

Musicien et enseignant

Une identité unique en formation

Being a musician and a teacher

Musiker und Lehrer

Músico y docente

Françoise Regnard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1584>

DOI : [10.4000/rechercheformation.1584](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1584)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2011

Pagination : 135-166

ISBN : 978-2-84788-363-3

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Regnard, « Musicien et enseignant », *Recherche et formation* [En ligne], 68 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/1584> ; DOI : [10.4000/rechercheformation.1584](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1584)

Musicien et enseignant

Une identité unique en formation

> **Françoise REGNARD**

Centre de formation des enseignants de la musique, Île-de-France

RÉSUMÉ • Dans les représentations communes, enseigner la musique constitue un attribut naturel du musicien. Cependant, les concepts véhiculés par le monde de l'éducation ont fait naître l'idée qu'un musicien qui désire enseigner doit se former à l'enseignement. Une enquête auprès de musiciens tente d'éclairer les oppositions entre des mondes représentés, d'une part, par les pratiques musicales et, d'autre part, par les pratiques d'enseignement, pour essayer de répondre à la question : comment s'inscrit une formation à l'enseignement dans la vie du musicien ?

MOTS-CLÉS • formation des enseignants, éducation artistique, élaboration de programme d'études, formation et enseignement professionnel

On parle depuis peu d'une identité des enseignants de musique (Desmond, 1998), voire d'une double identité de musicien et d'enseignant. Ces réflexions se sont développées en raison d'une meilleure reconnaissance et valorisation du métier d'enseignant de la musique. Historiquement, l'enseignement a souvent constitué une activité secondaire¹ dans la vie des artistes, secondaire mais considérée comme « naturelle », découlant implicitement de l'activité artistique.

En France, à partir des années soixante, ont été créés successivement les diplômes d'enseignement, les formations à l'enseignement artistique spécialisé, puis un statut d'enseignant dans les écoles de musique intégré à la fonction publique territoriale, donnant accès à une carrière dans l'enseignement spécialisé. L'étude présentée est une réflexion sur la mise en place des formations à l'enseignement musical, plus précisément instrumental². Mettre en place une formation à l'enseignement signifie tenter de répondre à la question : « quel enseignant souhaitons-nous ? ».

1 De Clercq (1970) montre que nombre de musiciens ont des « activités secondaires », dont l'enseignement, par nécessité pécuniaire.

2 L'enseignement instrumental a été longtemps la principale fonction des conservatoires et constitue un héritage historique et sociologique très fort.

1. Précisions liminaires

Trois remarques s'imposent pour préciser le domaine étudié.

1.1 Le concept de « formation »

Le concept même de formation véhicule des représentations différentes. Nos observations nous permettent de décliner différentes conceptions du métier d'enseignant de la musique : l'enseignant instruit, praticien ou médiateur. Quelle que soit la pertinence de ces conceptions alternatives - pour reprendre l'expression de Bourdoncle (1993) - nous soulignons que le concept de formation à l'enseignement musical peut être éclairé de façons très diverses.

1.2 La durée de la formation

Certains cursus sont établis sur une durée de un ou deux semestres ; il s'agit moins de formation que de préparation à des épreuves. D'autres programmes proposent entre 1000 et 1500 heures sur quatre semestres non compressibles, soit un temps qui obligera le jeune musicien à s'engager dans un processus qui doit prendre autant d'importance que ses activités artistiques. Des versions intermédiaires existent³.

1.3 Le moment de la formation

L'une des difficultés pour se prononcer sur le moment (et la durée) de la formation est le fait qu'enseigner la musique fait partie intégrante du métier de musicien⁴. La plupart des élèves des conservatoires commencent à enseigner à la façon d'un glissement de rôle qui débute le plus souvent par le remplacement occasionnel du professeur. Cette version du « pied à l'étrier » - la pratique qui se transmet de façon implicite sans qu'on en désigne les éléments - côtoie la version d'une formation pédagogique qui succéderait à la formation initiale musicale, soit avant l'exercice de la fonction.

Ainsi, les formations à l'enseignement musical s'inscrivent dans un vaste ensemble non consensuel⁵, voire paradoxal, auquel sont confrontés les jeunes musiciens.

2. Vers une hypothèse de recherche

En 1990, des Centres de formation des enseignants de la musique⁶ ont été créés pour proposer un cursus devant obligatoirement se situer après la formation

3 Avant 2011, seul le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris a mis en place une formation modulaire.

4 Même si de grands musiciens n'ont pas enseigné ou que des grands pédagogues ne se sont pas distingués par une carrière musicale.

5 Non consensuel, car toute formation pédagogique touche aux représentations de soi ; elle comporte implicitement un danger de fragilisation de la construction identitaire de l'artiste.

6 Les « Cefedem » délivrent, sur formation, un diplôme d'État.

musicale initiale. Ce type de formation (de 1000 heures sur une durée de deux années) a été pensé comme un moment de transition dans la vie du musicien, porteur d'une visée forte : la formation d'un praticien réflexif (Tochon, 1993 ; Schön, 1994 ; Paquay & Sirota, 2001), à la fois professionnel de la musique et de l'enseignement. Ces toutes nouvelles structures dénoncent explicitement l'expertise musicale comme condition et qualité suffisantes de l'enseignant et tentent d'enrayer le risque de reproduction des pratiques d'enseignement (Regnard, 2005).

Dans ce contexte, les personnes, certes motivées pour se former, sont confrontées à des choix de vie parfois difficiles. Elles entendent en outre des opinions, énoncées comme des évidences, laissant peu de place à l'exercice d'une pensée critique : « Si tu rentres dans une formation à l'enseignement, tu dois faire le deuil de ta vie artistique » ; « les personnes qui se forment à l'enseignement sont les musiciens ratés qui ne sont pas rentrés à Paris⁷ » ; etc. Elles sont en butte à l'annonce d'un renoncement inéluctable à la vie artistique.

On peut se demander si la confrontation des mondes (Boltanski & Thévenot, 1991) de l'art et de l'enseignement entraîne systématiquement des oppositions dans la vie du jeune musicien. Nous formulons l'hypothèse que la construction identitaire s'effectue par différents types d'articulation entre vie artistique et vie enseignante, articulations qui, toutes, visent la conciliation des deux métiers et non un renoncement à l'un des deux.

3. Cadre théorique

Devenir musicien et enseignant nécessite la construction d'une identité personnelle et d'une identité professionnelle (concepts centraux dans cette recherche) complexe. Dans ce chapitre, nous nous sommes efforcée d'explicitier le lien entre les choix effectués dans plusieurs champs théoriques et le contexte de notre recherche.

Dubar (2006) présente l'identité comme un produit de socialisations successives conduisant les personnes à des styles personnels. Quant à Tap (1991), il se réfère directement à la notion de style dans le domaine artistique (p. 61), ce que nous rapprochons des études musicales qui suscitent la recherche de styles de référence, recherche concrétisée par une suite de rencontres, adhésions, reculs, écarts (Tap, p. 63), et qui sous-tend la nécessité de répondre à la question : « quel musicien suis-je ? ».

L'« identisation » est définie par Tap (1991) comme la continuité de l'histoire de soi par un enracinement dans une histoire culturelle et une histoire personnelle, processus aux multiples développements. Comme le souligne cet auteur, les faits

7 Dans la profession musicale, « Paris » est une formule raccourcie pour désigner le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

sociaux et les faits psychologiques ne sont pas aussi indépendants qu'on l'affirme souvent ; il nous a semblé dès lors cohérent de décrire en amont le cadre actuel des formations à l'enseignement musical.

Pour Gohier et Anadon (2000), l'identité constitue un ensemble non définitif et l'une et l'autre de ses dimensions, singularisation et socialisation, doivent en dernier ressort être filtrées par la signification que l'individu leur confère, puisque ce n'est que par cette interprétation et cette distance qu'il pourra agir sur sa propre histoire personnelle et développer des stratégies en tant qu'acteur social. Intervient ici la notion de sens que donne l'individu à son histoire, qui permet l'élaboration d'une identité devenue cohérente et stable. Camilleri (1990) développe la notion de cohérence simple et de cohérence complexe, notion sur laquelle nous nous sommes appuyée dans l'analyse de nos résultats pour montrer comment les parcours identitaires de musicien et d'enseignant se construisent et s'articulent. Le sens donné par le sujet à sa propre histoire passe, pour plusieurs auteurs, par la reconstruction narrative significative de l'identité (Gohier, 1993) qui permet de resituer la question de l'identité dans un contexte de direction et de mise en perspective.

À la notion de cohérence, nous avons couplé celle de valorisation de soi (Vasquez, 1990 ; Gohier, 1993) qui aura un rôle fondamental tant dans le déroulement de la formation initiale que dans le développement de l'identité professionnelle (Riopel, 2006). La personne doit être à même de reconnaître la valeur accordée par autrui, ce qui postule, en amont, d'accorder un poids à la personne qui témoigne la reconnaissance, une crédibilité (*ibid.*).

Les travaux de Heinich (2005) sur l'identité de l'artiste nous ont guidée dans l'analyse des données pour articuler ce qui relève de trois moments constitutifs de l'identité : l'auto-perception de soi, la représentation qu'il donne de lui-même à autrui et la désignation qui lui est renvoyée par autrui. Ces trois « moments » sont indéniablement intriqués au sein d'un parcours identitaire de musicien.

L'identité professionnelle de l'enseignant fait l'objet de nombreux travaux questionnant les termes : métier, profession, professionnalisation, responsabilisation, autonomie. Comme nous l'avons montré au début de cet article, nous nous sommes penchée sur les conceptions alternatives de l'enseignant pour tenter de les décliner dans le monde musical. Soulignons la tentation récurrente de ce monde pour considérer que l'art ne s'apprend pas, et en assimilant la pédagogie à l'art, pour soutenir que la pédagogie non plus ne s'apprend. À l'opposé, on trouvera la position militante de l'avènement du musicien enseignant qui se professionnalise dans son métier d'enseignant. Ce qui nous amène à réaffirmer le contexte de représentations polémiques⁸ dans lequel se déroulent les parcours de formation. Souhaitant cerner un rapport aux études au sein de ces parcours, les travaux de Charlot, Bautier et

8 Licata (2000), thèse de doctorat non publiée, reprenant les travaux de Moscovici (1998).

Rochex (1992) nous ont guidée pour essayer de déceler les relations de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir.

Que les parcours se construisent en continuité ou en rupture, nous retenons avec Gohier (1999) les trois pôles permettant de dessiner la constitution de l'identité professionnelle : le constat de la complexité de la tâche, l'importance de posséder des habiletés professionnelles et la connaissance de soi.

Les indicateurs constitutifs de l'identité professionnelle (Gohier) ont été transformés par nous de la façon suivante :

La complexité de la tâche	Ouverture
L'importance d'avoir des habiletés professionnelles	Altérité
La connaissance de soi	Soi-musicien vs Soi-enseignant

La distinction du soi-musicien et du soi-enseignant permet de rejoindre la problématique de la recherche de cohérence simple ou complexe du parcours.

4. Méthodologie

Nous avons choisi une population d'anciens étudiants des formations à l'enseignement, diplômés entre 1995 et 2004, se destinant à l'enseignement instrumental. Globalement, les caractéristiques de cette population sont les suivantes. Souvent, ces étudiants n'ont pas eu accès à un autre enseignement musical supérieur : leurs tentatives successives, non couronnées de succès, marquent un parcours désormais lourd en échecs. Ensuite, l'existence de deux diplômes d'enseignement⁹ les désigne comme visant le diplôme qui exige au départ le moins de compétences musicales, et avec des cursus musicaux initiaux variables, les perspectives de carrière sont peu gratifiantes¹⁰. Enfin, le choix de la formation repose sur diverses motivations, fragilisées par les discours critiques de la profession musicale, ponctués du leitmotiv : « *Tu ne travailles pas assez ton instrument* ».

Nous avons opté pour une méthode qualitative dans le cadre d'une recherche exploratoire qui repose sur trois types de données : des textes écrits par des étudiants, obligatoires pour la certification ; des réponses à un questionnaire ; des entretiens semi-directifs. Préférant ne pas constituer de prime abord un échantillon de convenance, nous avons pris contact avec la population par l'envoi d'un questionnaire permettant un regard large sur le contexte général de l'action avant d'étudier les définitions que chacun y apporte¹¹.

9 En France, le Diplôme d'État donne accès au statut d'assistant spécialisé, le Certificat d'Aptitude à celui de professeur.

10 Le salaire de départ est, en 2010, de 1373,89€ brut pour un temps complet de 20h/semaine.

11 Ce choix méthodologique a été conçu à partir des concepts énoncés chez Miles et Huberman (2003) et des travaux de Dubar (2006).

Le questionnaire comportait trois questions dont le but était de cerner un rapport aux études proposées au Cefedem en tant que temps consacré à la formation à l'enseignement :

- au cours de vos études musicales, qu'ont représentées les études au Cefedem ? ;
- qu'y avez-vous appris ? ;
- et si c'était à refaire quels seraient vos souhaits ?

Sur 226 personnes sollicitées, nous avons reçu 66 réponses dont 45 réponses nominatives.

24 entretiens de type semi-directif ont été réalisés. Un guide de quatre questions proposait aux personnes de poser un regard distancié sur leurs études, suscitait l'émergence de souvenirs forts au cours de la formation, sollicitait la mise à jour de liens entre les éléments de formation et la pratique d'enseignant et tentait d'amener la personne à évaluer les bénéfices de la formation. Entièrement retranscrits, ils ont d'abord fait l'objet d'une analyse thématique en continue¹².

En rapprochant les données du questionnaire et celles de l'entretien nous avons constitué un texte narratif.

Les réalisations de projets pédagogiques¹³ donnent lieu à l'écriture de comptes rendus. Ces derniers ont fait l'objet de narration discursive et d'une analyse structurée autour des trois pôles retenus auxquels nous avons ajouté le pôle « lieu », reflétant l'attention portée aux lieux d'enseignement musical, attention constitutive d'une identité professionnelle de musicien-enseignant.

La dernière étape a été consacrée à la mise en rapport des trois recueils de données (questionnaires, entretiens et écrits) afin de repérer un lien entre le temps de formation et celui de l'« après-formation ». 14 portraits ont été dessinés.

5. Résultats

Après avoir présenté les données issues de l'enquête par questionnaire et entretien, nous proposons les liens et les mises en perspective identifiés, avant d'en tirer des conclusions¹⁴.

5.1 Comment a été vécu le temps de la formation à l'enseignement ?

5.1.1 Les résultats issus du questionnaire

De la première question nous obtenons les retours suivants : la formation apparaît surtout comme un temps où on passe d'« élève de quelqu'un à autre chose » ; un temps de transition, un temps dévolu à soi et un temps où on « apprend ». La

12 Comme décrite par Paillié et Mucchielli (2005).

13 L'évaluation de fin d'études comporte, entre autres, la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique se concrétisant par une réalisation publique.

14 Les paroles des personnes ayant participé à l'enquête sont reproduites sans modification (italique).

mention de l'acquisition d'un savoir sur le musicien que l'on est constitue un résultat « contre-intuitif »¹⁵. La métaphore de la « *parenthèse* » est souvent utilisée pour définir le temps de formation : un temps pour retrouver l'histoire musicale de soi et pour reprendre un parcours d'identité musicale. Le temps d'étude est décrit comme « *lourd et difficile à gérer* » pour une majorité de personnes : la question de l'agencement pratique de deux perspectives professionnelles est clairement posée.

À la deuxième question, pour deux tiers des personnes, alternent et s'entrecroisent des rapports épistémiques et identitaires aux savoirs proposés en formation. Parmi les rapports épistémiques, les enseignements relatifs à la culture pédagogique et les apprentissages sur le terrain sont largement majoritaires :

- « *J'ai appris peu en culture musicale* » ;
- « *Une super formation sur les projets* » ;
- « *Les cours d'initiation au jazz sont inutiles car succincts* » ;
- « *Des références passionnantes en philosophie, en art, en musique* » ;
- « *De bonnes interrogations sur le système d'enseignement musical spécialisé* ».

Les rapports identitaires aux savoirs ont été organisés en six catégories dont la principale concerne la réflexion en général et la réflexivité :

- « *Une invitation à réfléchir* » ;
- « *Garder sa curiosité d'élève* ».

Ensuite viennent les autres catégories :

- la réflexion sur l'enseignement : « *j'ai découvert que l'on pouvait enseigner la musique autrement que d'une manière rigide et peu ludique* » ;
- la méthodologie : « *je me suis fabriqué des outils pour enseigner* » ;
- l'affirmation de soi : « *trouver ma personnalité d'enseignante, j'ai appris à parler plus clairement* » ;
- la conscience de l'appartenance à un groupe : « *une équipe pédagogique soucieuse du devenir ... de ses élèves* » ;
- l'expérience de construction d'un projet musical et pédagogique : « *l'expérience du projet donne envie de projets communs* ».

Les réponses à la troisième question confirment de nombreuses observations antérieures, le cursus est majoritairement vécu comme trop « *théorique* » et pas assez « *pratique* »¹⁶.

5.1.2 Les résultats issus de l'entretien

L'élément récurrent est que la formation permet de « *confirmer le projet de devenir enseignant* », d'apprendre à poser un regard sur ses actions en tant qu'enseignant, d'oser son style d'enseignant et de comprendre sa fonction au sein de la collectivité,

15 Contre-intuitif, car les lieux de formation à l'enseignement musical sont souvent imaginés comme des lieux où l'art disparaît derrière la pédagogie, pour reprendre l'expression d'Hennion qui, dès 1988, a ouvert le champ de la sociologie de la musique.

16 Discours relayé par de nombreux acteurs et qui a suscité des réflexions comme celles de Hennion, Schepens.

c'est-à-dire « *gagner en crédibilité* ». Les stages pratiques, le tutorat, apparaissent comme « *une chance* » pour « *avancer dans le métier de professeur et acquérir une certaine autonomie* ».

Nous avons catégorisé les changements dans les conceptions de l'enseignement sous quatre thèmes :

- la découverte de la pluridisciplinarité musicale, traduite par « *l'ouverture* » ;
- le regard sur soi ou « *le passage d'élève à professeur* », traduit par la conscience de la nécessité de « *se défaire de la parole du professeur* »¹⁷ ;
- le regard sur les élèves, exprimé à plusieurs reprises par « *la pédagogie n'est pas à sens unique* », qui représente la prise de conscience d'un trajet à effectuer vers l'élève, « *Avant, je me mettais dans la position du professeur qui transmet quelque chose. L'élève se débrouillait... Avant, c'est l'élève qui est responsable, maintenant, je me pose des questions, je me mets en cause moi et mon enseignement. Avant, je rabâchais, j'insistais et ... rien ne changeait* ».
- les lieux d'enseignement comme, par exemple, percevoir « *la classe dans une structure* », les équipes pédagogiques, le travail collectif.

Contrairement à ce que la rumeur laissait entendre, « *On n'a pas le temps de travailler notre instrument* », la formation peut contribuer à reconsidérer le temps de travail instrumental, à revisiter les habitudes et les croyances sur ce type de travail :

« *Avant, je travaillais six heures d'instrument par jour et je me disais en parlant du Cefedem, ils ne peuvent qu'avoir tort ! Petit à petit, je me suis dit que cela pouvait marcher autrement, que travailler son instrument ne se résume pas à toucher l'instrument* ».

Ce questionnement a produit, pour certains, une réflexion sur la relation « parler-jouer », au sens du « montrer-dire » (Schön, 1996), voire une véritable réhabilitation de la place de la parole au sein des cours d'instrument¹⁷. Ce sur quoi nous reviendrons dans les conclusions et mises en perspectives.

5.2 Les parcours identitaires de musiciens-enseignants

Les liens effectués entre les données des questionnaires et des entretiens mettent en lumière la recherche de cohérence et par conséquent d'organisation, qui se traduit différemment suivant « *le niveau personnel d'acquisition musicale* ». On constate que chaque personne accompagne ce temps de formation d'objectifs musicaux personnels, d'activités artistiques déjà en cours : « *il faut continuer à faire des concerts* ». Plus rarement, on trouve un désir de se consacrer pleinement aux perspectives de l'enseignement et de mettre sciemment de côté, pour un temps, des activités musicales trop prenantes. Dans ces cas là, des difficultés surgissent après la

17 Nous (Cramer, Lammé & Regnard, 2001) avons montré que la compétence à communiquer (communication au 4^e Congrès international en éducation et formation AECSE) pose différentes problématiques suivant la discipline enseignée. Montrer un exemple après une explication verbale à la trompette (embouchure, lèvres sèches, etc.) ou au piano, n'est pas du même ressort.

formation pour « *trouver un équilibre entre l'enseignement et la vie artistique* ». Pour ceux qui choisissent de « *tout mener de front* », le lieu de formation à l'enseignement peut être désigné comme le lieu où « *on oublie que nous sommes des musiciens* ».

Chaque parcours montre une construction de compatibilité. Au-delà des singularités, « musicien-enseignant » est bien un métier de musicien, thèse illustrée par ce propos : « *Musiquer et enseigner ... c'est la même chose. Enseigner la musique, c'est faire de la musique* ». En effet, si les musiciens engagés dans la voie de l'enseignement construisent forcément un parcours identitaire comprenant une double expertise, ils ne mènent pas pour autant une « double vie ».

Conclusion ...

Les quatorze portraits résultant de ce travail sont avant tout ceux de musiciens qui arrivent, par des chemins balisés ou, au contraire, chaotiques, à l'enseignement. Nous montrons comment se construit la compatibilité entre deux activités exigeantes aux temporalités contradictoires, compatibilité qui repousse l'idée fortement véhiculée d'un enseignant devant faire le deuil de sa vie de musicien sous peine d'une existence condamnée à l'irréductibilité des écarts identitaires.

Nous avons ainsi établi trois types d'articulation des deux métiers.

Le premier type est la fin de l'errance : « *Je ne pouvais pas rester comme cela, il fallait bien que je rentre quelque part ; je n'attendais rien, je verrais bien* ».

Entrer en formation pédagogique représente la fin d'un parcours solitaire, la fin de l'errance dans les conservatoires¹⁸. Travailler de façon rémunérée s'impose, une formation de type initial alourdit le parcours¹⁹ et ne facilite pas l'articulation de la vie artistique avec la formation à l'enseignement. Il faut changer de projet professionnel, donner une autre tournure à sa vie. Chez ces personnes au parcours musical approfondi, on peut éventuellement parler d'un travail de deuil par rapport aux objectifs de reconnaissance et de visibilité sociale²⁰ du musicien. La formation à l'enseignement donne un autre aspect professionnel au métier envisagé initialement, amène cohérence et stabilité par une nouvelle forme de reconnaissance sociale : devenir « visible » autrement, sans que ce nouveau projet s'inscrive aisément dans le parcours.

18 Jusqu'en 2011, le réseau de formation musicale supérieure est insuffisant pour accueillir une demande croissante. Un phénomène est propre au système français : des éternels étudiants qui empilent des diplômes de fin d'études de divers conservatoires pour continuer à apprendre.

19 Ce public dépendrait davantage d'une formation continue, mais cette offre est variable dans les centres de formation car elle dépend de financements des régions ou des collectivités, davantage aléatoires, car ils doivent répondre à des critères précis.

20 Le concept de « visibilité sociale » a été développé notamment par Moscovici (1979) et par la suite par de nombreux auteurs (Camilleri & Kastersztein, 2002).

« Bon, je visais le CNSM. Je l'ai passé 6 fois : 4 fois à Paris, 2 fois à Lyon. L'avant-dernière fois, j'ai été reçue mais classée 3^e, donc, je ne suis pas rentrée. La dernière fois, j'ai très mal joué. Et là, je me suis dit, ça suffit. Je ne vais pas encore passer l'été dans un état dépressif comme les années précédentes après tous ces concours... Je vais préparer le Cefedem, je vais prévoir cela et après, on verra si ça marche... C'est peut-être désagréable à entendre pour vous, mais non, je ne rêvais pas d'entrer au Cefedem ».

L'autre type articule des trajectoires « lisses » en apparence : « *Le temps de travail en dehors du Cefedem, c'est une organisation personnelle : il ne faut pas faire plein d'autres choses en même temps que le Cefedem...* »

La formation à l'enseignement est ici nommée « *suite logique* ». Elle ne peut se concevoir sans poursuivre des objectifs musicaux personnels : « *Il faut continuer à faire des concerts* ». Le chemin d'identification artistique semble inscrit dès le départ, dessinant ainsi une volonté de compatibilité entre les deux projets professionnels, qui certes rencontre les difficultés liées à l'organisation du temps de travail instrumental mais dont les visées artistiques affirmées ne laissent pas de place au renoncement.

« *Le Cefedem m'a appuyé dans la direction que j'avais prise. Cela m'a renforcé dans mon désir d'enseigner* ».

Le troisième type d'articulation regroupe les dissonances culturelles²¹ : « *Avant, je me mettais dans la position du professeur qui transmet quelque chose. L'élève se débrouillait... Ici, on s'interroge, pourquoi le message ne passe pas. Avant, c'est l'élève qui est responsable. Maintenant, je me pose des questions... Avant, j'insistais, je répétais et... Rien ne changeait !* »

L'histoire de l'enseignement musical est traversée par le paradigme selon lequel « pour être un bon enseignant, il suffit d'être un bon musicien ». Or, des musiciens de haut niveau ne se sentent pas prêts à enseigner en l'état ; leur degré d'expertise musicale, au lieu de les conforter dans ce paradigme, amène le doute sur leur compétence en tant qu'enseignant. Leur recherche explicite de formation pédagogique contredit l'assertion suivant laquelle les enseignants ne seraient pas les meilleurs musiciens de leur discipline (Perrenoud, 2004) : l'existence de ces parcours apporte des contradictions à la récente rationalisation des statuts et filières de la fonction publique. En effet, leur désir de formation prime sur le niveau du diplôme (p. 6 a et b).

... et perspectives

Affirmer qu'une double expertise conduit non pas à deux identités mais à une seule, apporte une réflexion générale sur le degré d'expertise musicale à l'entrée

21 Expression empruntée à Lahire dans *La culture des individus* (2004).

en formation et sur ce qu'est un niveau d'expertise musicale. Celle-ci comprend, outre la technique et l'expression²², le degré de conscience et de connaissance de soi en tant que musicien, élément sur lequel se fonde l'essor d'une construction identitaire de musicien-enseignant. Ce degré d'expertise musicale semble lourd de conséquences sur le temps de formation et pèse sur l'articulation harmonieuse de ce qui peut constituer au départ deux projets professionnels distincts, pour n'en constituer, finalement, qu'un seul.

Les conclusions de cette enquête amènent une réflexion sur la didactique de l'enseignement musical. Schön (1996) montre que dans le cadre des traditions de formation par la pratique, les deux options principales de l'intervenant sont « montrer » et « dire », la réflexion sur la pratique passe par la capacité à décrire cette pratique afin de mieux l'interroger. Le développement de cette capacité se heurte à un monde portant un culte aux performances techniques, qui assimile le verbal au « théorique » et le musical à la « pratique »²³. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un postulat de la « non-conscience » des acteurs à l'égard de leurs pratiques (Lahire, 1998), mais de contextualiser les parcours de formations initiales musicales des étudiants : ils constituent une myriade de situations dépendantes des rencontres humaines et artistiques et démontrent que les possibilités d'objectivation et d'identification des savoirs et des savoir-faire sont diversifiées. Ce qui implique une prise en compte de la situation de chacun, de sa relation à sa propre pratique, de sa relation au discours et aussi de la relation qu'il établit entre sa pratique et ce qu'il peut en dire, thématique émergente dans les résultats de cette enquête.

Ainsi, le temps de formation pédagogique ne peut être pensé uniquement en termes d'acquisition de nouveaux savoirs, mais doit aussi être pensé en termes de mise en relation de champs de compétences ; ce temps doit être suffisant pour élaborer une didactique de l'enseignement musical, laquelle est conditionnée par au moins trois nécessités.

La première nécessité est de tourner le dos au modèle qui juxtapose la formation pédagogique et la formation disciplinaire²⁴, modèle insuffisant voire pernicieux car il peut instiller de nouvelles croyances, comme celle selon laquelle l'enthousiasme musical s'allie à l'enthousiasme pédagogique pour armer le jeune enseignant face à la complexité des situations d'apprentissage.

La deuxième consiste à sortir de la dichotomie véhiculée dans le monde musical entre les mondes pratiques et les mondes discursifs en reconnaissant au préalable les éventuels décalages de la conscience, accepter que « nous ne sommes pas

22 Nous devons à Sloboda les principaux travaux sur le développement de l'expertise musicale, et spécifiquement instrumentale.

23 À propos d'un stage sur la pédagogie par projet et sur l'élaboration pratique de projets musicaux, un étudiant dit : « très intéressant mais encore deux longs jours de théorie ».

24 Modèle décrit par Ferry (1983).

spontanément « conscients » de (et en mesure de parler de) ce que nous sommes, de ce que nous faisons et de ce que nous savons » (Lahire, 1998).

La troisième nécessité consiste à renforcer les situations d'apprentissage mettant en jeu les différentes facettes du métier d'enseignant. La mise en œuvre d'un projet pédagogique, en tant que dispositif professionnalisant²⁵, réunit des conditions favorables à la naissance ou au renforcement des motivations intrinsèques pour ce métier. L'analyse de situations complexes favorise le développement de la réflexivité : l'étudiant est invité à envisager les situations d'apprentissage dans leur globalité, à mettre en relation les différents paramètres qui les constituent. Il est invité à reconsidérer et à chercher, deux compétences incontournables pour développer une didactique de la musique. Celle-ci nécessite la rencontre des préoccupations du musicien et de l'enseignant, implique une mise en convergence de ces préoccupations, et par là-même est la clé de voûte de la « ré-conciliation » des mondes de l'art et de l'enseignement.

Françoise REGNARD

regnard.francoise@free.fr

BIBLIOGRAPHIE

- BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*, Paris : Gallimard.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie* n°105, p. 83-113.
- CAMILLERI C. (2002). « Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M. Lipiansky, *et al.* (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF, p. 85-110.
- CHARLOT B., BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : Colin.
- DESMOND M. (1998). « The music teacher's dilemma- Musician or Teacher ? », *International Journal of Music Education*, n° 32, p. 3-23.
- DUBAR C. (2002 OU 2010 ?). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Colin.
- FERRY G. (1983). *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris : Dunod.

²⁵ Ce que Lammé & Regnard ont montré dans des travaux présentés à l'ADMEE-Europe, et repris par la suite dans un article pour la revue *Recherche en éducation musicale*, n° 20.

- GOHIER C., ANADON M., BOUCHARD Y. *et al.* (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », in C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau *et al.* (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER C. & ANADON M. (2000). « Le sujet, une posture épistémologique à la base de l'identité professionnelle de l'enseignant : au-delà d'un modèle sociologique du sujet. » in C. Gohier & C. Alin (dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle*, Paris : L'Harmattan, p. 17-28.
- GOHIER C., BOUCHARD Y., ANADON M. *et al.* (2002). « De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité ? », in S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix *et al.* [dir.], *L'identité chez les formateurs d'enseignant : échanges franco-québécois*, Paris : L'Harmattan, p. 195-215.
- HEINICH N. (2005). *L'élite artiste : excellence et singularité en régime démocratique*, Paris : Gallimard.
- LAHIRE B. (1998). « Logiques pratiques. Le "faire" et le "dire sur le faire" », *Recherche et formation*, n° 27, p. 15-28.
- SCHÖN D.A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », in J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 201-222.
- PAQUAY L. & SIROTA R. (dir.) (2001). « Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif » in *Recherche et formation*, n° 36, p. 5-15.
- PERRENOUD P. (2004). « Suffit-il d'être expert pour former des experts ? », *Enseigner la musique*, n° 6-7, p. 87-106.
- REGNARD F. (2005). « Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? », *2^e journée interuniversitaire des didactiques d'histoire de l'art*, ULB.
- RIOPEL M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*, Québec : Presses de l'Université de Laval.
- TAP P. (1991). « Socialisation et construction de l'identité personnelle », in H. Malewska-Peyre & P.Tap (dir.), *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris : PUF.
- TOCHON F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*, Paris : Nathan pédagogie.
- VASQUEZ A. (1990). « Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. », in C. Camilleri, J. Kastarsztein, E. M. Lipiansky *et al.* (dir.), *Stratégies identitaires*, Paris : PUF.

Abstracts • Zusammenfassungen • Resúmenes

Being a musician and a teacher

A budding identity

ABSTRACT • In collective representations, teaching music is a natural attribute of the musician. However, the concepts conveyed by the world of education have raised the idea that a musician who wishes to teach should be trained to become a teacher. A survey of musicians seeks to clarify the opposition between musical practice and teaching practice and answer the following question: how does a course to become a teacher fit into the life of a musician?

KEYWORDS • teacher education, art education, curriculum development, vocational education and training

Musiker und Lehrer

Eine einzigartige Identität in der Ausbildung

ZUSAMMENFASSUNG • In der allgemeinen Vorstellung ist Musikunterricht als ein natürliches Attribut des Musikers betrachtet. Jedoch haben die in der Erziehungswelt vermittelten Begriffe die Idee entstehen lassen, dass ein Musiker, der unterrichten möchte, auch eine Ausbildung machen sollte. Eine bei Musikern durchgeführte Untersuchung versucht, die Widersprüche zwischen Vorstellungen von den Musikpraktiken einerseits und von den Lehrpraktiken andererseits zu klären, um folgende Fragen möglichst zu beantworten: wie passt eine Lehrausbildung im Leben eines Musikers?

SCHLAGWÖRTER • Lehrerausbildung, Kunstunterricht, Bildung von Studienprogramm, berufliche Ausbildung und berufliche Schule

Músico y docente

Una identidad única en formación

RESUMEN • En las representaciones comunes, enseñar la música constituye un atributo natural del músico. Sin embargo, los conceptos vehiculados por el mundo de la educación han hecho brotar la idea de que un músico que desea enseñar debe formarse a la docencia. Una encuesta a músicos intenta esclarecer las oposiciones entre los mundos representados, por una parte, por las prácticas musicales, y por otra, por las prácticas de enseñanza, para intentar responder a la pregunta : ¿cómo una formación a la docencia se inserta en la vida del músico ?

PALABRAS CLAVES • formación del profesorado, educación artística, desarrollo curricular, educación y formación profesional