose. Ça veut dire que les étudiants ont vraiment réfléchi, donc ça c'est une très bonne chose. Mais en contrepartie, une expérimentation sur le terrain, alors là, dans cette promotion-là, il y a eu quelques candidats qui ont été impactés par la période COVID, donc effectivement ils nous l'ont dit "ben là, j'ai pas pu me déplacer", voilà donc effectivement pour certains ça va minorer un petit peu ce que je suis en train de dire. Mais globalement, on a l'impression que sur la partie terrain, rencontres, etc. ça les embête. La partie sourcée, je peux l'avoir sur internet, chez moi, ça va être assez confortable de passer beaucoup de temps derrière l'écran, mais là partie vraiment terrain, moi personnellement j'aurais préféré pour beaucoup qu'elle soit peut être un peu plus nourrie, quoi.

G : D'accord.

J5 : Donc l'intérêt, ben ça je vous l'ai dit déjà deux fois c'est, le candidat, toutes les disciplines puis le membre du jury donc ça c'est...

G: D'accord. Bon, et bien, Alors voilà pour les questions Est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose sur la même thématique ?

J5 : Non, concernant le mémoire, voilà, après on en n'a pas eu énormément, il y en a eu 11 après mais là c'est mon problème à moi. C'est.. en les ayant demandé très tôt, parce que voilà par rapport à l'activité que j'ai au conservatoire, donc du coup ça oblige à être très organisé dans la prise de notes, parce que quand le candidat arrive et qu'on a lu le mémoire depuis plusieurs semaines, voilà, il faut être cohérent, donc bon ben voilà, les matins, je suis là une heure avant pour relire mes notes sur chaque mémoire histoire de vraiment réactiver les... Mais ça après, ça c'est le problème... je ne vais pas vous faire un dessin, je veux dire, vous avez certainement l'expérience de tout ça... quand on s'y prend à l'avance, bon on en a besoin, après ben voilà il faut être cohérent quand le candidat est là et lui montrer que voilà son mémoire est bien présent quand on l'interroge parce que c'est la moindre, c'est une question de respect par rapport au candidat, c'est la moindre des choses, quoi.

Entretien avec un membre de jury (J6)

G : Selon vous les mémoires réalisés par les étudiants pour cette session d'épreuves terminales vous semblent ils correspondre aux attentes du ministère de la culture ?

J6 : Alors, sur une chose particulière à ce pôle, musique et danse, on a eu la chance en étant membre de jury d'avoir une espèce de feuille de route sur les attendus, en fait. Donc je trouve ça éclairant, d'autant plus que je trouve que la feuille de route est bien faite d'un point de vue d'une didactique d'exercice d'initiation à la recherche ou de sensibilisation à la recherche, sur le cadrage des étudiants qui ne sont pas laissés un peu comme ça arrive parfois devant cet exercice sans consigne balisant un peu le chemin, et ce que j'ai trouvé intéressant c'est que on précise bien d'abord une pensée conceptuelle qu'on doit sourcer et sur laquelle doit porter la recherche avec la convocation de textes-cadres, de lectures de documents en rapport avec la problématique envisagée, Ensuite, par rapport à cette problématique, de définir, au sens pratique, des hypothèses et après d'avoir une approche, comment dire, une pratique scientifique, j'allais dire, enfin, assez factuelle d'éléments des recherches, avec de la véri... donc des hypothèses une expérimentation, de la vérification des hypothèses, des opérations, et à la fin, des conclusions et des préconisations. Je trouve que ce cadrage est chouette et que dans l'ensemble, ceux qui ont suivi, parce qu'il y a un ou deux qui se sont un peu échappés, mais ceux qui ont suivi ce protocole finissent par rendre des choses qui sont tout à fait intéressantes, certains plus abouties, et vraiment intéressantes qui relèvent plus de l'éducation et donc peut être de quelque chose qui serait en rapport éventuellement un vrai travail de recherche de type master, et pour les autres un exercice de réflexion qui les encourage à continuer, à se poser ces questions puisque que je trouve que dans l'ensemble de la profession d'enseignant artistique, en conservatoire, malheureusement on est pas bons sur la recherche. Et malheureusement on est des maisons dans lesquelles la recherche devrait faire partie du projet d'établissement. On voit que dans le référentiel de compétences du CA de professeur, la dimension recherche est mise en... fait l'objet de, carrément, un domaine du référentiel de compétences d'n professeur à CA, et que ça c'est pas forcément préparé auparavant et- ça pose toujours des difficultés au musicien-enseignant. Et donc pour tout ça, sur un plan général, je trouve que c'est pertinent, que ça correspond aux attendus de la vision du ministère de la culture sur l'enseignement artistique spécialisé, voire l'enseignement artistique même général puisque ça peut être des problématiques qui ne sont pas seulement de l'enseignement spécialisé. On a vu des mémoires intéressants sur des publics qui ne vont pas forcément être des publics de cursus, c'est à dire d'enseignement artistique spécialisé mais aussi des publics d'enseignement artistique heu, j'allais dire, semi-long, de type amateur de type parcours personnalisé, etc. et pour ce certains aussi de recherche pratique sur des programmes d'éducation artistique et culturels. Donc pour toutes ces raisons, oui, je trouve que les attendus sont ,grosso modo, respectés avec des bonnes surprises, de recherches pratiques qui ont été bien réalisés, assez cohérentes us un plan de recherche scientifique avec une panel d'observation assez large. Bon... certains, manque de temps ou manque d'engagement, années Covid aussi, on a connu ça, une phase pratique un peu moins édifiante et cohérente par rapport aux attendus.

G : D'accord. Merci beaucoup pour cette réponse bien détaillée. Alors, selon vous, en fonction de l'expérience que vous en avez, existe-t-il une homogénéité dans la forme des mémoires de DE sur le plan national ?

J6 : Alors, non. Ça c'est ma réponse globale, que je nuance. On sent quand même que derrière il y a des textes qui encadrent, qui font que grosso modo, on a un travail de réflexion, un travail de fin d'étude avec un aspect de réflexion sur un cadre conceptuel, et puis une déclinaison sur un objet pratique utilisable en pédagogique, mais c'est pas homogène. C'est à dire que moi qui ai été jury dans plusieurs pôles, je me rends compte que il y a des endroits où les documents que je lis ne correspondent pas à des attendus tels qu'on peut les penser dans une vision d'enseignement supérieur ou ce chemin que je viens de vous décrire précédemment n'est pas assez bordé et ça fait qu'il y a des étudiants qui se perdent un peu Et alors parfois le cadre conceptuel est moindre et l'objet pratique, là je l'ai vu au Pôle Sup paris Boulogne, par exemple, est très étayé et finalement être plus convaincant que la phase initiale de réflexion et de sourçage en fait de la réflexion, donc c'est pour ça que je dis que c'est pas homogène. Ça gagnerait, je pense, à définir un peu une espèce de protocole des premières 3 années d'enseignement supérieur c'est à dire que en faisant une sensibilisation à la recherche mais ça serait bien d'avoir un protocole organisé, il me semble, sur l'ensemble des pôles qui délivrent des DE pour que il y ait plus d'homogénéité et éventuellement plus de rebond des thèmes de recherche pour éviter des récurrences, pour aussi, ou alors convoque des récurrences mais étayées déjà du travail des autres pour que les travaux de fin d'étude de rédaction à bac+3 donc en niveau 6 de la certification professionnelle, progressent de manière générale.

Voilà. Je pense que ce n'est pas homogène, ou en tout cas, pas assez, ou alors peut-être c'est voulu par les textes mais dans la réalité des discussions on va dire des pôles dans le cadre de l'Anescas, par exemple, je pense que ça serait intéressant que ils s'auto-saisissent d'un protocole commun qui décrive les différentes étapes d'un processus de recherche réussi qui permette après d'améliorer tout ça et de faire que la recherche devienne quelque-chose de plus fréquent, de plus habituel, de moins... appelant le moins de scrupules, le moins de peurs ou de craintes. Voilà, je parle de musiciens puisque je suis [fonction anonymisée] mais de l'ensemble du corps professoral d'un établissement.

G: D'accord. Et pour affiner encore un petit peu plus cette question : à votre avis, pourquoi, même si vous l'avez déjà un petit peu abordé, pourquoi il n'y a pas d'homogénéité dans l'application des textes du ministère ?

J6 : Alors est-ce que... je pourrai pas vous répondre parce que je ne me suis pas penché sur la question. Est-ce que le cadrage global de l'attendu est aussi clair que ça ou laisse beaucoup d'autonomie à chaque établissement qui est autonome lui-même ? Est-ce que les conversations avec le partenaire faculté quand il y a un partenaire universitaire d'un établissement font que il y a des protocoles qui sont mixtes, hybridés j'allais dire, des attendus d'un département recherche d'une université etc. Enfin... moi je pense qu'il y a des histoires locales qui sont un peu trop contraignantes sur une vision plus équilibrée sur un plan national. Et surtout il faudrait bien définir quel type de... enfin, qu'on soit clair. Enfin, si moi je fais par rapport à ce que je me rappelle de l'enseignement supérieur européen, allons y a au niveau de l'espace européen de l'enseignement supérieur, et tant qu'une vraie recherche c'est du doctorat, avec une thèse et ça il y a vraiment un protocole affiné puis il y

a des choses assez carrées qui font que peu la font évidemment mais là on est dans une vraie recherche, bien clarifier ce que serait une recherche de master aboutie avec quand même des bases qui soient un peu plus solides parfois, on a des choses intéressantes en musicologie mais pas en pédagogie. Même des formations initiales au CA donnent des mémoires qui parfois sont des mémoires de super-DE mais pas vraiment des mémoires de CA, enfin vous voyez ce que je veux dire, et bien définir ces objets-là et en conséquence de considérer que le travail que l'on va demander en DE à un futur enseignant diplômé, ce soit vraiment une étape comment dire une propédeutique de la recherche 50:55 telle qu'on peut l'entendre en master mais que ce soit sur les mêmes fondamentaux, j'allais dire, qui peuvent mener un jour à quelqu'un qui se passionnerait pour ça d'être quelqu'un d'efficace sur une recherche de type doctoral. J'ai l'impression que les contours ne sont pas assez clairs.

G : D'accord, oui, oui. C'était bien l'objet de ma question, l'idée que vous vous en faites, en fait.

J6 : Pour moi, c'est une recherche de sensibilisation, c'est à dire que, alors, parfois on l'appelle "mémoire", parfois on l'appelle "travail de fin d'étude", parfois on l'appelle "livret", enfin "rédaction de réflexion". Enfin, il y a des dénominations différentes entre les pôles et ça serait, je pense, intéressant de bien nommer les choses ensemble, pour que après j'allais dire, l'artefact qui est proposé par le pôle lui-même puisse se retrouver d'un pôle à l'autre.

G : D'accord. Merci beaucoup. Une autre question : quels sont selon vous, le ou les objectifs du mémoire de DE ?

J6 : Alors, pour c'est vraiment quelque chose qui, c'est ça qui est intéressant, explore une problématique rattachée à une question pédagogique, à une question de l'enseignement et donc évidemment, qu'il peut y avoir des zones poreuses avec une politique publique, etc. et ça doit être encadré mais pour moi c'est quelque chose qui va amener l'étudiant à se questionner sur sa didactique et sur après la pédagogie qui va permettre de mettre en œuvre cette didactique au bénéfice des élèves qu'on va lui confier et au bénéfice des programmes d'enseignement de l'établissement dans lequel il enseignera. Ça pour moi, c'est vraiment l'axe où ça doit se situer.

G: Du coup, si on précise encore, à qui ou à quoi devrait-il servir ? vous l'avez déjà un peu... vous y avez déjà partiellement répondu.

J6 : A partir du moment où les élèves passent un DE et qu'on ne connaît pas encore leur lieu d'affectation, là on doit penser à l'utilisateur du service public, alors de toutes façons de là, pour moi, on a 3 domaines principaux dans les établissements d'enseignement artistique, il y a l'enseignement artistique... historique, qui est spécialisé, qui en cursus, qui est certifiant qui est diplômant. Pour moi, aujourd'hui il y a quelque chose qui est médian qu'on n'arrive pas à bien nommer dans une [mot incompréhensible] du ministère de la Culture c'est pas bien nommé 53:32 dans les derniers schémas qui sont en train d'être pensés avec le fameux diplôme national dont on ne connaît pas trop les contours, etc. C'est pas bien nommé. Moi inspecteur sur Paris, j'ai vraiment proposé une dénomination qui soit de l'enseignement artistique non spécialisé, c'est à dire qui est conçue au plan général. C'est à dire une période de formation qui peut être assez longue dans le temps, où on va nourrir un élève en fonction de son projet de formation mais qui n'est pas forcément relié à un exercice plus scolaire de

curus, de cycle, d'examen, de choses comme ça, bref. Et je pense que là ce serait intéressant pour explorer tout le domaine des passerelles avec un partenariat avec l'éducation nationale, avec une présence des enseignants dans le temps scolaire, y compris les collèges y compris les lycées, d'ailleurs. Des passerelles avec des dispositifs de type "orchestre à l'école", avec des dispositifs de type Démos, avec des partenaires associatifs. Bref, l'enseignement artistique il est partagé sur notre territoire français par plein de partenaires qui sont pas forcément... qui sont des partenaires potentiels d'un conservatoire mais pour l'instant, actuellement, ils s'ignorent. Et je pense que cet objet au centre qu'on appelle "parcours personnalisé", "parcours hors cursus", bref, on sait pas le nommer donc on lui donne une autre nom. Et c'est toujours pas quelque chose. C'est toujours "non". C'est comme non-voyant. Mais il faut trouver autre chose dans la sémantique. Pour moi ça s'appelle de l'enseignement artistique. D'ailleurs, très clairement, parce que moi je me suis intéressé à ces questions pour pas dire que j'ai fait un forme de recherche : lorsqu'on regarde dans les concours de la fonction publique, lorsque... et même par rapport à la certification, on a diplôme d'état de professeur de musique. À quel endroit le mot "spécialisé" apparaît ? Nullement. Lorsqu'on passe un CA, on passe un Certificat d'Aptitudes aux fonctions de professeur de musique. Où est-ce qu'on dit "spécialisé" ? Nulle part. Lorsqu'on passe un concours de la fonction publique, on commence par "assistant territorial d'enseignement artistique ". Premier grade, deuxième grade : principal deuxième classe. Troisième grade : principal première classe. À quel endroit on parle de "spécialisé" ? Et je pourrais discourir là-dessus sur DE-PEA. À aucun moment on ne dit "spécialisé". Et donc pour moi, effectivement le spécialisé est nécessaire parce que on a une histoire aussi, de la certification, de la diplomation, du fonctionnement par cycle, qui a une vraie pensée pédagogique sur le temps au sens Chronos, Kairos et la dernière définition je ne l'ai plus en tête mais ça voulait dire « le temps par cycle ». Et les cycles sont importants pour approfondir et avoir effectivement les bénéfices d'une formation. Mais ça on peut l'envisager autrement. Et donc je pense que dans un conservatoire aujourd'hui on a 3 missions principales. L'EAC et tout ce qui est démarche de première approche, d'initiation et qui vont depuis l'enfance, la maternelle, jusqu'à la personne âgée, voilà. Et l'EAC c'est tout au long de la vie. On a l'anciennement artistique qui peut s'adresser à des élèves avec des projets particuliers, à des amateurs qui reviennent faire des sessions de formation dans les conservatoires, à des adultes à toutes les classes d'âge, adultes qui bien souvent un peu éloignés de nos pratiques d'enseignement dans les conservatoires parce que on n'arrive pas à les faire entrer dans les cursus, alors on les sort. Et puis, évidemment, il y a quand même l'enseignement artistique spécialisé parce qu'il y a besoin aussi de cette exigence pour former des artistes de qualité et surtout si on trouve un petit ... une petite fille qui est venue au conservatoire alors que sa famille est éloignée, on l'a récupérée par un programme d'EAC dans un PEAC avec l'école que cette personne on lui fait une passerelle pour qu'elle rentre dans l'enseignement artistique pour l'instant pas tout à fait défini, on s'aperçoit que sa motivation e de son talent, il faut pouvoir aussi l'enseigner en cursus, parce que peut-être qu'elle aura, elle sera candidate à "l'aventure professionnelle" comme on dit dans le schéma d'orientation pédagogique théâtre, et que ça il faut savoir le faire aussi par ce que ça serait trop bête que on ne puisse pas lui offrir cette formation comme à d'autres et que on puisse après éventuellement lui proposer un cycle préparant à l'enseignement supérieur où elle rentre dans un pôle comme le PMD. Donc je pense que c'est vraiment.... on a ces trois missions. Et puis il y a toute la mission aussi d'interlocution avec le territoire, sur une saison publique. Voilà. Et donc je pense que la recherche, elle peut concerner les trois formes d'enseignement, enfin, deux, une forme d'éducation artistique et culturelle, deux formes

d'enseignement, un enseignement général, un enseignement renforcé plutôt que spécialisé moi je serais adepte de ce terme avec une vocation de certification et une vocation éventuellement de continuation dans l'enseignement supérieur. Et puis, une recherche qui concerne les publics, parfois ce sont les grands oubliés des conservatoires, on n'a pas [mot incompréhensible] qui concerne les publics, les publics pour l'enseignement et aussi les publics pour la vie culturelle, pour que le conservatoire soit un tiers-lieu où on vienne assister à des propositions de spectacles vivants qui sont intimement reliés aux trois programmes dont on a parlé précédemment. Voilà donc pour moi, toute recherche qui est en rapport avec ces domaines de programmes, j'allais dire, de vie d'un conservatoire sont les bienvenues. Sous réserve que, en mode pratique, ça serve le pédagogue, l'enseignant dans sa transmission et que ça soit utile après, sinon au projet d'établissement, à l'établissement lui-même.

G : D'accord. Merci beaucoup. C'est une réponse extrêmement riche, extrêmement intéressante. Et donc j'ai une dernière question : quelles sont selon vous les qualités d'un bon mémoire de DE ?

J6 : Alors, évidemment, la pertinence du sujet. Alors, la pertinence du sujet c'est compliqué parce que il y a des invariants, dans le travail et peut-être que parfois certains invariants sur des choses qui sont chose qui sont vraiment trop en focus trop resserré par rapport à une spécialisation instrumentale, pour moi c'est un peu dommage parce qu'en fait le professeur ou lieu d'ouvrir sa pluri-compétence, il la resserre à travers son objet de recherche. Dès qu'on est sur des objets de recherche qui sont un peu ouverts, on a eu là par exemple des mémoires de recherche qui s'intéressaient à des publics empêchés, on a eu des mémoires de recherche qui s'intéressaient à, alors, des choses bien traitées ou pas trop bien traitées, mais la communication dans une transmission de manière générale, on a eu des mémoires de recherche qui s'intéressaient à des éléments importants comme le rythme pris dans sa valeur globale, etc. etc. Ça me semble plus intéressant que ça soit dans des domaines et des thèmes qui peuvent être un peu plus généraux que l'option vraiment spécialité, discipline, champ disciplinaire, expertise instrumentale ou vocale. Un mémoire sur "comment on fait... comment on chante un contre-mi quand on est soprano coloratur"... bon. Je trouve ça plus intéressant quand ça... on s'intéresse à quelque chose de plus global sur la voix chantée. Un mémoire qui s'intéresserait à juste "la technique du balafon en Afrique de l'Ouest", parce qu'on est dans la spécialité musiques du m... dans le département musiques du monde et qu'on s'intéresse à une seule problématique instrumentale d'une seule région du monde, je trouve ça trop resserré. Je trouve ça plus intéressant que ça puisse concerner par exemple, quelque chose qui est à l'échelle d'un département pédagogique. Donc qui peut être commun et partageable avec l'ensemble des professeurs d'un département cordes ou d'un département musiques du monde ou musiques actuelles. Quelque chose qui rassemble plutôt que ça ne crée trop des situations fermées, la métaphore que j'ai c'est la capsule Nespresso : à force d'avoir une machine qui fait du café mais qu'on a quarante couleurs différentes, on ne partage même plus le café, quoi, on cherche sa capsule. Et ça dommage. Voilà, moi je préfère le partage du café à la turque, à la limite : on boit tous la même chose même s'il en reste entre les dents. Mais au moins, ça rassemble. C'est l'idée, voilà. Donc un bon mémoire de DE c'est quelque chose qui peut rassembler des pédagogues, les réunir parce que déjà on a un enseignement où chacun est vraiment dans son couloir j'allais dire on est rarement en transversalité avec la richesse de l'enseignement qui se fait dans la porte d'à côté d'un conservatoire, je trouve qu'un mémoire qui tiendrait qui fait des préconisations

qui peuvent rassembler des professeurs, ça me paraît plus pertinent. C'est ma réponse, hein...

G : Bien sûr.

J6 : ...n'a de valeur que d'être la réponse par apport à mes convictions personnelles.

G : Et c'est tout l'intérêt. Merci beaucoup. Est-ce qu'il y a d'autres points qu'on n'a pas soulevés, que vous aviez envie de...

J6 : Non, non, je ré-insiste simplement sur quelque chose que j'ai déjà dit avant : actuellement, je suis vraiment en réflexion dans mon travail d'inspecteur sur "comment faire que la recherche ne soit pas un mot savant qui fait peur aux équipes pédagogiques musicales ?". Que ce ne soit pas seulement l'affaire des musicologues, que ce ne soit pas seulement l'affaire des professeurs historiquement informés dans une interprétation de la musique ancienne. Non plus seulement pour la chapelle de ceux qui sont spécialistes en musique contemporaine savante, mais j'aimerais qu'il y ait des mémoires de recherche sur la musique populaire, enfin sur la transmission de la musique populaire dans un conservatoire, la transmission de la musique en jazz, en musiques actuelles et amplifiées, voilà. Qu'on ait une recherche de... moins spécialiste. Parce que, on est une profession dans laquelle l'enseignement artistique, dans laquelle ça reste quand même un exercice de style au lieu de devenir une des richesses de son travail. Alors après, on sait bien que c'est difficile, les musiciens mènent... maintiennent une veille artistique personnelle, ils mènent une hygiène quotidienne un peu comme les sportifs, mais... et puis ils n'ont soi-disant pas le temps. Enfin, en tous cas, on doit tout faire pour qu'ils choisissent de prendre ce temps au bénéfice des institutions de l'enseignement artistique. Et pas seulement dans une phase d'études initiales, mais aussi tout au long de la vie. C'est ça, le point principal que je pense sur la recherche. Et si j'élargis, parce que je m'intéresse aussi pas seulement à l'enseignement artistique, je vois en participant à la commission d'attribution des aides publiques de la ville de Paris aux ensembles qui répondent à des appels à projets etc. etc. que c'est pas du tout homogène la façon dont les gens présentent des projets artistiques et que l'argumentation qui est dans une note de programme par rapport à un projet sur lequel ils candidatent, voilà, elle est parfois, elle repose sur des bases qui sont pas vraiment construites et je pense que la recherche chez l'interprète et pas seulement l'interprète de musique ancienne ou de musique super contemporaine, la recherche de l'interprète musicien, elle est nécessaire dans les mêmes proportions pour pouvoir étayer son argumentation d'interprète. Pas dire "parce que c'est la tradition", "parce que untel le joue comme ça", "parce que c'est comme ça que j'ai appris", "parce que je l'ai senti comme ça". Enfin, tout ce qui est de l'ordre de, j'allais dire, des croyances ou de l'intuition pas ordonnée mais que il y a un travail de réflexion, d'appropriation de savoirs des autres et après d'en faire un creuset, j'allais dire, fécond pour sa propre argumentation d'interprète... passer pour l'interprète comme pour l'enseignant. Voilà, pour conclure.

Entretien collectif avec les tuteurs de mémoire

NB : dans la mesure où il s'agit d'une réunion interne de suivi, seuls les échanges susceptibles d'alimenter la présente étude sont transcrits.

[hors-propos : non transcrit]

T1 : Parfois t'as des étudiants qui ne viennent pas vers toi, que t'es obligé de reprendre, etc." Et du coup, je trouve que le système d'un calendrier avec des échéances, même si ça doit rester assez ouvert, c'est à dire, on ne va pas dire 'tu fais tant de pages, tu fais telle partie' mais, qu'il y ait au moins des échéances de rencontre, c'est important. Et ce que tu fais un petit peu, [nom anonymisé] en nous relançant. Tu nous as relancé au moins peut-être 3 fois je crois, depuis le début sur 'comment ça se passe avec votre étudiant ?' etc. pour voir s'il y avait toujours ce contact de près. Car je trouve important qu'il y ait des échéances alors que tu poses avec ton étudiant, toi, mais que l'institution en pose également, voilà. Et qu'il y ait ce suivi, comme tu fais, le pilotage, pour voir si tout se passe bien mais ça ça peut se faire en 2 clics, quoi. Oui, mon étudiant, il n'est pas parti, il est toujours là, etc. Parce que c'est vrai qu'on est sur des échéances assez courtes dans cet exercice, et donc, si notre étudiant il part pendant 2 mois il y a une grosse partie du travail qui peut être... qui peut jouer sur la qualité du mémoire final. La question... je voulais aussi évoquer la question du rapport au distanciel, puisqu'il y a beaucoup. Voilà, on n'est pas de Metz. Moi ça me pose pas de problème, mais je trouve que... que ça soit, quand je dis, par mail mais aussi on a fait des Zooms, on a fait le téléphone, je trouve que ça fonctionne très bien. Autant, j'ai envie de dire, qu'en présentiel, moi je crois pas que ça... Et au contraire, du coup on utilise beaucoup plus les outils et on n'hésite pas à échanger, à tout moment, alors que quand on est sur du présentiel, parfois... les étudiants, enfin je le vois sur [lieu anonymisé], ils hésitent parfois à donner leur... à échanger les difficultés à un moment donné, ils attendent qu'il y ait un séminaire ou qu'il y ait une rencontre etc. Alors que là on peut y aller n'importe quand. Et en même temps, il y a le côté chronophage de l'autre côté, comme je l'évoquais. Ensuite moi je trouve que le mémoire professionnel en soi, c'est un outil extrêmement important du point de vue de la professionnalisation. Pour moi, il doit être pensé en adéquation avec une forme de portefeuille numérique... un porte-folio professionnel mais aussi qui peut jouer le rôle de CV plus tard, etc. mais dans lequel on recueille des expériences, des observations. Il est en lien aussi avec tout ce qui est de l'ordre de l'analyse de pratiques et donc le mémoire ça participe de ces trois objets qui sont trois outils qui me semblent importants et il faudrait essayer de penser à des formes d'interaction entre ces trois outils et qui bien sûr sont liés, à la fois aux apports théoriques et puis surtout aux expériences de stage. Quoi vous dire d'autre ? Sinon, si l'on est sur les suggestions, je trouve que... il y a d'autres années, ou moi sur [lieu anonymisé], j'ai souvent le suivi d'au moins 3 étudiants, sur leurs mémoires. Et je trouve que même s'ils ne sont pas sur les mêmes thématiques, que ça insuffle une certaine dynamique. C'est à dire que l'on peut faire des visios à 3, des rencontres à 3 et s'écoute les uns les autres, on échange, on se situe et je trouve ça important en termes de dynamique de travail qu'on soit pas simplement sur une relation face-à-face, mais que de temps en temps, pas de manière systématique, parce qu'un travail de suivi ça implique un rapport individuel à un objet précis, mais de temps en temps qu'il y ait des sessions, qu'on puisse penser des sessions ouvertes avec l'ensemble des étudiants que l'on suit. Voilà. Et puis, je voulais évoquer le fait qu'on pourrait aussi faire le choix de souffler, quelque part, quelques champs

thématiques, dans le domaine pédagogique, pour les étudiants. C'est-à-dire, jusque-là, a priori, ils sont assez libres de choisir leur sujet, et c'est bien que chacun fasse ses préoccupations mais l'institution pourrait peut-être investir par, je ne sais pas, tous les 2 ou 3 ans, quand vous avez un projet d'établissement, et je suppose que dans ce projet-là, il y a des thématiques, qui sont plus mises en avant que d'autres. Alors, je ne sais pas, au [établissement anonymisé] à un moment donné, on était, on est toujours, sur la [information anonymisée] et du coup, toutes les journées d'étude qu'on pouvait faire, les cours, et les mémoires étaient centrés sur cette thématique. Et donc ça crée quand même une émulation qui faisait qu'on n'était pas sur... après il y avait des apports à la fois théorique, réflexifs, au sein même de l'institution qui amenaient du coup à aller sur des mises en problématisation un peu plus précises de cette thématique. Alors, ça peut-être sur ça, ça peut être sur la notion de... l'équipe pédagogique au sein d'un conservatoire, le projet, le rayonnement de l'établissement, ça peut être sur la différenciation pédagogique enfin sur pas mal de thématiques, soit sur c'est lié à une stratégie globale de l'établissement, soit on peut se dire... ou alors on peut définir 5 groupes de grandes thématiques et puis, que les étudiants puissent se situer. Et on peut très bien imaginer que le suivi de ces étudiants, par exemple, si j'ai un groupe de 3 étudiants, comme je l'exprimais tout à l'heure, qui implique une dynamique, et bien qu'ils soient centrés tous à peu près sur la même thématique, même si ils ne sont pas forcément du même instrument. Alors je dis ça parce que j'ai joué aussi de pas mal d'instruments différents, j'ai une vision un petit peu des choses, mais ça peut être un type de regroupement possible, voilà.

[hors-propos : non transcrit]

T2 : J'ai eu 2 étudiants avec des profils très différents. On trouve des procrastinateurs qui se mettent eux-mêmes, en fait, en difficulté, à tel point que je n'ai pas pu m'associer à la version finale puisque j'ai encore reçu un brouillon de mémoire l'avant-veille du dépôt donc... c'est pas faute, pourtant, d'avoir tiré la sonnette d'alarme très très en amont, mais ça je vais dire, c'est un cas classique. Si ça se trouve, d'ailleurs, son mémoire va être pas plus mauvais qu'un autre, dirons-nous... à voir. Au passage, donc, il m'a écrit un très gentil mot comprenant bien que je ne n'avais pas pu... le dimanche en fait, redresser un mémoire alors qu'on avait des mois de retard. Bien faire comprendre aux étudiants que c'est un travail d'équipe, en fait, entre l'étudiant et le tuteur ou la tutrice. Ça c'est fondamental, et que leur retard, en fait, quelque part, retombe sur le tuteur ou la tutrice qui n'est pas obligée non plus de répondre le doigt sur la couture du pantalon. 2ème profil très très sérieux... [hors-propos : non transcrit] je n'ai rien trouvé de particulier sur le plan du suivi par rapport à d'autres expériences que j'ai eues. Sur le plan du format, puisque vous parliez du gabarit du mémoire, je trouve que ça guide évidemment la rédaction. Quant à induire des thématiques de sujets, je trouve que ce serait une bonne idée aussi d'avoir une sorte de réservoir de thématiques pour éviter de partir dans la stratosphère. C'est vrai que le mémoire procrastinateur travaillait sur la visualisation dans l'enseignement instrumental. C'est extrêmement difficile à opérationnaliser. Je me demande si les difficultés aussi de V. ne sont pas venues de ça, c'est à dire un mémoire pas assez centré, pas assez objectivable, en fait, et qui l'a conduit à des sortes de raisonnements un peu... presque métaphysiques. Donc bref, je crois que le cadrage peut-être du sujet en amont sur des thématiques qui ont un peu les pieds sur terre, ça pourrait être bien et puis ça pourrait aussi créer, comme le disait [nom anonymisé], des recoupements entre les différentes disciplines. Et donc ça je trouve ça bien. Sur le format même du mémoire en dehors évidemment le gabarit le guide très largement

mais je trouve ça bien d'avoir un petit objet de recherche, avoir une petite expérimentation, même si ça fait un peu 'petit chimiste', mais ça leur apprend véritablement, comment dire, une méthodologie rigoureuse, scientifique. Je trouve ça vraiment impeccable. C'est pas ce qu'on trouve partout, on a justement le, comment dire, l'orientation scientifique des mémoires DE voire même des mémoires CA est pas toujours à l'œuvre, ce qui fait que... il peut y avoir des mémoires, je pense au [établissement anonymisé], sur des mémoires CA, qui dérivent lentement mais sûrement vers des mémoires de musicologie pure, en fait, qui sont pas des mémoires de recherche en éducation. Ça je crois que c'est vraiment un cap absolument à maintenir. Et la tentation est forte, en fait, voilà, d'aller vers ce qu'on aime, les méthodes de piano au 19^e siècle, etc. sans aucune référence évidemment à la littérature en sciences de l'éducation, n'est-ce pas. La profession étant encourageante, j'ai vu même quelques cas de ce type de déni. On peut être prof sans jamais ouvrir un seul ouvrage de sciences de l'éduc, c'est bien connu, voire même les dénigrer, si on veut, pourquoi pas se faire plaisir. Donc, je trouve que vraiment, par rapport à ce que j'ai connu, au PMD, puisque j'ai fait des jurys pendant 3 ans, je me souviens les premiers mémoires où ça partait vraiment dans toutes les directions, là c'est vraiment maintenant... ce sont vraiment des... on va dire, presque des maquettes de mémoires de recherche qui me paraissent vraiment tout à fait bien. Sur ce qu'on pourrait améliorer, c'est toujours pareil, c'est vraiment une réflexion plus en amont, c'est à dire déjà, en année précédente même, le mémoire en N-1 on souhaite déjà en fait sur des, comment dire, des lectures dans la mesure où j'ai remarqué que le temps de lecture nécessite, enfin la lecture nécessite beaucoup beaucoup de temps. Et un temps de maturation entre le moment où on a lu un article pour la première fois et où on l'a vraiment compris, intégré, où on est capable, véritablement, de l'articuler avec d'autres sources, eh bien il s'écoule quand même quelques... Eh bien les lectures sont trop fraîches, c'est un peu comme la peinture [qu'on est en train d'entendre actuellement dans mon appartement] eh bien quand la peinture est trop fraîche, on se tâche et on en fout partout. Et c'est un peu ce qui se passe, quelque part. Les lectures ne sont pas comprises, encore une fois elles ne sont pas digérées, elles ne sont pas intégrées et puis ça donne des cadres-théoriques qui sont un peu des manteaux d'Arlequin, voilà. Ça, c'est parce que, à mon avis, ils s'y prennent trop tard. On commence les lectures en octobre, finalement et réellement, je trouve. Donc peut-être plus tôt.

T1 : Donc après, ce que je trouve pas mal, c'est qu'ils arrivent avec un avant-projet de mémoire qui est un peu rédigé, quoi. Et donc, ça je trouve ça bien qu'il y ait ce travail en amont qui soit fait. Il y a également ce travail en parallèle ; ils ont de la méthodologie de la recherche. Du coup, on voit bien, quand même, qu'ils sont outillés un petit peu, centrés dans l'activité. Et c'est vrai que nous, moi je n'ai pas un regard sur ce qui s'y fait précisément dans ces heures de méthodologie. J'ai envie de dire, je me sors à peu près de... il y aussi un déchiffrement, enfin, notamment pour les... quelles sont les attentes de l'institution par rapport au mémoire en termes de cadre théorique, de méthodologie, etc. ? Moi j'ai cette expérience de ce public et de cet exercice depuis longtemps donc j'arrive à jauger de la chose à peu près, mais des fois même je me pose [la question] : est-ce que ça va suffisamment loin dans le besoin d'analyse ou pas, etc. ? Et ça pour des profs qui conduisent de manière un peu nouvelle ce type d'exercice ça reste à explicite me semble-t-il à travers un document précis. Parce que, moi j'ai toujours, parfois j'ai eu des surprises si vous voulez dans certains jurys enfin de mémoires que j'avais pu accompagner où on avait parfois un travail systématique qui donnait, j'ai envie de dire, un mémoire quasiment de Master Recherche, pour certains, et qui ont été complètement descendus parce que c'était pas ce

qu'attendait le jury composé du directeur du conservatoire du coin et de je ne sais quoi. Et à l'inverse, j'ai eu des mémoires hyper légers d'un point de vue de la recherche, mais du coup, dont sûrement les membres du jury percevaient davantage la dimension réflexive, professionnalisante et là qu'ont eu des super notes. Donc c'est jamais évident de se situer par rapport à cet exercice donc ça impliquerait un document d'encadrement très précis sur les attendus.

T2 : Oui, pour compléter [*nom anonymisé*] donc sur les plans des cours de méthodologie, je pense que les lectures annoncées ne sont peut-être pas les lectures faites. Et il me semble que, mais peut-être est-ce déjà fait, demander vraiment aux étudiants des fiches de lecture en complément du projet de mémoire, sur je ne sais pas, quelques articles, 2-3 articles ou ouvrages, ce serait déjà pas mal. C'est-à-dire que ça montrerait que les lectures ont été faites que la pensée a été comprise, reformulée, etc. Je ne sais pas s'il y a des fiches de lecture.

[*hors-propos : non transcrit*]

T2 : Donc oui, je pense que joindre quelques fiches de lecture au projet de mémoire, ça serait une bonne idée. Et nous, en tant que tuteur ou tutrice, ça nous permettrait de voir la qualité de compréhension, de reformulation d'articles scientifiques. Et l'autre point que je voulais soulever, c'est la question de l'évaluation des mémoires. Il est clair que le manque de critères, enfin, ou le caractère implicite, peut-être, des critères, fait que en fonction des jurys, les mémoires peuvent être reçus différemment; Moi, au [*établissement anonymisé*], j'ai vu des choses absolument étonnantes, quoi... un mémoire dont je n'avais pas signé l'autorisation de dépôt, qui a eu une note supérieure à un mémoire où vraiment l'étudiant avait bossé comme... enfin avait fait un super truc, réussissant d'ailleurs à croiser, musicologie et recherche en éducation de manière assez, comment dire, convaincante, et donc deux points d'écart au final, parce que les jurys étaient différents, parce que les attentes étaient pas homogènes. Et ça, je trouve que c'est démotivant, tant pour les étudiants qui vraiment se plient en 4 pour faire un bon mémoire que pour les tuteurs. Donc alors j'ai pas vraiment vu ça dans les jurys par contre, sans trahir les secrets des jurys dans les 3 ou 4 auxquels j'ai participé, j'ai pas vu donc ces... trop trop de discordances. Mais c'est vrai que quelques fois, l'aspect scientifique d'un mémoire peut rebuter la profession, qui va générer des mécanismes de défense même quelque part et qui peut être amenée à sous-évaluer des mémoires, justement, parce que... ils peuvent être trop jargonnants ou avoir des prétentions scientifiques qui semblent, comment dire, 'complètement déconnectées', entre guillemets, du terrain. C'est vrai que s'entendre sur des petits critères, ce serait très bien.

T1 : Oui, c'est un vrai sujet d'étude... comment se déroulent ces jurys de soutenance et puis le processus d'évaluation qui est derrière. C'est un vrai objet de recherche en soi. Je voulais intervenir sur les deux aspects, par rapport à la note de lecture. Je trouve que c'est important d'en faire une, parce qu'aussi elle participe de l'exercice qui est de situer sa réflexion, sa proposition de recherche par rapport à une littérature. Alors c'est ce qu'on appelle un état de l'art, alors on leur demande pas de faire un truc systématique, mais s'ils peuvent s'appuyer sur deux trois, un ou deux articles de recherche scientifique, plus des ouvrages et des articles de magazine si ils veulent, mais, ça peut être pas mal, ça participe d'une dimension recherche dans l'exercice et c'est vrai qu'au niveau du Master MEEF, moi je leur demande, on leur demande systématiquement, enfin, ça participe... il y a un séminaire

qui est évalué par rapport à ce type d'exercice. Ils doivent faire un résumé, une synthèse avec une discussion critique et puis situer ce travail par rapport à leur mémoire, à leur projet de mémoire. Donc je trouve ça pas mal. Et après, il faut pas non plus... il n'y a pas un temps extensible. Si on fait déjà ça sur un article, mais de revue, je précise, scientifique, quoi, d'une revue référente, ça peut-être pas mal. Alors, c'est pas forcément sur la thématique en tant que telle c'est 'un article qui vous inspire'. Ça peut-être aussi sur un plan méthodologique, etc. Parce que parfois, c'est rare de trouver des articles adéquats. Et alors le deuxième point, je trouvais ça... c'est la place du directeur de mémoire dans le processus d'évaluation. Il y a pas mal de pratiques différentes et c'est vrai que... même je me souviens au [établissement anonymisé] le directeur n'avait pas sa place il n'avait pas son mot à dire. Je ne suis même pas sûr qu'il devait valider en amont le dépôt du mémoire comme quoi il acceptait bien le soutenance, mais moi je vois sur le Master MEEF, dans la grille... le processus d'évaluation, on va pas changer les textes-cadres pour le DE, mais il s'effectuait avec le directeur de mémoire et puis un formateur ou un autre enseignant-chercheur, collègue. Du coup, on a notre mot à dire, on peut observer les choses et puis on a, dans la grille d'évaluation qu'on s'est faite... alors qui pourrait être faite en amont, on demande l'avis un peu qualitatif de l'enseignant sur l'accompagnement, enfin l'investissement de l'étudiant et en fait, ce qui nous intéresse, c'est ses qualités d'investissement et de décentration aussi par rapport à des conceptions initiales, des présupposés qu'il pouvait avoir. Et donc on a un petit cadre où c'est le directeur de recherche qui note tout seul, lui-même, je ne sais plus combien c'est, sur 20, ça va jusqu' 2 points je crois, une note de suivi, de l'investissement de l'étudiant, etc. Et je trouve ça pas mal, car je trouve qu'on est un petit peu écartés de tout ce processus-là. Et bon même si à l'heure actuelle, on va dans ce sens-là, c'est-à-dire quand on regarde... l'idée c'est que maintenant les thèses, tu les soutiens sans ton directeur quoi, il n'a pas, plus son mot à dire. Il fait même plus de la figuration, il n'est plus dans le jury. Mais dans ce cadre d'un mémoire à visée professionnelle, ce suivi, cet engagement, ça me semble important, voilà. Et c'est vrai que j'ai toujours été frustré, moi, de ne pas avoir ce regard, de comment ça se passe avec le jury sur comment ça s'est passé, etc. Mais je ne sais pas si à l'heure actuelle il y a un document officiel, par exemple, chez-vous, qui atteste enfin, qui donne, pas une autorisation mais qui fait que le directeur approuve le fait que le mémoire sera soutenu. Je ne sais pas si ça existe, ce truc-là. Alors après, il peut désapprouver qu'il soit soutenu et il va être obligé d'être soutenu, légalement. Mais au moins ça donne une couleur une teinte et ça peut être un élément d'information qui peut être passé au jury, l'avis du directeur, de celui qui a accompagné, quoi. Au moins sur l'investissement de l'étudiant, ses capacités à se décentrer et à renouveler son regard. Voilà.

[hors-propos : non transcrit]

T1 : Au [établissement anonymisé], il y a un document d'évaluation dans lequel le directeur, enfin les commentaires du directeur étaient passés aux membres du jury. J'ai retrouvé la feuille, parce qu'aujourd'hui on ne fait plus de suivi de mémoire au [établissement anonymisé], c'est [nom anonymisé] qui est chargé de tout gérer, qui fait la direction. Alors il y a un document, tu vois, c'est marqué 'ces commentaires seront communiqués aux membres du jury de la soutenance et à l'étudiant', donc 'titre du mémoire', 'nom' 'prénom', tu as une case pour 'appréciation générale', c'est le directeur du mémoire qui met ça. Et puis 'commentaire ouvert', entre parenthèses 'assiduité, réflexion, analyse, expression écrite, etc.', 'avis sur passage en soutenance du mémoire suite à la relecture de la dernière version fournie par l'étudiant' entre parenthèses 'exemplaire remis au [établissement anonymisé]

'favorable, défavorable date signature'. Voilà il y a avait ce truc-là quand même qui était pensé et je trouve ça pas mal quand même qu'on ait... qu'il y ait un regard quand même un avis du jury parce que ça peut orienter aussi... un regard sur un travail. La deuxième chose que je voulais indiquer c'est que même quand on met 'défavorable', il y a le nom du directeur qui est toujours posé sur ce mémoire. Alors même si vous, les mémoires, ils ne sont pas dispos en ligne comme ça et qu'il faut aller en bibliothèque, c'est une vraie question, également pour les autres Masters, du fait qu'il y a y des étudiants qu'on a... qu'ont jamais été là et puis 'sous la direction de [nom anonymisé] mais on a jamais vu ce travail et on est obligés d'assumer, surtout quand il a va être publié, diffusé publiquement... Et ça, ça pose problème aussi.

[hors-propos : non transcrit]

T1 : Je voulais souligner, en effet, je vois que c'est super important sur le Master MEEF, les étudiants qui ne viennent pas vers toi immédiatement, il faudrait leur imposer, en effet, une date limite, pour joindre leur directeur, pour qu'il y ait cette première rencontre, parce que tu t'aperçois que c'est en lien quand même avec la qualité ensuite du mémoire. Les étudiants qui arrivent deux mois après, de toutes façons le temps est tellement restreint qu'ils n'ont plus le temps de faire grand-chose et ça c'est... ça me semble très important de poser un calendrier sur cette première rencontre ».

[hors-propos : non transcrit]

T1 : Elle est liée au poids du mémoire en termes d'ECTS ou de je ne sais pas quoi. Bon, j'évoque ça parce que c'est vrai que sur les vieilles maquettes de Master que j'avais refaites à l'époque on l'a doublé, quoi, parce que les étudiants ils se disaient 'de toutes façons, ça ne vaut rien en termes de points', etc.

[hors-propos : non transcrit]

T1 : « Est-ce que son poids traduit l'investissement qu'on leur demande ?

[hors-propos : non transcrit]

T2 : J'ai même vu au [établissement anonymisé] donc à l'époque où je dirigeais des mémoires, l'orientation du précédent directeur, qui parlait du mémoire comme d'un objet pratique. Donc, on voyait des mémoires DE sous forme de jeux, de dessins, enfin bon, des petites choses ludiques, ça pourrait arriver... gommant complètement toute dimension scientifique ou d'initiation à la recherche, pour vraiment promouvoir un outil uniquement pratique.

[hors-propos : non transcrit]

T1 : Écrire, ça aide à penser, ça aide à structurer sa pensée, c'est un exercice extrêmement important.

[hors-propos : non transcrit]

T2 : Non, il n'y aucune leçon à tirer de la création des CEFEDM de la fin des années 90, si ce n'est qu'on avait un cadre très précis de la DGCA et que là il n'était pas question que des CEFEDM fassent des mémoires, que d'autres n'en fassent pas, etc. D'ailleurs, c'était [*nom anonymisé*] qui était au jury et donc, il faisait quasiment tous les jurys des CEFEDM, à cette époque-là, ou peut-être à deux et donc il y avait un contrôle, si tu veux, de l'inspection de la musique, qui était très fort. Là on assiste vraiment à un retrait de l'État qui me paraît vraiment inquiétant pour l'enseignement supérieur. Je ne sais pas ce qu'on pourra faire.

Entretien collectif après la soutenance de mémoire (DEPD)

NB : dans la mesure où il s'agit d'un tour de table, les étudiants sont numérotés par ordre de prise de parole (ED1 à ED6). Les intervenants sont identifiés I1, I2 et I3.

I1 : [...] Je crois que là, au regard du COVID, il y a peut-être cette prise en compte, mais que ce soit pris en compte, pas pris en compte de toutes manières j'ai toujours vu, d'une année sur l'autre, ce même engagement. Le fait aussi que ce soit collectif, ça aussi, c'est votre évaluation, la plus forte à mon sens, mais j'aimerais savoir qu'est-ce que ça vous a apporté de faire cette expérience-là, un travail de recherche, d'avoir trouvé des choses ? Je vois que, il y a des attentes de [I2] imposées, notamment je suis très heureuse de vous entendre rappeler certains éléments de cours que vous avez eus, comment ils vont ont nourri aussi dans cette réflexion-là, j'aimerais bien savoir... parce que souvent, on va passer du temps avec son sujet, ça marque, fortement, un cursus d'études et là aujourd'hui à chaud j'ai un peu envie de vous poser la question : qu'est-ce que ça vous a apporté de faire cette réflexion ?

ED1 : Déjà, de pouvoir mettre des mots, sur ce que l'on fait actuellement, c'est à dire danser. Et s'intéresser à un sujet particulier auquel on ne pense pas forcément quand on danse, en fait, la respiration pour les enfants, pour les adultes... Ok, on le fait, mais, comment on le fait ? Et du coup, pouvoir mettre des mots sur ça, nous qui n'aimons pas forcément nous exprimer avec la parole, c'est perturbant mais, très intéressant. Voilà.

ED2 : Moi, je trouve que le travail de recherche, c'était un pont, même plusieurs ponts, à plein d'ouvertures différentes qui vont nous faire avancer aussi, nous questionner sur plein de choses. C'est vraiment ce qu'il en ressort pour moi, personnellement.

ED3 : Je trouve que ça peut être un lien pour notre culture pédagogique et étant donné que c'est ma 2ème année, j'ai eu le temps de le laisser un peu de côté et là de le reprendre. Et c'est vrai qu'on voit le chemin et qu'on peut encore plus creuser. Et on peut voir l'évolution que ça peut avoir dans le temps, en fait.

ED4 : Moi ça m'a permis de d'aller, de faire des démarches que j'aurais pas osé faire, notamment en termes de rencontres et d'aller vers des gens... Et du coup, ça m'a apporté énormément, là où j'en suis dans la danse aujourd'hui et ce qui se dessine sur la suite. Je pense que ça m'a vraiment fait faire un pas, m'a donné de l'assurance, l'assurance d'aller rencontrer les gens et d'accept... et de comprendre où j'en étais et vers où je voulais aller.

ED2 : Je pense aussi qu'en tant que futur professeur, c'est important qu'on reste aussi dans sa transparence, dans ce travail de recherche continue. Faut pas s'arrêter à ce qu'on sait et s'ouvrir à tout.

ED5 : J'ai vraiment apprécié le fait qu'on soit en groupe, parce que même si c'étaient des travaux individuels, j'ai eu l'impression que c'était une sorte d'immense échange, où chacun a développé un sujet pour le partager aux autres et, du coup, certes, on en a appris sur notre sujet, mais on en a appris sur les 13 autres. Parce que, avec le fait d'écouter tout le monde, etc., et bien on s'est ouverts à plein d'autres choses et... au final on a fait qu'un projet pédagogique, mais on a l'impression d'en avoir fait 14, en fait.

ID2 : D'ailleurs, vous pourriez vous les échanger. Puisque vous avez... vous pourriez vous les... Puisque vous les avez envoyés au Pôle, moi j'en ai un exemplaire numérique. Ca pourrait être, si vous voulez, c'est intéressant, vous allez voir, dans la construction de l'écrit, il y a plein de formes différentes et puis il y a... vous avez été chercher dans des endroits où... moi, je suis allé voir toutes vos recherches, parce que je les connaissais pas forcément. Et donc... ça peut-être vous pouvez poursuivre cet enrichissement. Je voudrais interroger [E6] parce que dans tes études universitaires, tu as fait un certain nombre de travaux de recherche. Et est-ce que tu veux parler un petit peu de...peut-être de la différence ou de ce que ça t'a apporté ou je ne sais pas, enfin..

ED6 : Par rapport à... la grande différence par rapport à une étude universitaire, c'est que, au niveau du cadre méthodologique, on n'a pas du tout les mêmes contraintes, qui...

ID2 : Il n'y en avait aucune là, donc ça tombait bien.

ED6 : Oui.

ID2 : Justement, par ce que c'est pas un mémoire de recherche, encore, donc...

ED6 : Ce qui, du coup, apporte une certaine liberté parce qu'un sujet aussi vaste que j'ai traité n'aurait jamais pu être traité dans le cadre d'un mémoire, parce que, justement, le principe de problématiser, c'est de faire un choix et de renoncer à tout le reste. Là, justement, pour moi c'était très enrichissant de pouvoir m'attaquer à un très vaste sujet sans pour autant avoir une problématique extrêmement pointue et aborder de manière partielle ou sporadique, chaque grand thème, sans avoir nécessairement l'occasion de rentrer dedans, parce que... Pour moi, c'était enrichissant de ce point de vue de là.

ID1 : C'est bien d'avoir votre retour, parce que...

ID2 : Oui, parce que... ça peut être... tu vois, si on pense à dans 5 ans ou dans 10 ans, qu'est-ce qui se passera sur une thématique comme... un dossier, un mémoire. On pourrait se dire que la méthodologie c'est important que de problématiser c'est important, d'avoir... et c'est sans doute quelque chose à interroger parce que dans le futur de DE, il y a beaucoup de choses écrites. Alors, beaucoup de choses écrites en relation avec la danse, par rapport aux mises en situation, par rapport à... ce que vous faites déjà. Quand [nom anonymisé] vous demande des comptes-rendus, c'est quelque chose d'écrit. Et il y a l'idée d'un journal de bord tous les 3 ans, écrit. Il peut y avoir des vidéos, enfin, il peut y avoir plein de choses comme ça. Des dossiers pédagogiques aussi, sur des courants pédagogiques, des méthodes pédagogiques, il y a beaucoup de choses comme ça. Et puis, cette notion de mémoire, dossier, tout ça, elle est encore en train de se construire avec les différents directeurs des centres.

ED6 : Sur mon cheminement, en fait, par habitude, moi j'ai repris les grandes phases méthodologiques

ID2 : [incompréhensible]

ED6 : J'ai vraiment repris le grand agencement méthodologique mais sans me contraindre à ce que ça engage réellement donc, quelque part, la méthodologie c'est bien, parce qu'elle donne une structuration, elle donne des outils mais elle est aussi très contraignante, donc là j'ai pu justement jouer avec ça et aller au bout, enfin au bord des limites.

ID1 : [hors de propos : non transcrit] J'ai l'impression, que l'absence de méthodo, a libéré votre écriture, et même votre pensée. Alors... mais peut-être que je me trompe.

ID2 : Non, tu ne trompes pas. Parce que justement, ça c'est sûr. Mais, en pensant toujours à l'avenir, je pense que il y a des choses à inventer, à trouver dans les croisements avec d'autres intervenants et, comme il y a aura plusieurs écrits, il peut y avoir un écrit où il y ait toujours cette liberté et il peut y avoir aussi un écrit avec l'apprentissage de respecter une méthodologie donnée, qui est utile pour plein de choses, dans la vie professionnelle et dans la vie de recherche. Parce que les danseurs... il y en a, des danseurs qui, après leur carrière, n'ont pas envie d'enseigner mais ont envie d'écrire, ont envie de... Et ils sont obligés de se coltiner, parce qu'il faut se le coltiner, quand même... moi j'ai fait un Master à 45 ans, ben j'ai pas rigolé, hein... ben oui, parce que déjà écrire c'est pas... on sait quand même écrire, faut pas exagérer, mais bon... mais rentrer dans ce cadre...

ID1 : ça demande des processus cognitifs, de pensée...

ID2 : Absolument et du coup, ça peut boucher, faire écran à des choses. Donc, qu'il y ait , dans l'écriture D.E. ces différentes opportunités, il y a quelque chose à... Garder la liberté mais aussi, apprendre des contraintes. C'est comme dans l'improvisation : si t'improvises toujours comme tu veux, tu n'en profites pas, tu ne te construis pas. Et les contraintes permettent d'aller plus loin et utiliser ta liberté, c'est un peu ça. Mais c'est sure un plan théorique et plus intellectuel.

ID1 : Ce serait intéressant d'interroger [ID3] qui a fait aussi un mémoire, dans le cadre de son C.A. Peut-être que tu peux nous en dire quelques mots ?

ID3 : Non, mais par rapport à ce que disait [ID2] effectivement, c'est une question de temporalité aussi, je penser qu'un mémoire... on a mis pratiquement deux ans à l'écrire. Mais on a été obligés de passer par un moment d'écriture libre, parce qu'il faut pouvoir être libre de pouvoir mettre tout sur le papier, parce qu'en tant que danseurs, on a très peur d'écrire. On a cette chose où... « je suis danseur, je ne sais pas le faire, je ne sais pas écrire, je ne sais pas penser, je ne sais pas lire... », enfin, je caricature, mais c'est des fois un peu cette image qu'on nous renvoie. On nous dit « vous savez danser, vous êtes très bon dans le studio, c'est très bien » mais après, dehors, vous avez moins de légitimité pour parler, pour parler de la danse, des fois on nous dit que les danseurs, on est moins légitimes qu'un universitaire, pour parler de la danse, alors qu'on l'a là... on l'a vécu. Des fois, on a du mal à trouver nos mots, mais, en tout cas, cette légitimité, faut qu'on la prenne. Mais du coup, c'est un temps long pour écrire un mémoire et on a besoin d'aller dans cette liberté avant de mettre les contraintes de se mettre dans cette histoire de problématique qui est compliquée à construire, de lâcher tout ce qu'on a trouvé avant et qu'on a envie de mettre aussi, mais qu'il faut lâcher. Donc voilà, je pense que c'est vraiment une question de temporalité et d'était très fortement, en tout cas, d'écrire ce mémoire pour moi, parce que on se rend compte et je pense que c'est ce que vous avez ressenti maintenant, on commence à se

spécialiser sur quelque chose. Et on devient ressource, même si on n'est pas des spécialistes, j'ai écrit un mémoire il y a des gens qui ont fait des années de recherche. Moi, j'ai juste fait 2 ans de recherche, mais c'est déjà très bien. Vous avez un an de recherche et c'est déjà super. Vous êtes déjà dans une démarche de spécialisation dans quelque chose. Et vous êtes une ressource pour l'ensemble du groupe. Et si, un jour, quelqu'un va demander à l'autre : « ah ben oui, tiens, c'est vrai, t'avais parlé de... de la respiration, est-ce que tu as des ressources pour m'aider parce que j'aimerais bien aller là-dedans ? ». Bon ben je sais où aller chercher. Quelqu'un qui va m'aider à commencer ma recherche. Et ça c'est vraiment important, c'est chouette. C'est vraiment chouette. Et on se rend compte qu'on crée un savoir en toute autonomie, ce qui est vraiment important aussi, parce que c'est une dynamique qu'on lance pour... enseigner c'est toute sa vie. Donc si on n'a pas cette dynamique de se remettre en question d'aller chercher des fois et de se dire 'c'est vrai que je fais ça depuis 5 ans mais peut-être que je pourrais le faire autrement'. On sa s'ennuyer, quoi. Pendant les 30 prochaines années on s'ennuie s'il n'y a plus cette dynamique de recherche. Donc c'est maintenant qu'il faut l'impulser, que ça soit dans vos spécialités, là, que vous venez de mettre en jeu ou peut-être ce goût de la recherche ça va vous amener ailleurs, aussi. Ça c'est intéressant.

[hors de propos : non transcrit]