

# LA PLACE DE L'INITIATION À LA RECHERCHE DANS LA FORMATION INITIALE PÉDAGOGIQUE DU MUSICIEN

**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 CeFEdeM Île-de-France depuis sa création.

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**

Il existe en France deux diplômes d'enseignement musical : le Diplôme d'État (assistant spécialisé) et le Certificat d'Aptitude (professeur). Depuis 1990 existent des formations diplômantes spécifiques à ces diplômes.

Nous souhaitons et œuvrons à la mise en place d'une filière de formation à l'enseignement musical où seraient articulés les différents niveaux de formation. Une formation des directeurs des institutions spécialisées est en projet et dans cette même perspective, il serait possible de définir un troisième cadre de formation, celui de la formation des formateurs.

À cette fin, nous inscrivons l'initiation à la recherche dans le programme de formation pédagogique initiale. En effet, la formation à la recherche prend sa place tout au long de la filière souhaitée.

Nous posons la question suivante : la formation artistique et la formation à l'enseignement supposent-elles deux formes de recherche ?

Ce sujet, « La place de l'initiation à la recherche dans la formation initiale du musicien », implique de préciser plusieurs éléments spécifiques à la formation pédagogique du musicien en France.

Depuis 1990, il existe une formation pédagogique des musiciens, une formation à l'enseignement musical spécialisé (écoles et conservatoires de musique), formation diplômante et institutionnalisée, créée par l'État (le ministère chargé de la culture) ; les diplômes correspondants ayant été créés bien avant cette date.

À notre connaissance, la France est le seul pays européen à décerner deux diplômes qui correspondent à des fonctions, statuts et cadres d'emplois spécifiques au sein des écoles de musique.

Le Certificat d'Aptitude est le diplôme correspondant à la fonction de professeur, cadre d'emplois de catégorie « A ».

Le Diplôme d'État est le diplôme correspondant à la fonction d'assistant spécialisé, cadre d'emplois de catégorie « B ».

Pas nécessairement partagée par tout le monde, nous défendons néanmoins l'idée que la formation menant au Diplôme d'État est le premier échelon d'une formation à l'enseignement dans la perspective d'une *filière* de formation à l'enseignement qui comprendrait :

- une formation menant au Diplôme d'État ;
- une formation menant au Certificat d'Aptitude et
- une formation menant à un diplôme que l'on pourrait inventer (ou non), correspondant à des responsabilités d'encadrement qui couvriraient aussi la formation des formateurs.

Bien évidemment, la notion de « filière » implique que l'on s'attache à la mise en place d'une articulation des différents niveaux de formation.

C'est dans cette optique que nous avons été plusieurs responsables de formation à défendre un point de vue qui est que *l'initiation à la recherche* a une place dans la formation initiale pédagogique du musicien.

Une place certes, mais comment ?

Même si nous savons que l'esprit de recherche peut naître chez l'étudiant à partir de n'importe quelle situation d'enseignement dans le cursus (par exemple, le cours sur la correspondance des arts dont des extraits ont été publiés dans la revue d'éducation musicale de l'Université Laval), on ne peut, en tant que responsable de formation, se contenter de vœux pieux.

Ainsi *l'écriture et la soutenance du mémoire de fin d'études* (obligatoire pour l'obtention du Diplôme d'État) nous paraissent être un déclencheur possible d'une initiation à la recherche.

Nous citerons comme exemple les premiers mémoires écrits par les étudiants il y a déjà une dizaine d'années, portant sur l'analyse de méthodes d'enseignement instrumental.

Plusieurs étudiants ont ainsi été guidés par les directeurs de mémoire dans la construction d'outils d'analyse et ont produit des écrits innovants pouvant orienter de jeunes enseignants confrontés à une production incessante et hautement commerciale de méthodes d'apprentissage instrumental.

L'exemple que nous citons prend une grande importance quand l'on sait que le choix des méthodes peut fédérer ou diviser des équipes pédagogiques des écoles de musique, et

qu'un jeune enseignant subit des pressions pour adhérer à des choix institutionnalisés... éléments qui ne peuvent que l'éloigner d'une prise de responsabilité professionnelle et l'empêcher de répondre à une question simple en apparence : Pourquoi ? Nous rencontrons ici une visée de formation d'enseignant appelée par plusieurs auteurs *praticien réflexif* (Schön, 1983 ; Tochon, 1993)<sup>1</sup>.

Dans cette optique, les mémoires sont co-dirigés, dans le centre dont j'ai la responsabilité, par un enseignant généraliste non-musicien et un enseignant musicien. Il s'agit par là de tenter d'instaurer une dialectique entre le strictement disciplinaire musical et le contexte plus général dans lequel s'inscrivent les questions relatives à l'éducation et à l'éducation artistique.

Citons quelques exemples de ces travaux :

- Fanny Lévêque, 1995. « Les méthodes de violon pour la première année d'apprentissage » ;
- Pascale Mabire, 1995. « Réflexion sur trois méthodes de flûte » ;
- Marie-Françoise Maumy, 1995. « L'accordéon et ses méthodes pour débutants » ;
- Hélène Tacaille, 1996. « Les méthodes de violon en France au 18<sup>ème</sup> siècle » ;
- Guillaume Dettmar, 1997. « L'enseignement du violon, les méthodes et leurs usages (réflexion conjointe sur la didactique) » ;
- Nerte Dunan, 1997. « Quelles méthodes pour la première année de violoncelle ? » ;
- Victoria Harmadjieva, 1997. « Étude comparative de trois méthodes de piano pour débutants (France, Bulgarie et États-Unis) » ;
- Guillaume Humbrecht, 1997. « La première méthode officielle de violon du Conservatoire de Paris, Baillot, Rode, Kreutzer (1803) » ;
- Christine Majewski, 1997. « Une exploration de *Mikrokosmos* de Bartok ; ses potentialités et son actualité au service de l'enseignement du piano » ;

---

1 Particulièrement adaptée au propos de la formation à l'enseignement musical, nous relevons chez Tochon (1993) le propos suivant : « Schön caractérise la pensée professionnelle comme une réflexion-en-action, dans l'une des conceptions les plus populaires de la pensée et de l'action pratique. Le travail de professionnels comme les architectes, les ingénieurs et les psychothérapeutes serait fondé, selon cette description, sur des cognitions implicites s'enracinant dans la situation même. »

- Anne Guillaume, 1999. « Présentation de six méthodes pour la première année de violoncelle » ;
- Aurélie Leroy, 2000. « Une première année d'alto avec trois méthodes actuelles françaises » ;
- Laure Muller, 2000. « Méthodes de piano pour débutants : étude comparative de trois approches pédagogiques » ;
- Aurore Collet, 2001. « Utilisation pédagogique des méthodes pour clarinette, France, 1760-1800 » ;
- Michaël Nguyen, 2003. « Étude comparative de trois méthodes de piano pour débutants » ;
- Séverine Forgeront, 2004. « Analyse comparative de trois méthodes pour guitare : quelles méthodes pour quels adultes ? ».

D'une autre façon, toujours au Cefedem Île-de-France, des enseignants ont pris le parti de l'initiation à la recherche à l'intérieur de leurs cours.

Par exemple dans le cadre de la méthodologie de la culture musicale, autrement dit la culture musicale comme outil de l'enseignant, les étudiants sont invités à participer à l'édition de fac-similés de compositeurs de l'époque baroque (Telemann, Boismortier, Philidor, etc.) pour les éditions Fuzeau.

Sous la direction de leur professeur, Jean Saint-Arroman, leur travail se compose de plusieurs phases : la recherche du contexte historique du compositeur et de son œuvre, contexte national et international ; le contexte musical de l'œuvre rééditée, au sein de l'œuvre plus vaste du compositeur ; la recherche des indications stylistiques, de l'ornementation, le choix des instruments, etc.

Puis, le travail d'édition est suivi par un travail d'interprétation des œuvres éditées, avec des collègues de promotion. L'ensemble débouche sur un concert.

Il est important de souligner que la majorité des étudiants sont de « culture » instrumentale classique et romantique ; la plupart d'entre eux ont une approche de la musique dite ancienne calquée sur l'approche classique. Dans ce cours, ils sont amenés à revisiter leurs conceptions.

Ainsi plusieurs étudiants, à la suite de cette découverte, se sont inscrits dans des cursus de musique ancienne réputés et ont développé une réelle polyvalence musicale.

Chaque année Fuzeau édite ces fac-similés qui énoncent explicitement et nominativement le travail des étudiants (voir exemples en annexe), ce qui est bien évidemment une grande gratification pour eux.

Il est en outre important de mentionner que ce travail, ce type de travail et de démarche, est ce que le musicien doit fournir pour construire l'interprétation d'une œuvre ; il doit donc être présent, au moins « en germe » dans sa formation initiale ou devrait l'être.

Dans le cadre d'une formation à l'enseignement, il s'agit de rendre cette démarche *centrale* pour pouvoir s'y appuyer non seulement en tant que levier pour la construction de l'identité du musicien *ET* de l'enseignant, mais aussi comme pratique réflexive dans une *pédagogie explicite*.

C'est en effet ce type de démarche, inhérente à la pratique artistique, qui rapproche l'interprétation de, par exemple, la composition ; et qui implique des choix méthodologiques raisonnés en ce qui concerne la formation des élèves (formation de l'oreille, formation aux différentes techniques instrumentales et musicales en général, etc.).

Dans ce sens, nous posons la question de savoir s'il existe une différence de fond autre que d'angle d'approche, entre la démarche de formation à la recherche dans la formation à l'enseignement et la formation à la recherche plus ou moins implicite dans la formation artistique initiale.

Si oui, cette différence peut devenir *sujet* de formation.

Quoi qu'il en soit, cette vertu herméneutique rapproche la formation artistique professionnelle des domaines de pensée scientifique.

Nous pourrions apporter d'autres exemples de possibilité d'initiation à la recherche, mais le temps de communication nous était compté.

Pour terminer au sein d'un sujet non seulement vaste et passionnant, mais également, aujourd'hui, devenu « brûlant » dans le cadre des débats concernant la convention de Bologne, suscitant des prises de position arrêtées sur les lieux et les personnes qui seraient ou non autorisés à avoir le label « recherche », nous souhaitons simplement affirmer ce qui suit :

L'idée de filière de formation à l'enseignement musical spécialisé est une spécificité française qui s'inscrirait parfaitement dans le schéma LMD (Licence/Master/Doctorat).

Si le niveau « D » comprend la recherche pour tous les domaines de formation, il nous apparaît que le niveau « L » se doit d'offrir aux étudiants une initiation à la recherche.

La raison de notre certitude n'est pas seulement reliée à une logique institutionnelle, même si cette dernière a pleinement sa raison d'être.

La raison incontournable est le projet de mise à jour et d'explicitation du lien profond mais dénié qui existe entre *l'activité musicale* et *la recherche*.

### Références bibliographiques

- Popelard, M.-H. (2001). « Séminaire d'esthétique : la correspondance des arts ». *Recherche en éducation musicale*, 19 : 83-109. Québec : Faculté de musique, Université Laval.
- Regnard, F. (2001). « La formation des enseignants de musique ». *Recherche en éducation musicale*, 19 : 81-82. Québec : Faculté de musique, Université Laval.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York : Jossey Bass.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Coll. *Pédagogie*. Paris : Nathan.

ANNEXE

F A C - S I M I L Ê J E A N - M A R C F U Z E A U

*Collection Dominantes*

Jan Ladislav DUSSEK

Duo concertant pour  
HARPE et PIANO

Opus 73  
1810

Présentation par  
les étudiants du Ce.FE.de M. Île-de-France

*publiée sous la direction de*  
JEAN SAINT-ARROMAN

*Éditions*  
*fuzeau*  
classique

Fac-similé réalisé à partir de l'exemplaire Vm 4101  
conservé à la Bibliothèque Nationale de France

La présentation a été réalisée par les étudiantes du Ce.FE. de M. Île-de-France  
durant l'année scolaire 2005-2006 :  
Jehanne DRAI et Fabienne LELOUP  
qui ont exécuté cette œuvre lors des Journées pédagogiques

*Préfaces aux duos de Dussek :*

*Opus 36 - Biographie et bibliographie*  
*Opus 73 - Terminologie et agrémentation*  
*Opus 26 - La facture du piano et de la harpe : Dussek, Pleyel et Krumpholtz*

F A C - S I M I L Ê J E A N - M A R C F U Z E A U

# *Collection Dominantes*

Georg Philipp TELEMANN

## NOUVEAUX QUATUORS EN SIX SUITES

à une flûte traversière, un violon,  
une basse de viole ou violoncelle,  
et basse continue

Paris, 1738.

Présentation par  
les étudiants du Ce.FE.de M. Île-de-France

*publiée sous la direction de  
JEAN SAINT-ARROMAN*

Éditions  
*fuzeau*  
classique

Fac-similé réalisé à partir de l'exemplaire g.401.(2.)  
conservé à la British Library de Londres.

La présentation a été réalisée durant l'année scolaire 2005-2006  
par les étudiants du Ce.FE.de. M. Île-de-France :  
Aurélie DEBEULE, Marie-Cécile LE STANC, Pascal NARIZANO  
et Sophie PECRIAUX.

Ces quatre quatuors ont été exécutés au Ce.FE.de M.  
à l'occasion d'un projet pédagogique.