

# MUSICIEN ET ENSEIGNANT : UNE RELATION EN TENSION ?

Françoise Regnard

---

Après avoir collaboré, en Belgique et en France, à la conception et à la mise en place de formations à l'enseignement, Françoise Regnard est directrice du Centre de Formation des Enseignants de la Musique (CeFEdeM) Île de France depuis sa création (1990). Pianiste, ayant enseigné durant de nombreuses années à la fois la formation musicale et les sciences de l'éducation, ses recherches et publications actuelles portent notamment sur l'identité du musicien-enseignant.

---

## Résumé

Dans les représentations communes, enseigner la musique constitue un attribut *naturel* des musiciens.

Au cours des trente dernières années, 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.

Notre étude, centrée sur les enseignants des conservatoires, tente d'éclairer les oppositions apparentes des mondes\* représentés par les pratiques musicales d'une part et les pratiques d'enseignement d'autre part. Enseigner la musique signifie-t-il faire le deuil de ses ambitions artistiques ? Comment s'inscrit une formation à l'enseignement dans la vie du musicien ?

Une enquête de type qualitatif auprès de 66 musiciens ayant suivi une formation à l'enseignement a permis de montrer comment s'articule la formation à l'enseignement au parcours du musicien et de dessiner des portraits de musiciens-enseignants.

## INTRODUCTION (PROBLÉMATIQUE)

Au cours de notre expérience professionnelle d'enseignante, de formatrice et de responsable de formation au sein de plusieurs sites d'enseignement supérieur de la musique, principalement dans deux pays, la Belgique et la France, nous avons été amenée à observer plusieurs types de formation à l'enseignement musical spécialisé.

On parle depuis peu d'une *identité* des enseignants de musique (Desmond, 1998 ; Marcel-Berlioz, 1999 ; Durieux, 2000), voire d'une *double* identité de musicien et d'enseignant. Ces réflexions se sont développées en raison d'une reconnaissance et d'une valorisation de

---

\* Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : NRF essais, Gallimard.

ce métier de la musique, l'enseignement. Or, historiquement, l'enseignement a souvent constitué une activité secondaire<sup>1</sup> dans la vie des artistes musiciens.

En France, à partir des années 60, ont été créés successivement les diplômes d'enseignement, les formations à l'enseignement artistique spécialisé, puis un statut identifié d'enseignant dans les écoles de musique, statut intégré dans la filière publique territoriale, donc la possibilité d'une carrière dans l'enseignement spécialisé.

Comme le souligne Perrenoud (1993), mettre en place une formation à l'enseignement signifie répondre à la question : « quel enseignant souhaitons-nous ? »

Le contexte de cette étude est l'enseignement musical des conservatoires français : il s'agit d'une réflexion sur la mise en place des formations à l'enseignement musical, plus précisément instrumental<sup>2</sup>.

Trois remarques s'imposent, relatives au *contenu* de la formation à l'enseignement, à sa *durée* et au *moment* où elle se déroule :

### **Le contenu de la formation**

Le concept même de *formation* véhicule des *représentations* différentes suivant les personnes, les lieux et les contextes. De quoi a besoin un musicien pour être préparé à l'enseignement ? Les réponses à cette question colorent singulièrement les programmes de formation ; le monde musical recèle une gamme de conceptions du métier, que l'on peut décliner ainsi :

- a) **L'enseignant instruit** : les curricula se déclinent en regard des connaissances relatives à la spécialisation musicale enseignée. Ces programmes disciplinaires portent sur le répertoire musical concerné, sur les méthodes d'apprentissage instrumental, etc.
- b) **L'enseignant praticien** : les stages pratiques, les exercices didactiques, l'observation des professeurs expérimentés, etc., sont la clef de voûte du programme. Nous sommes au cœur d'un registre idéologique que l'on peut traduire

---

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

2 Nous nous centrons plus spécifiquement sur l'enseignement instrumental même si l'enseignement musical recouvre aujourd'hui de nombreuses spécialisations et que son champ ne cesse de s'élargir. En effet, l'enseignement d'un instrument a été pendant de nombreuses années la principale fonction des conservatoires avec l'enseignement vocal et le solfège. C'est dans ce domaine que l'héritage historique et sociologique est le plus fort.

par : « *c'est en faisant qu'on apprend à faire* », qui est par ailleurs le discours dominant de la profession musicale.

- c) **L'enseignant ouvert** : l'ouverture du monde musical aux sciences de l'éducation<sup>3</sup> a créé un registre de formation qui est celui de l'altérité (Bélaïr, 2000 ; Cifali, 2001) ; se former à l'enseignement, c'est apprendre à connaître les élèves. Des formateurs extérieurs au monde musical ont pris peu à peu une place dans ces dispositifs, car « *cela ne s'apprend pas dans les conservatoires* ».
- d) **L'enseignant polyvalent** : le futur enseignant doit être muni d'outils musicaux élargis et variés. Est nourrie ici l'idée qu'une formation pédagogique qui passerait essentiellement par l'appropriation de nouvelles compétences musicales peut apporter un regard réflexif sur la pratique *première* du musicien.
- e) **L'enseignant médiateur** : le futur enseignant est un être engagé, acquis à des missions culturelles, au-delà des situations vécues entre les murs de la classe, privilégiant l'accès à la musique pour tous. Les programmes seront axés sur une sensibilisation aux différents publics, sur le travail en équipe et la transversalité.

Ces catégories en cachent certainement d'autres, le propos n'est pas de se prononcer sur la pertinence de ces conceptions alternatives (Bourdoncle, 1993), encore moins de laisser suggérer que tel ou tel axe de formation ne serait pas à retenir dans un programme. Il s'agit de souligner combien le concept de formation à l'enseignement musical peut recéler aujourd'hui de disparité dans ses contenus. D'une part cette disparité crée une difficulté concrète pour définir un référentiel de formation qui soit une culture commune de la formation, d'autre part la force des conceptions prises comme valeurs de référence peut être un obstacle non négligeable au développement d'une compétence attendue chez le futur enseignant, à savoir mettre en relation les paramètres qui constituent les situations d'apprentissage, envisager ces dernières dans leur globalité et les poser en tant que situation potentielle de recherche.

Cette compétence est une condition incontournable pour développer une didactique de l'enseignement musical<sup>4</sup>.

---

3 Et aux domaines de recherches pluridisciplinaires comme les sciences cognitives de la musique.

4 Ajoutons que les situations d'apprentissage proposées aux élèves sont elles-mêmes éclairées par des lieux d'enseignement qui véhiculent leurs propres valeurs, parfois de façon indépendante des textes officiels.

### La durée de la formation

Une formation prend « *un* » temps. À ce sujet, les points de vue divergent souvent. Certains cursus, dont le critère est de ne pas amputer la vie artistique du jeune musicien, sont établis sur une durée de un ou deux semestres ; ils privilégient la vérification et l'approfondissement de la pratique musicale, des répertoires et des méthodes. Il ne s'agit plus de *formation* mais de *préparation à un diplôme* ou d'*initiation* à l'enseignement.

Des temps *lourds* de formation proposent un programme qui ne permettra pas au jeune musicien de tout mener de front, il lui faudra faire des « choix ». Ces types de cursus contiennent entre 1000 et 1500 heures sur quatre semestres non compressibles. On y exige un *engagement* de la personne dans un processus qui doit prendre autant d'importance dans sa vie que ses activités artistiques.

Des versions intermédiaires existent, comme les formations modulaires prenant en compte les acquis et les pratiques des étudiants.

On peut faire l'hypothèse que l'une des difficultés pour se prononcer sur la durée nécessaire d'une formation à l'enseignement musical est le fait qu'enseigner la musique fait partie intégrante du métier de musicien<sup>5</sup>. L'enseignement apparaît comme une fonction *naturelle*, il intervient souvent dans la vie du musicien comme un glissement de rôle, passant du « grand élève » qui enseigne incidemment (le remplacement occasionnel du professeur, par exemple) et... de plus en plus. Penser la formation pédagogique comme un moment transitoire entre la formation musicale initiale et la fonction d'enseignant a longtemps relevé de la douce illusion : la plupart des étudiants<sup>6</sup> enseignent. C'est dans ce fait, entre autres, qu'il faut chercher la raison des représentations diversifiées du contenu et de la durée des formations à l'enseignement, voire de leur nécessité.

Ce qui nous amène à :

### Le moment de la formation

Après le « quoi » et le « combien », le « quand » former au métier d'enseignant nourrit bien des débats. La version du « pied à l'étrier » que nous venons d'évoquer par l'image du *glissement de rôle* — 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, soit *avant* l'exercice de la fonction : la formalisation d'un moment identifié offert au musicien confirmé, *disponible*, pour intégrer de nouvelles visées au métier d'artiste.

5 Même si l'histoire nous montre que des grands musiciens n'ont pas enseigné ou encore que des grands pédagogues de la musique ne se sont pas nécessairement distingués par une grande carrière musicale.

6 Qu'ils soient en formation musicale initiale ou en formation pédagogique initiale.

Les formations à l'enseignement musical s'inscrivent ainsi dans un vaste ensemble non consensuel<sup>7</sup> parfois paradoxal, auquel sont confrontés les jeunes musiciens.

### TRANSITION (QUESTIONS DE RECHERCHE)

C'est notamment en regard de l'inévitable risque de *reproduction* des pratiques d'enseignement (Schepens, 1997 ; Regnard, 1988, 2005) que sont nées les formations à l'enseignement « détachées » des formations musicales initiales pour créer ce moment de transition, porteur d'une visée forte : la formation d'un professionnel de la musique et de l'enseignement, soit un praticien réflexif (Tochon, 1993 ; Schön, 1994 ; Paquay et Sirota, 2001). Ces formations dénoncent explicitement l'expertise musicale comme condition et qualité suffisante de l'enseignant. « *Il ne suffit pas d'être expert pour former des experts* » (Perrenoud, 2004).

Une durée de deux années et un cursus de 1000 heures (une des réalités représentée aujourd'hui en France par les *Cefedem*<sup>8</sup>) permettent non seulement le développement des axes de formation cités plus haut mais permettent surtout le développement d'une réelle didactique de la musique par l'interaction dialectique de ces axes<sup>9</sup>.

En tant que responsable d'un Cefedem depuis près de deux décennies, nous rencontrons souvent des personnes motivées pour se former à l'enseignement mais néanmoins confrontées à des choix de vie parfois très difficiles. Nous entendons aussi, régulièrement, des propos énoncés comme des évidences, sans que personne ne les interroge :

*si tu rentres dans une formation à l'enseignement, tu dois faire le deuil de ta vie artistique (...); c'est normal de moins travailler son instrument pendant deux ans (...); les personnes*

---

7 Non consensuel aussi parce que toute formation pédagogique touche ou finit par toucher aux représentations de soi et qu'elle comporte dès lors implicitement un danger de fragilisation de la construction identitaire de l'artiste musicien.

8 Les Centres de Formation des Enseignants de la Musique — Cefedem — ont été créés en 1990. En 2010, à la veille d'un remaniement qui mettra en place des « pôles d'enseignement supérieur » proposant une place sensiblement différente à la formation à l'enseignement, ils sont au nombre de dix sur le territoire. Ils délivrent sur formation un diplôme d'État. Les conditions d'entrée sont le baccalauréat et la plus haute récompense d'un conservatoire contrôlé par l'État, puis un concours qui vérifie la culture générale et musicale du candidat ainsi que ses compétences suivant le diplôme d'État visé.

9 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 » et que la réflexion sur la pratique passe par la capacité à décrire cette pratique afin de mieux l'interroger. C'est, à nos yeux, un des fondements d'une possible didactique de la musique.

*qui se forment à l'enseignement sont les musiciens ratés qui ne sont pas rentrés à Paris*<sup>10</sup>  
(...) ; etc.

Si une construction identitaire de musicien–enseignant est possible, force est de constater qu'elle est souvent en butte à « *l'annonce* » d'un renoncement inéluctable.

On peut dès lors se poser la question de comment s'articulent ces parcours, comment s'opèrent ces choix, comment sont vécus ces aphorismes par les « se formant » : pendant la formation pédagogique, que devient la vie artistique du jeune musicien ? Les mondes (Boltanski, L. et Thévenot, L., 1991) représentés par l'art et l'enseignement se confrontant, entraînent-ils systématiquement des oppositions dans la vie du jeune musicien ? Enfin, la construction identitaire professionnelle de musicien–enseignant prend-elle sa source *pendant* la formation à l'enseignement (Riopel, 2006) ?

### PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE (MÉTHODOLOGIE)

Pour tenter de répondre à ces questions, nous nous sommes tournée vers la population des Centres de formation. Les données empiriques concernent le parcours d'anciens étudiants se destinant à l'enseignement instrumental.

Globalement, les caractéristiques de cette population sont les suivantes :

- a) Ce sont, en général, des étudiants qui n'ont pas eu accès à un autre enseignement musical supérieur, qui véhiculent parfois des passés lourds en échecs ;
- b) L'existence de deux diplômes d'enseignement<sup>11</sup> les désigne comme visant le diplôme qui exige au départ le moins de compétences musicales ;
- c) Les cursus musicaux initiaux sont extrêmement variables ;
- d) Les perspectives de carrière sont peu gratifiantes<sup>12</sup> ;
- e) Le choix de la formation repose sur diverses motivations, fragilisées par les discours de la profession musicale quant au choix d'un temps passé à autre chose que la pratique musicale ;

---

10 « Paris » est une formule raccourcie pour désigner le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.

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

12 Le salaire de départ est de 1373, 89 euros brut pour un temps complet de 20h/semaine.

- f) L'entrée en formation diplômante se fait sur dossier qui comprend au moins le diplôme d'études musicales — DEM — dans la discipline visée pour le diplôme d'État ainsi que le baccalauréat puis sur concours proposant des épreuves écrites de culture musicale et de culture générale, des épreuves instrumentales et un entretien.

L'échantillon de l'étude a été constitué par l'envoi d'un questionnaire à questions ouvertes aux personnes diplômées entre 1995 et 2004 (dix promotions) par la structure que nous dirigeons. 226 questionnaires ont été envoyés, 66 réponses ont été obtenues. Par des questions<sup>13</sup> inspirées des travaux de Charlot (1992), il s'agissait de cerner le regard posé sur le temps de formation et sur les études proposées, ainsi qu'un rapport aux savoirs et aux pratiques qu'ils y rencontrèrent. Les réponses pouvaient être nominatives (45 réponses sur 66 étaient nominatives), ce qui a permis d'avoir un entretien (de type semi-directif) avec 24 personnes. Enfin, des travaux réalisés en cours de formation (le compte-rendu écrit du projet musical et pédagogique<sup>14</sup>) ont été analysés pour y déceler des indices de l'investissement dans la construction identitaire d'enseignant. C'est l'étude qualitative de l'ensemble de ces données, en jetant un pont entre le temps de formation et l'après-formation, qui a permis de dessiner des portraits de musiciens–enseignants.

## RÉSULTATS<sup>15</sup>

Dans un premier temps, nous présentons les résultats étape par étape, dans un deuxième temps des conclusions en terme de liens et de mises en perspective, autrement dit ce que les portraits nous indiquent comme éléments attendus ou contre-intuitifs<sup>16</sup>.

### Les étapes

#### *Les questionnaires*

L'analyse des questionnaires montre que 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 essentiellement un temps où on « apprend ». Les savoirs, bien que reliés encore aux personnes qui les dispensent, apparaissent aussi en termes de réflexion, de

13 « Au cours de vos études musicales, qu'ont représenté les études au Cefedem ? » ; « Qu'y avez-vous appris ? » ; « Et si c'était à refaire, quels seraient vos souhaits ? »

14 L'évaluation de fin d'études comporte plusieurs épreuves dont la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique se concrétisant obligatoirement par une réalisation publique (Lammé, Regnard, 2002).

15 Les paroles des personnes ayant participé à l'enquête sont systématiquement reproduites sans modification ; elles figurent en italique et entre guillemets.

16 « Contre-intuitif » : ce qui va à l'encontre de l'intuition.

réflexivité et d'appropriation personnelle. Un élément contre-intuitif est la mention de l'acquisition d'un savoir sur le musicien que l'on est. Souvent est utilisée la métaphore de la « *parenthèse* » pour définir le temps de formation : un temps pour retrouver l'histoire musicale de soi et pour reprendre un parcours d'identification musicale (Tap, 1991 ; Gohier et Anadon, 2000)<sup>17</sup>.

Le temps d'étude est souvent décrit comme lourd et difficile à gérer pour une majorité de personnes : la question de comment agencer deux perspectives professionnelles est clairement posée.

### *Les entretiens*

Les entretiens ont permis d'écouter *qui* est devenu l'ancien étudiant. L'élément récurrent est que la formation a permis de « *confirmer le projet de devenir enseignant* », quel que soit le parcours antérieur. Elle permet également d'apprendre à poser un regard sur ses actions en tant qu'enseignant, d'oser son style d'enseignant, de comprendre sa fonction au sein de la collectivité.

Autre leitmotiv : « *la pédagogie n'est pas à sens unique* », c'est la prise de conscience d'un trajet à effectuer vers l'élève. Cette phrase est un révélateur d'un changement de conception de ce qu'est une situation d'enseignement. Ainsi s'exprime une personne : « *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 remets en cause moi et mon enseignement. Avant, je rabâchais, j'insistais et... rien ne changeait.* »

Contrairement à ce que la rumeur laissait entendre — « *on n'a pas le temps de travailler notre instrument* » — la formation peut contribuer à installer un regard non seulement sur le temps de travail instrumental, mais aussi sur le *comment* travailler et peut ouvrir des perspectives nouvelles. Ce cheminement bouscule les habitudes, les croyances, les certitudes : « *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 »<sup>18</sup> et a permis une véritable *réhabilitation* de la place de la parole au sein des cours d'instrument<sup>19</sup>.

---

17 Pierre Tap définit l'identification comme la continuité de l'histoire de soi par un enracinement à la fois dans une histoire culturelle et une histoire personnelle.

18 Soit le « montrer-dire » développé par Schön (1996, op. cit.)

### *Premières conclusions*

Les éléments issus des réponses aux questionnaires et des entretiens permettent d'apporter quelques réponses à la question de recherche : que devient l'identité du musicien pendant la formation à l'enseignement ?

Pour chacun il y a une 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 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 parfois être désigné comme le lieu où « *on oublie que nous sommes des musiciens* ».

### *Les comptes-rendus de projets musicaux et pédagogiques*

L'expérience de la mise en œuvre d'un projet musical et pédagogique, en tant que dispositif professionnalisant de la formation à l'enseignement musical (Lammé, Regnard, 2000), semble réunir des conditions favorables à la naissance ou au renforcement des motivations intrinsèques pour ce métier.

Quelles en sont les raisons ?

- a) L'expérience du projet permet d'oser mettre en jeu des dispositifs innovants et donc de développer une image de soi-enseignant, d'affirmer enfin ses propres convictions musicales ;
- b) La réalisation concrète permet d'approcher les élèves comme des êtres *divers* et *répondants* et non plus comme une masse indistincte ; il s'agit d'une réelle confrontation à l'obligation de trouver des réponses, des solutions, à chaque situation ;

---

19 Notons que la relation étroite entre le dire et le montrer de toute situation d'apprentissage instrumental, ainsi que la compétence générale à communiquer (Cramer, Lammé, Regnard, 2001) peut poser des obstacles différents à surmonter suivant la discipline enseignée. Il n'est en effet pas du même ressort de montrer un exemple à la trompette après une explication verbale (embouchure, lèvres sèches, etc.) ou au piano.

- c) Le projet permet d'envisager les lieux d'enseignement comme un contexte spécifique qu'il faut *apprivoiser*.

Ce sont trois « découvertes » qui mettent en évidence la naissance d'un nouveau regard sur soi, sur les apprenants et sur le contexte de l'enseignement.

Les bilans réflexifs des comptes-rendus de projet portent sur ce qu'on imaginait « avant » et sur la réalité à laquelle on a été confronté. Par conséquent, sur les nouvelles questions auxquelles il faut faire face « après » la réalisation du projet. Les points principaux de ces bilans sont :

- a) La prise en compte des processus d'apprentissage qui prennent nettement le pas sur le résultat, autrement dit, à terme, le germe d'un autre regard sur les processus d'évaluation.
- b) La prise de recul, suivant les personnes, sur la ou les musiques enseignées dans les écoles de musique et, donc, sur sa propre pratique musicale.
- c) Pour beaucoup, la fonction principale du projet est de « rassurer » sur la compétence à « faire », à communiquer et à comprendre les règles du jeu dans les institutions musicales.
- d) Le terme « oser » est traduit comme un plaisir inédit dans le parcours du jeune musicien. Plaisir de l'innovation mais aussi de l'autonomie propre à ce moment de formation. Illustrons ce qui a pu être « osé » :
  - Oser faire éprouver le plaisir de « faire de la musique ensemble dès les débuts de la formation musicale » ;
  - Oser « donner une chance aux élèves » ;
  - Oser « l'esprit de classe » ;
  - Oser « mener autrement les apprentissages ».

Deux témoignages résument la façon dont le projet constitue une « première fois »<sup>20</sup> sur laquelle il sera possible de s'appuyer au sein d'une vie professionnelle chargée. Le premier montre la prise de conscience de la finalité éducative du projet : « oser l'esprit de classe... car en réalité, on ne sait jamais les répercussions que peut avoir une activité non obligatoire dans la vie d'un élève... » Le second illustre le lien établi en cours de formation entre les visées artistiques et pédagogiques : « les rencontres insolites peuvent donner lieu à une création artistique de grande envergure pédagogique. »

---

<sup>20</sup> Au sens d'un nouveau savoir d'expérience, d'un tout premier moment (Simard, 2006).

## Les liens

La réalisation des portraits de musiciens–enseignants a permis de distinguer trois types de parcours possibles.

### *La fin de l'errance*

Pour beaucoup de personnes, entrer en formation pédagogique représente la fin d'un parcours solitaire et désigne la fin de l'errance dans les conservatoires, et cela parfois à trente ans. Travailler de façon rémunérée s'impose, une formation de type initial alourdit considérablement le parcours<sup>21</sup> et ne facilite pas l'articulation de la vie artistique avec la formation à l'enseignement. L'errance prend parfois fin quand les institutions musicales y mettent un terme ; il faut changer de projet professionnel, donner une autre tournure à sa vie. Chez ces étudiants au parcours identitaire de musicien souvent approfondi, on peut éventuellement parler d'un travail de deuil par rapport aux objectifs de reconnaissance et de visibilité sociale<sup>22</sup> du musicien.

La formation à l'enseignement peut alors donner un autre aspect professionnel au métier envisagé initialement, amener une cohérence, une stabilité et une nouvelle forme de reconnaissance sociale. Soit devenir « visible » autrement, sans que ce nouveau projet s'inscrive aisément dans le parcours ; deux témoignages illustrent cette problématique :

*Je ne pouvais pas rester comme cela, il fallait bien que je rentre quelque part ; je n'attendais rien, je verrais bien...  
C'est peut-être désagréable à entendre pour vous, mais non, je ne rêvais pas d'entrer au Cefedem...*

### *Les trajectoires « lisses » en apparence*

Dans ce type de parcours, la formation à l'enseignement est nommée « *suite logique* ». Pour tous ces étudiants, qui se situent majoritairement dans les promotions des années 2000, soit après dix années de fonctionnement des centres, la formation à l'enseignement ne peut se concevoir sans poursuivre des objectifs musicaux personnels. Le chemin d'identification artistique semble inscrit dès le départ, dessinant ainsi une volonté de compatibilité entre les deux projets professionnels. Nous trouvons dans cette catégorie l'expression de difficultés liées à l'organisation et au temps de travail instrumental, sans être l'élément premier du regard porté sur la formation.

---

21 L'offre de formation continue dans les centres de formation n'est pas homogène sur le territoire.

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

*Les dissonances culturelles*<sup>23</sup>

L'histoire de l'enseignement musical est traversée par le paradigme « pour être un bon enseignant, il suffit d'être un bon musicien ». Se trouvent dans les centres de formation des musiciens de haut niveau qui ne se sentent pourtant pas prêts à enseigner en l'état. Nous sommes alors dans une dérive de ce paradigme car le haut degré d'expertise musicale ne conforte pas ces personnes dans cette croyance, c'est l'inverse qui se passe. La dissonance culturelle réside dans le fait que ces parcours contredisent la rationalisation des filières et les statuts de la fonction publique. Surtout, ils contredisent le paradigme corolaire du précédent, comme quoi les enseignants ne seraient pas les meilleurs de leur discipline (Perrenoud, 2004).

**CONCLUSIONS**

Ces trois types de parcours amènent une réflexion générale sur le degré d'expertise musicale à l'entrée en formation et sur ce qu'est un niveau d'expertise musicale. Celle-ci comprend, notamment, 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. C'est en partie du niveau d'expertise que dépend l'articulation harmonieuse de ce qui peut constituer au départ deux projets professionnels distincts, pour n'en constituer, finalement, qu'un seul. Comme l'a exprimé une personne : « *Musiquer et enseigner... c'est la même chose. Enseigner la musique, c'est faire de la musique* »

---

23 Expression empruntée à Bernard Lahire (2004).

### Références bibliographiques

- Bélaïr, L.-M. (2000). Savoir construire la relation éducative. *Former à la profession enseignante*. Collectif sous la direction de Mariette Théberge, 23-52. Montréal : Les Éditions logiques.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : NRF essais, Gallimard.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-113.
- Camilleri, C. (2002). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E.M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A., *Stratégies identitaires*, 4<sup>e</sup> éd., p. 85-110. Paris : PUF
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, p. 119-135. Bruxelles : De Boeck.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin/Masson.
- Cramer, E., Lammé, A. et Regnard, F. (2001). La compétence à communiquer des enseignants en formation dans les disciplines artistiques. Communication au 4<sup>e</sup> Congrès international en éducation et formation de l'AECSE Lille (sept.2001)
- De Clercq, J. (1970). *La profession de musicien. Une enquête*, p. 96-97. Bruxelles : ULB, Éditions de l'Institut de Sociologie.
- Desmond, M. (1998). The music teacher's dilemma- Musician or Teacher ? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Durieux, D. (2000). *La construction d'une identité de musicien-enseignant à l'épreuve de la rationalisation*. Liège : Université de Liège.
- Lahire, B. (2004). *La culture des individus*. Paris : Éditions La Découverte.
- Lammé, A. et Regnard, F. (2002). Sensibilisation d'enseignants de la musique à l'autoévaluation en cours de formation pédagogique initiale. Le projet musical et pédagogique, champ d'initiation. *Recherche en éducation musicale*, 20, 39-56. Québec : Université Laval.

- Marcel-Berlioz, L. (1999). Du musicien au professeur d'instrument. *Enseigner la musique*, 3, 117-174. Lyon.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 59-76. Montréal.
- Perrenoud, P. (2004). Suffit-il d'être expert pour former des experts ? *Enseigner la musique*, 6-7, 87-106. Lyon.
- Schepens, E. (1997). Enseigner la musique ou la musique entre théorie et pratique. *Enseigner la musique*, 2, 91-126. Lyon.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éd. Logiques.
- 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. Dans Jean-Marie Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 201-222. Paris : PUF.
- Paquay, L. et Sirota, R. (dir.) (2001). Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants : le praticien réflexif. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 36, 5-15. Paris-Lyon-Rouen : INRP.
- Regnard, F. (1988). Une expérience en Belgique dans un conservatoire Royal. *Vibrations*, 6 *Apprendre la musique*, 259-268. Paris : Privat.
- Regnard, F. (2005). Musicien et enseignant : la professionnalisation du métier d'enseignant de musique est-elle possible ? 2<sup>ème</sup> journée interuniversitaire des didactiques d'histoire de l'art. Bruxelles : ULB.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Québec : Les presses de l'université Laval.
- Simard, Y. (2005). Les savoirs d'expérience : épistémologie de leurs tout premiers moments. *Revue des sciences de l'éducation* XXXI (3), 543-562.
- Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Malewska-Peyre, H., Tap, P. (dir.). *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*. Paris : PUF.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan pédagogie.