

**LA RECHERCHE ARTISTIQUE
DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL
SUPERIEUR**

**Ministère de la Culture et de la Communication :
Direction générale de la création artistique
(DGCA)**

Alain Poirier

Août 2010

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1. SITUATION ET DIMENSION DE LA RECHERCHE ARTISTIQUE	
1.1 Qu'est-ce que la recherche artistique ?	12
1.1.1 La recherche au ministère de la Culture et de la Communication	13
1.1.2 Les écoles d'architecture	14
1.1.3 Les écoles en arts plastiques et arts décoratifs	14
1.1.4 Les cotutelles à l'École du Louvre	15
1.1.5 La recherche en danse	15
1.1.6 Les lieux de résidence	15
1.1.7 La recherche spécialisée en musique	16
1.2 Le LMD et la recherche implicite	
1.2.1 Difficultés et problèmes spécifiques	18
1.3 Les différentes natures de la recherche artistique	
1.3.1 La recherche <i>en</i> art	21
1.3.2 La recherche <i>sur</i> l'art	21
1.3.3 La recherche <i>pour</i> l'art	22
1.3.4 Un exemple de recherche croisée	24
1.3.5 La recherche en tant que <i>formation</i>	24
1.4 Les dimensions de la recherche musicale	
1.4.1 À partir de quand a-t-on parlé de la recherche musicale ?	26
1.4.2 Quoi ? quand ? comment ? dans le cadre de l'apprentissage musical	28
2. MISE EN ŒUVRE ET DEVELOPPEMENT	
2.1 Les objectifs de la recherche musicale européenne	
2.1.1 Dix ans d'évolution : de Bologne à Louvain	30
2.1.2 L'AEC et le processus de Bologne	35
2.2 La recherche musicale en Europe	
2.2.1 Les cycles d'études et les diplômes	39
2.2.2 Principales caractéristiques des 3 ^{èmes} cycles doctoraux	45
2.2.3 Présence de la recherche dans les écoles européennes	47
2.3 La recherche musicale : quoi ? quand ? comment ?	
2.3.1 les enjeux de la réflexion : « A Reflective Conservatoire »	53
2.3.2 Les enjeux de la recherche musicale : cinq exemples	54
Gand (Orpheus Institut)	55
Helsinki (Académie Sibelius)	56
Birmingham (Conservatoire)	61
Anvers (Conservatoire royal)	62
Genève (HEM)	63
2.3.3 La recherche en interprétation et en composition	68
2.3.4 Les critères de définition de la recherche musicale	71

2.4 La recherche musicale en France	
2.4.1 La recherche dans l'enseignement musical : les deux conservatoires nationaux supérieurs	74
2.4.2 Les pôles d'enseignement supérieur	84
2.4.3 Nouvelles difficultés : culture et internet	86
2.4.4 Pour le développement des doctorats	88
• Le doctorat en musique : interprétation	89
• Le doctorat en musique : composition	93
• Le doctorat en musique : pédagogie	94
• Le doctorat en musicologie	94
3. PROPOSITIONS POUR L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SUPERIEURS DE LA MUSIQUE	96
Personnalités contactées et rencontrées	98
Principaux acronymes cités	100
Bibliographie	101

Annexes

1. Lettre de mission
2. Convention CNSMDP-Paris IV Sorbonne
3. Convention CNSMDL-Lumière Lyon 2
4. Rapport AERES 2009 : évaluation des diplômes de 2^{ème} cycle supérieur (CNSMDP)
5. Rapport AERES 2009 : évaluation des diplômes de 2^{ème} cycle supérieur (CNSMDL)
6. Professeur référent / Accompagnant méthodologique (CNSMDL)
7. Projet et mémoire de recherche (CNSMDL)
8. Règlement du concours des « Innovatoires » (CNSMDP)
9. fiche technique du Doctorat d'interprète CNSMDP (2009-2010)
10. Descripteurs de Dublin / Polifonia pour les 3^{èmes} cycles de l'enseignement musical supérieur
11. Concept de recherche dans les Hautes Écoles de musique de Suisse romande

INTRODUCTION

« L'activité artistique est une composante du développement de la société. Elle lui donne des représentations d'elle-même et du monde et lui permet de se mettre en projet. Elle participe, comme l'activité scientifique et l'activité technologique, au processus de connaissance et de transformation du monde par l'homme. » Ces quelques lignes empruntées à Jean-Claude Risset en préambule au rapport « Art-Science-technologie » qu'il a dirigé (Risset, 1998 : 18) renvoient moins à une simple formule séduisante et vite oubliée qu'à une réelle définition de l'activité artistique dans le monde d'aujourd'hui et à son rôle dans la société.

Il est essentiel de considérer la recherche non comme le sommet — réputé inaccessible ou réservé à une élite — d'une pyramide de l'enseignement musical spécialisé, de l'enseignement initial à l'enseignement supérieur, mais comme une activité, certes complexe et exigeante en compétences et en maîtrise des savoirs, susceptible de précisément nourrir toute la chaîne de l'apprentissage musical et même au-delà. Autant certains travaux de troisième cycle sont consacrés à des sujets extrêmement pointus qui ne concernent qu'une poignée de spécialistes, autant nombre de recherches prennent en charge, directement ou indirectement, les différents aspects de cette longue chaîne, depuis le premier contact avec la pratique de la musique dès l'enfance jusqu'au niveau des études supérieures. C'est en ce sens que les propos de Risset, que nous reprenons à notre compte, prennent toute leur valeur et leur force. C'est aussi une façon de ne pas perdre de vue cette perspective proprement « artistique » lorsque seront prises en compte les données qui visent à organiser cette partie de l'enseignement musical : la gestion administrative de l'art a parfois le travers d'oublier l'objet même de son attention.

La mise en œuvre de la Déclaration de Bologne (1999) est censée permettre et favoriser la mobilité grâce à l'harmonisation des diplômes dans l'espace européen. La majeure partie des établissements d'enseignement musical supérieur en Europe a adopté aujourd'hui les grandes lignes du système LMD, en tout ou en partie, et affiche désormais une apparente communauté de structure d'enseignement, même si les différences en nombre d'années et de contenus de chaque cycle sont parfois très importantes (cf. 2.2.1) et susceptibles à terme de générer de grandes différences de niveaux. S'il est essentiel de se prémunir contre une uniformisation générale, les écoles les plus personnalisées sauront mettre en avant leurs spécificités et il est capital de considérer que ces qualités propres à chaque pays et à chaque culture doivent être force de proposition tout en prenant en compte les enjeux professionnels d'une formation de haut niveau. Il est tout aussi essentiel de ne pas considérer comme synonyme les différents cycles d'études et la notion de recherche, celle-ci, propre par définition, à un troisième cycle, pouvant en réalité être mise en œuvre très en amont et à des degrés très divers. Ce sera du moins l'une des recommandations de ce rapport consistant à suggérer la curiosité et l'éveil d'un intérêt pour l'art musical autrement que dans ses dimensions purement techniques et théoriques.

Comme la mise en œuvre des différents cycles du LMD, la place et le développement de la recherche sont d'importance très inégale aujourd'hui, tantôt

bénéficiant d'une expérience longue et avérée (Europe du nord, pays anglo-saxons depuis de nombreuses années), tantôt en étape de préfiguration dont la période de mise en place encore trop récente des conditions d'une recherche ne permet pas encore de tirer des conclusions à partir des premiers résultats, et donc de mesurer le bien-fondé des méthodes mises en œuvre.

Les difficultés sont de plusieurs ordres : on rencontrera, dans le panorama des grandes écoles européennes d'enseignement musical, et à la fois des objectifs souvent communs et un relatif consensus dans les orientations, qui en restent parfois au stade des bonnes intentions, à la fois une grande variété des déclinaisons proposées selon les cultures et les traditions du lieu. Pour cette raison, on favorisera, dans l'examen des grands courants de recherche en Europe (cf. 2.2), les différences et les particularités qui font la richesse d'une école : la tentative de répondre à ce que peut être la recherche musicale et les champs qu'elle peut concerner tient d'abord dans la volonté de respecter, voire de renforcer, les particularités propres aux différents établissements.

On insistera sur les travaux de l'Association européenne des conservatoires (AEC), indispensables en la matière, qui ont permis de confronter sur de nombreux sujets des approches différentes et mis en valeur les qualités d'innovation et d'originalité déployées par les établissements partenaires.

A ce stade de réflexion, il est capital de poser quelques points de méthodes :

1) **ne pas céder à la tentation de vouloir importer un modèle** — la recherche artistique doit d'abord se réaliser dans le cadre d'une culture —, si séduisant soit-il et porteur de résultats probants : l'application directe de conceptions littéralement prélevées dans un autre contexte n'aboutirait qu'à une greffe qui n'a que peu de chance de prendre pour des raisons d'incompatibilité autant structurelles que culturelles ;

2) **éviter de trop particulariser la recherche en elle-même** alors qu'elle doit toujours être une partie *intégrante* de la pratique artistique. Loin d'être une section distincte et identifiée dans l'architecture de l'enseignement, la recherche renvoie à une attitude, à une aptitude à mettre en jeu les savoirs, à les confronter à d'autres apports, à remettre en question les pratiques. Si l'art engage de la pensée, ce que nous défendons ici, la recherche ne correspond ni à un moment passager dans la formation, ni à un travail en marge de la pratique principale.

En conclusion au colloque « Chercher sa recherche » (2005), Jean-Luc Nancy, forçant volontairement le trait, déclare qu'« il en va de la recherche à l'université comme de l'Europe. C'est à partir du moment où ces choses là sont nommées, désignées et voulues qu'elles ne marchent plus du tout. » (Nancy, 2005 :149) On a assisté depuis quelques années à une floraison de groupes de travail sur la recherche dont, dans les pires des cas, le sujet principal est absorbé par des contingences extérieures ou par la quête d'une légitimité de telle ou telle organisation ou administration. Si la réflexion sur la recherche est évidemment indispensable, il n'en faut pas moins éviter d'étouffer le propos sous le poids de ce qui gravite « autour de la recherche ». Le propos provocateur de Nancy n'en contient pas moins sa part de vérité, tant la recherche est une discipline fondée sur le questionnement personnel et non un enseignement complémentaire ajouté

à un cursus déjà chargé. Pour cette raison, on évitera d'associer uniquement la recherche à un troisième cycle, tel qu'il existe dans beaucoup d'écoles, et on examinera sa place essentielle dans le deuxième cycle (Master) et comment préparer l'avenir des études par une initiation à la recherche dès le premier cycle (Licence / DNSPM).

Fétichiser la recherche en tant que particularisation d'une pratique aurait pour autre conséquence dangereuse de renforcer des spécialisations — voir le danger d'isoler les compositeurs déjà naturellement enclins à se penser comme une catégorie à part : la recherche concerne essentiellement un artiste, qui sera interprète, compositeur, pédagogue ou musicologue, un musicien pour qui l'interdisciplinarité sera un outil, et l'élargissement de ses domaines de connaissance une règle.

3) ne pas prendre le risque de la *surenchère* dans la conception des cursus : la tentation d'imaginer un cursus "idéal" peut rapidement déboucher sur une accumulation d'enseignements et une surcharge de travail. Il semble raisonnable de concevoir la construction pyramidale des trois cycles du 3^{ème} vers le 1^{er} cycle, et non l'inverse, afin d'éviter une vision trop théorique du parcours. Ce point a été maintes fois souligné par les instances européennes (cf. notamment le Communiqué de Prague in 2.1).

D'autres difficultés et objections apparaîtront dans l'appréhension de la recherche : depuis les réticences du passage à l'écrit d'un mémoire ou d'un document périphérique à l'activité principale, résultat d'une défiance vis-à-vis d'une pratique dont on a parfois perdu l'habitude depuis la fin de la scolarité en secondaire, à la peur de devoir formuler l'« inexprimable » pour les professeurs de disciplines pratiques qui y verraient une dangereuse remise en question de leur pédagogie, ou encore aux doutes de certains quant à l'apport de la recherche dans la pratique musicale. Le poids des modèles pédagogiques est parfois un puissant frein. Le plus souvent, le désir et l'envie de la découverte et la prise de conscience de l'intérêt de l'entreprise l'emportent, mais au prix d'échanges et de rencontres qui dépendent avant tout de la qualité de l'implication de chacun.

On sait combien l'étudiant musicien d'aujourd'hui sera confronté à une véritable mutation des professions dans le monde actuel et devra être capable de répondre à des situations multiples et variées. On constate effectivement les difficultés, pédagogiques ou institutionnelles de certains établissements à préparer à des formations de plus en plus diversifiées, trop souvent perçues comme un facteur d'alourdissement de la charge des études ou comme un risque de reléguer à un second rang l'activité principale. Plutôt que de considérer cette réflexion sur la recherche comme une contrainte supplémentaire, il est nécessaire d'œuvrer en faveur d'une formation, privilégiant certes la pratique principale, mais ouverte et offrant les outils d'une adaptation et d'une insertion large et réussie. Il s'agit d'ailleurs là d'une dimension prise en compte, notamment dans les travaux de l'AEC, quant à la notion de recherche sous une forme de "retour sur investissement" des établissements engagés dans cette démarche.

Enfin, faut-il insister sur l'enjeu de la recherche comme un "plus" appréciable en

terme d'enrichissement personnel et de développement de chacun, les étudiants comme les enseignants ? Et faut-il redire qu'il y a là un enjeu considérable de renouvellement d'une pratique professionnelle que la routine et la lassitude guettent à chaque pas ?

Dans ses recommandations de son rapport *L'enseignement supérieur : une perspective mondiale*, (2008), le groupe de travail « Mundus Musicalis » (AEC) insiste sur les points suivants, parmi beaucoup d'autres :

- *aux gouvernements régionaux et nationaux, de :*

1. Reconnaître la capacité de la musique à être un puissant outil non verbal de dialogue interculturel.
2. Reconnaître que les établissements d'enseignement musical supérieur jouent un rôle central et fondamental dans le maintien du paysage artistique et le développement des communautés musicales.
3. Reconnaître les programmes d'étude de musique pour les 3 cycles de l'enseignement supérieur.

(...)

- *aux établissements d'enseignement musical supérieur de :*

1. Consacrer davantage de temps et de ressources à la coopération internationale.
2. Communiquer clairement avec les établissements et les étudiants concernés par la mobilité et échanger des informations sur les contenus, les questions pratiques et de reconnaissance.

(...)

4. Envisager de façon créative les différences réelles ou perçues des aspects formels du programme d'étude dans le but d'établir une équivalence d'expériences d'apprentissage comparables.

5. Prendre en compte les différences culturelles explicites et implicites entre les visiteurs et l'établissement d'origine, en comprenant ainsi les bénéfices du dialogue mutuel.

6. Eliminer ou faire en sorte d'éviter les obstacles structurels à la mobilité des étudiants dans l'élaboration et l'évaluation des programmes d'étude.

7. Accorder une attention suffisante au bien-être physique et mental des étudiants.

- *à la Commission européenne de :*

1. Reconnaître que la musique est un puissant instrument de communication non verbale pour le dialogue interculturel, et de soutenir le rôle actif de la culture en général et de la musique en particulier dans les politiques internationales de l'Union européenne – défendant ainsi l'une des ambitions décrites dans la communication européenne sur « l'Agenda européen de la culture à l'ère de la mondialisation ».

2. Reconnaître, dans l'élaboration de ses programmes de coopération internationale, que la grande valeur de la diversité culturelle et de l'échange entre cultures résulte d'une « communication à double sens » entre les établissements européens et non européens.

3. Diriger les développements à venir de la coopération internationale dans l'enseignement musical supérieur vers le soutien des initiatives spécifiques à chaque discipline (par exemple en offrant davantage de possibilités aux projets européens liés à l'enseignement supérieur, afin de leur donner une dimension internationale) et des approches spécifiques à chaque discipline en matière d'assurance qualité et d'accréditation dans l'enseignement supérieur.

(AEC-Mundus Musicalis 2008 : 36-37)

L'AEC et ELIA (Ligue européenne des Instituts d'Art) se sont également rassemblées pour émettre des recommandations à la Commission européenne, à la Commission de la Culture du Parlement européen et aux membres des groupes de travail de la Méthode ouverte de coordination (MOC) sur l'enseignement culturel et éducatif.

Le présent rapport, commandé par le directeur de la Direction générale de la création artistique est consacré à la recherche dans le domaine musical. La lettre de mission produite en Annexes explicite les orientations souhaitées : définir les enjeux de la recherche dans le domaine musical, les formes de collaborations et de partenariats entre les conservatoires et les universités, dresser un état des lieux de l'existant dans les pays tant européens qu'extra-européens, déterminer les champs de recherche susceptibles d'être développés, constituent les principaux axes de cette étude.

Le sujet est considérable et a nécessité de très nombreuses rencontres autant que la consultation d'une somme incalculable de documents dont ce rapport se fait fréquemment l'écho. Reconnaître que la musique est « un puissant instrument de communication non verbale pour le dialogue interculturel », ainsi que « la grande valeur de la diversité culturelle et de l'échange entre cultures résulte d'une "communication à double sens" entre les établissements européens et non européens », comme dit dans les propos du rapport précité, contribue en bonne part à une tentative de définition des objectifs de la recherche, dans l'esprit des propos de Risset ouvrant cette introduction. C'est à ces titres que la recherche trouvera toute sa valeur dans le cadre de l'enseignement musical français.

Si la recherche musicale est un sujet encore récent dans ce cadre, elle engage, au-delà du réseau musical français, la relation à l'université et plus encore celle avec le réseau international. Les partenariats noués en particulier par les deux CNSMD avec l'université ces dernières années ont permis d'initier une collaboration qu'il sera nécessaire d'entretenir, de diversifier et d'intensifier. Les relations de ces deux établissements avec les écoles et institutions étrangères relèvent au contraire d'une longue histoire et constitueront l'un des pans essentiels de cette étude. Pour cette raison, il est justifié de pointer le « développement de la recherche » dans la lettre de mission qui a conduit à ce rapport, tant le sujet est d'actualité depuis de longues années en Europe et inscrit en filigrane dans les missions des établissements d'enseignement supérieurs de la musique en France. Les directives de la déclaration de Bologne et des travaux ultérieurs qui les ont précisées, sur lesquelles on reviendra en détail, ont été longues à être mises en pratique dans notre pays, moins parce qu'elles étaient contradictoires avec l'organisation des enseignements en France qu'en raison des changements culturels qu'elles impliquaient : en dix ans, et alors que les établissements étrangers avaient pour la plupart déjà franchi le pas, les deux conservatoires supérieurs ont dû — et ont su — adapter leurs cursus à des objectifs complexes dans leurs conséquences et intégrer les éléments destinés à favoriser la mobilité, à mesurer la qualité de leurs enseignements, à travailler à l'employabilité des étudiants. Ce retard, aujourd'hui résorbé, ne doit pas affecter les niveaux de la recherche sous peine de marginaliser la France au regard de nos partenaires européens et l'urgence tient précisément dans la notion de réseau,

aujourd'hui mondial, de l'enseignement supérieur de la musique. La mise en place de plusieurs centres répartis en France, chargés de contribuer à l'enseignement musical supérieur, doit renforcer cette réflexion consacrée à la recherche, en étroite relation entre tous les établissements et en partenariats avec les lieux et structures, français et étrangers, porteurs de la recherche.

Dans le sillage de 2009, année européenne de la créativité et de l'innovation, les efforts à produire doivent rapidement prendre en charge les problématiques de la recherche dans le domaine musical que ce rapport entend privilégier (cf. 3 : Propositions).

Plan du rapport

Ce rapport s'articule en trois parties : la première est consacrée à définir la situation et les dimensions de la recherche, à partir de la notion même qui doit être décrite, circonscrite et définie : la recherche « artistique » est encore un sujet nouveau, du moins pour le monde musical, parfois redouté, le plus souvent méconnu. La présence de la recherche musicale dans les grandes écoles européennes, souvent très active et intégrée dans les cultures nationales, nécessitait d'analyser et de caractériser ses conditions de mise en œuvre.

La deuxième partie cerne les problématiques essentielles et met en regard les situations française et européennes en particulier pour tenter de définir les champs d'application qui seraient les plus porteurs pour nos écoles. Malgré les obstacles, autant structurels que culturels, et les difficultés qui existent déjà, il s'agira de tirer les leçons de l'existant, en Europe mais également en France, et de pointer les grands axes les plus caractéristiques de la recherche.

La troisième partie, la plus courte en volume mais la plus prospective, propose, en prolongement et en conclusion des deux parties précédentes, une série de propositions qui concernent autant les établissements eux-mêmes que le ministère de la Culture et de la Communication qui orientera les décisions politiques.

Méthodologie

Une enquête au niveau européen, et souvent au-delà, a nécessité un nombre de rencontres et une somme de contact considérables. Les travaux existants dans ces dix dernières années, bien que parfois rapidement obsolètes faute de mises à jour, des associations d'enseignement supérieur européennes, et de ceux précieux de l'Association européenne des conservatoires, ont grandement contribué à une meilleure connaissance des caractéristiques et des différences de conceptions. Mais les contacts directs ont été les plus précieux, non seulement pour affiner les informations, mais plus encore pour bénéficier en retour de l'analyse de la situation française vue de l'étranger (Berlin, Freiburg, Birmingham, Londres, Helsinki, Genève). Enfin, les nombreux correspondants qui ont répondu à mes demandes, toujours avec précision et avec beaucoup de patience, m'ont permis d'avoir aujourd'hui une vision large de la situation de la recherche en Europe. Que tous soient remerciés de leur collaboration et de leur soutien.

Le récent groupe ENAR (« European Network for Artistic Research »), qui s'est réuni à Gand en 2009 ainsi qu'à Paris en janvier 2010, a précisé dans ses objectifs les points sur lesquels il souhaite avancer, tels que le partage d'informations (les activités et développements dans le domaine de la recherche artistique), la recherche artistique depuis le premier cycle au post-doctorat, et incluant celle menée en dehors du monde académique, les doctorats artistiques, et plus particulièrement définir ce que pourrait être la recherche artistique, et ce que cette recherche pourrait devenir. Les sujets sont sériés avec efficacité et, tant par le questionnaire mis au point et auquel dix-huit institutions européennes ont répondu (Gand, 2009) que par la qualité de sa réflexion, l'ENAR est une source d'information supplémentaire et désormais indispensable avec laquelle il importera, pour les institutions françaises, de collaborer dans les années à venir.

1. SITUATION ET DIMENSIONS DE LA RECHERCHE ARTISTIQUE

1.1 QU'EST-CE QUE LA RECHERCHE ARTISTIQUE ?

Le propos consistant à tenter de définir une recherche « artistique » est tantôt reçu depuis quelques années comme incongru — la recherche serait exclusivement « universitaire » et ne pourrait concerner les disciplines artistiques — tantôt perçu comme une tautologie dans la mesure où certains résolvent rapidement le problème en prétendant que « la recherche en art existe parce que l'art est recherche par nature ». Et pousser le raisonnement jusqu'au bout pourrait consister à affirmer qu'il n'y aurait de recherche en art *qu'en* art, contribuant ainsi à isoler précisément les champs artistiques des approches scientifiques. À l'inverse, on peut encore trouver le réflexe conservateur qui consiste à s'interroger sur les effets de la recherche, pouvant être perçue comme nuisible ou même susceptible de « tuer » l'intuition artistique :

« L'intelligence, est parfois considérée comme un handicap chez le musicien interprète. Trop de réflexion, pense-t-on, émousse la spontanéité nécessaire à une interprétation convaincante. On ne doute pas qu'un pianiste doive avoir une sorte d'intelligence instinctive, semblable à celle qui permet, par exemple, à la chouette d'attraper la souris. C'est cette activité mentale première qui permet aux pianistes d'atteindre les notes justes sans réfléchir et au soliste de se souvenir de son entrée à la fin du *ritornello* d'un concerto. La pensée discursive pourrait altérer l'émotion qui doit être communiquée à l'auditeur (...) Certes le savoir conduit tout aussi fréquemment à des interprétations plates et mal calculées qu'à de bonnes interprétations. Cependant, on soutient parfois que celles qui sont informées par la connaissance et la compréhension se situent à un autre niveau — plus élevé ou plus profond, c'est selon — que les interprétations instinctives ou irréfléchies. Je ne suis pas certain que ce soit juste, et la vérité exigerait, non de réfuter cette proposition, mais d'en inverser l'orientation. Ce sont peut-être les musiciens ayant déjà un sens réflexif de leur art qui sont amenés à justifier leur tempérament et leurs inclinations *ex post facto*. » (Rosen 1998 : pp. 96-97)

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces distinctions importantes (cf. 1.2).

La recherche artistique en France particulièrement n'en pas moins active depuis plus de trente ans dans les domaines de l'architecture¹, des arts plastiques², ou plus récemment de la musique, encore que cette dernière se soit essentiellement développée depuis les années soixante-dix dans les relations avec les univers scientifiques et technologiques. Ce n'est pas un hasard si cette réflexion est apparue peu après l'apparition d'associations telles que l'ACROE (1976) ou l'IRCAM (1977) dont la recherche porte précisément sur les interactions entre musique et sciences.

¹ *Trente ans d'édition, Recherche architecturale, urbaine et paysagère*, sous la direction de Franck Fries, Ministère de la Culture et de la Communication, 2003.

² « Etat de la recherche 2001-2008 » (Délégation aux Arts plastiques)

« Certains domaines de recherche ne se sont développés que récemment dans les conservatoires d'aujourd'hui. La majeure partie de cette nouvelle recherche en conservatoire présente la même caractéristique : s'intéresser à des questions difficiles du point de vue artistique, et est effectuée par des artistes chercheurs qui apportent leurs expériences artistiques et leurs connaissances à des études basées sur la recherche. On appelle ce type de recherche la "recherche artistique". » (AEC/Polifonia 2007/4 : 13). La recherche dont il est question ici est certes plus répandue dans les pays du nord de l'Europe mais les signes d'une réelle demande en ce sens sont apparus ailleurs, y compris en France où diverses propositions inventives ont conduit les écoles à entreprendre cette réflexion.

Un bref panorama préliminaire de la présence de la recherche au ministère — très actif dans ce domaine comme en témoignent les récentes livraisons de *Culture et recherche* (120, 121, 122-123) — et dans les écoles sous sa tutelle est nécessaire pour définir les qualités et les manques dans ce domaine.

1.1.1 La recherche au Ministère de la Culture et de la Communication

Au-delà de la recherche scientifique, il est important de rappeler que le Ministère de la Culture et de la Communication a depuis longtemps développé une politique de recherche dans le domaine patrimonial. Formalisé dès 1992 par un accord-cadre, régulièrement renouvelé depuis, entre le ministère et le CNRS, la recherche s'est manifestée dans plusieurs domaines (archéologie, conservation, restauration et valorisation du patrimoine, ethnologie, histoire de l'art, histoire des sciences et techniques, musicologie, architecture et urbanisme, etc.³). Pour ne citer que quelques exemples on mentionnera :

- le Centre de recherche sur la conservation des collections (CRCC), associé au Muséum d'histoire naturelle (MNHN) et au Ministère avec un laboratoire intégré au MNHN (établissement d'enseignement supérieur) où les enseignants-chercheurs et les agents du CRCC assurent des enseignements dans le Master de muséologie et encadrent des étudiants pour des doctorats ;

- l'institut national d'histoire de l'art (INHA) est placé sous la double tutelle du ministère de la Culture et de la Communication et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. L'institut recrute des post-doctorants sur des postes de pensionnaires qui intègrent les équipes de l'INHA ;

- la politique de conventionnement du ministère avec les UMR a débouché sur des actions collectives de recherche en archéologie, et d'appels d'offre en ethnologie, et s'appuie principalement sur trois critères importants : la participation des agents du ministère et leur intégration au sein de ces équipes, la définition de programmes de recherche communs intéressant le ministère et la couverture territoriale qui se dégage de ces accords.

³ Les cahiers *Culture et recherche*, disponibles sur le site du MCC se font régulièrement l'écho de l'avancement de ces travaux.

Cette association entre patrimoine et recherche, très active et probante, illustre la volonté du ministère de s'afficher sur ce terrain, *toutefois aujourd'hui essentiellement circonscrit au domaine patrimonial*. Il appartient aux autres disciplines d'initier ou d'accentuer ce type de collaboration afin que la dimension patrimoniale ne soit plus la seule à bénéficier de ces collaborations qui ont prouvé leur efficacité.

1.1.2 Les écoles d'architecture

La réflexion sur la recherche artistique dans les écoles d'architecture est nettement avancée, ne serait-ce que parce le modèle est universitaire et que « ses objets d'étude s'étendent du territoire à l'édifice, en couvrant tous les domaines de la construction, de la représentation, de la ville et de la théorie. » (Verdier, 2009 : 10). Dès 1985, l'association entre le domaine de l'architecture et le CNRS a permis de rendre visible une recherche par le biais de 4 Unités mixtes de recherche (UMR CNRS-ministère) dont le principe existe encore aujourd'hui. On dénombre actuellement 39 unités de recherche concernant 17 des 20 écoles, associant enseignants en écoles d'architecture, chercheurs, universitaires, ingénieurs de recherche et doctorants. En 2005, le doctorat en architecture prend forme et la réflexion aborde les aspects doctoraux avec la conscience revendiquée que « l'évolution de la recherche doctorale en architecture doit permettre d'affirmer davantage la spécificité des thèses soutenues, l'identité des doctorants encadrés et la réalité d'une communauté scientifique dont les productions ne sont pas — et le seront peut-être de moins en moins — à confondre avec celles des établissements universitaires. » (Eric Lengereau, *Vers un doctorat d'architecture*, 2005 : 9)

1.1.3 Les écoles en arts plastiques et arts décoratifs

De leur côté, les écoles d'art se distinguent des précédentes en pratiquant les appels à projet et en s'appuyant sur les conditions essentielles d'une existence de la recherche (ateliers, séminaires, colloques, équipes de recherche, enseignants-chercheurs). Les programmes « Ateliers de recherche et de création » (ARC) mis en place dès les années 1990 réunissent des enseignants, des artistes et des théoriciens avec intégration des étudiants. La particularité de ces ateliers, régulièrement organisés par les écoles, est d'introduire la notion de recherche, parfois dès le 1^{er} cycle dans « l'une des rares formations en enseignement supérieur qui, à l'aide d'outils méthodologiques, engage l'étudiant, dès le début de son parcours, dans un processus de recherche et pas uniquement dans l'acquisition de connaissances. » (Padilla, CR 120 : 21) Des formations post-diplômes sont aussi proposées à l'issue des cinq années (diplômes d'établissement).

La campagne d'évaluation de l'AERES pour la reconnaissance du grade de Master en 2009 a validé 7 écoles sur 48 délivrant le DNSEP, et a préconisé le modèle universitaire au travers de l'adossement à la recherche et l'évaluation finale par la rédaction et la soutenance d'un mémoire, points qui sont aujourd'hui largement discutés au sein des écoles. Il s'agit effectivement de savoir si le modèle universitaire est le plus apte à répondre aux écoles d'art ou si une autre façon d'inclure et de reconnaître une forme de recherche autonome est plus adaptée. Notamment, l'évaluation finale sous forme traditionnelle d'un écrit avec soutenance devrait être considérée sous l'angle de l'innovation, comme c'est le cas dans plusieurs écoles, et donc induire une réalisation d'un projet personnel et innovant, certes accompagné

d'un écrit (dont le volume doit être pensé en fonction de l'ampleur du projet et de l'investissement de son auteur) explicitant la démarche de l'étudiant et mettant en évidence la recherche.

L'École nationale supérieure des arts décoratifs (ENSAD) a développé un cycle de recherche en 2007, « création et innovation » en relation « avec les contextes sociaux, économiques, technologiques, politiques, industriels et culturels du monde contemporain » (Depelsenaire, CR 121 : 21) avec aujourd'hui une dizaine de programmes couvrant de nombreux champs. La richesse et la diversité des partenariats engagés (universités, grandes écoles, entreprises, laboratoires de recherche, etc.) en France et à l'étranger est des plus efficaces et remarquables.

1.1.4 Les cotutelles à l'École du Louvre

Si la tradition des thèses à l'École du Louvre est ancienne, les bouleversements du paysage de la recherche ont conduit l'école à développer des partenariats de cotutelle dès 2003 avec une école doctorale. Premier exemple de cette association, cette convention permet désormais à des étudiants titulaires d'un diplôme de 2^{ème} cycle de l'école de bénéficier d'une double direction de thèse dirigée par un professeur de l'École du Louvre et un professeur de Paris X-Nanterre. De là, l'élargissement du doctorat à un niveau international avec des cotutelles française et étrangère dans les domaines de l'histoire de l'art et muséologie (2008).

1.1.5 La recherche en danse

Le CND (Centre national de la danse) situé à Pantin offre à des étudiants d'origine universitaire la possibilité de développer leur recherche au sein de l'« Atelier des doctorants ». Rompre l'isolation des chercheurs, proposer un lieu de rencontre et d'échange, et offrir une visibilité aux travaux de recherche en danse, avec l'élaboration d'une base de données consultable (2008), sont les principaux objectifs de cette initiative. La fonction de centre de ressources a aussi donné lieu à une convention-cadre entre le CND et le CNSMDP pour travailler sur les complémentarités entre les deux établissements (le CNSMDP est aussi lié par convention avec Paris 8 pour accueillir des étudiants du Conservatoire.)

Le CNDC (Centre national de danse contemporaine) d'Angers s'appuie sur un partenariat avec Paris 8 dans le but de développer une culture chorégraphique.

1.1.6 Lieux de résidence

Diverses structures, proposant des résidences, ont développé des sujets de recherche interdisciplinaires, tels Le Fresnoy permettant à des artistes confirmés d'émettre des hypothèses et de les mettre en situation, la Chartreuse qui a axé ses thématiques dans trois domaines que sont l'écriture dramatique et les mutations de l'écriture, la relation homme/machine sur la scène et les rapports entre dramaturgie et technologie, ou encore la Fondation Royaumont qui pratique une politique d'accueil en musique, en danse et en projets interdisciplinaires, et entretient de nombreux partenariats.

L'institut international de la Marionnette (INM), a mis en place des programmes de résidence, Création/Compagnonnage et Recherche/ Expérimentation, permettant à

des artistes de bénéficier de moyens financiers et logistiques pour expérimenter leurs projets.

1.1.7 La recherche spécialisée en Musique

La conception de la recherche à l'IRCAM repose sur une étroite interaction entre les domaines artistiques et technologiques en associant des démarches créatrice, individuelle, technique et collective, en vue de servir d'une part l'ambition du compositeur et d'aboutir d'autre part à la création d'outils informatiques qui seront labellisés et diffusés par l'institut. C'est cette dimension *collective* et *interactive* qui caractérise la recherche de l'IRCAM, essentiellement placée en marge de l'activité musicale, même si le projet artistique veut rester déterminant.

La mise en place dès 1993 de la formation Atiam a débouché en 2004 sur un Master « Science et Technologie » de Paris 6, en partenariat avec Télécom ParisTech et l'IRCAM, accessible aux étudiants des écoles d'ingénieur, des grandes écoles et des universités pour confronter les connaissances scientifiques et techniques aux disciplines artistiques (on mentionnera le projet « Orchestration » mené par Yan Marez ambitionnant de produire un traité d'orchestration moderne).

Parallèlement aux nombreux partenariats avec le CNRS, les universités et les grandes écoles, l'IRCAM a établi des liens avec des établissements d'enseignements, à savoir les conservatoires de Paris (cursus 1 intégré au 2^{ème} cycle des compositeurs) et de Genève (qui intègre les cursus 1 et 2), ainsi que l'Institut Orpheus. On notera de façon générale que la recherche à l'IRCAM, soulignée par le rapport de l'AERES (2010), donne lieu à une communication très efficace et aisément accessible.

Le Master AST (« Arts, sciences, technologies ») créé à Grenoble en 2003, accueille des étudiants issus des sciences de l'ingénieur, très représentées localement, en relation avec l'Institut polytechnique de Grenoble et l'Association pour la création et la recherche sur les outils d'expression, ACROE (voir en particulier les contributions de Claude Cadoz, engagé depuis trente ans dans cette voie rapprochant sciences et arts.) Le Studio de création et de recherche en informatique musicale électroacoustique (SCRIME) à Talence, Lutheries-acoustique-musique (LAM) à Jussieu pratiquent également l'accueil de jeunes chercheurs et le centre national de création musicale GRAME à Lyon, comme d'autres centres en France, offrent aux compositeurs un lien efficace entre recherche et production.

La musicologie est bien représentée au sein du ministère avec l'Institut de recherche sur le patrimoine musical en France (IRPMF) qui accueille des étudiants en master de l'université de Tours, et le doctorat mis en place entre ces partenaires et l'université de Milan. La recherche sur le patrimoine musical est représentée par le Centre de musique baroque de Versailles (CMBV) et le Centre d'études supérieures de la Renaissance (CESR) qui ont lié des partenariats avec nombre d'institutions dont les conservatoires, ainsi que par le Centre de recherche en ethnomusicologie (CREM) inscrit au sein d'un laboratoire du CNRS.

La recherche et l'enseignement supérieur de la musique

Parallèlement à ces centres de recherche spécialisés et bénéficiant d'une longue expérience, la recherche dans l'enseignement supérieur de la musique en est encore au stade de la formulation dans les deux conservatoires et les pôles d'enseignement supérieurs.

L'AERES a évalué en 2009 les CNSMD de Paris et de Lyon et a déclaré aptes les deux établissements à délivrer le grade de Master à l'issue du 2^{ème} cycle. La recherche y est reconnue et représentée à divers titres (cf. 2.4), au travers de l'implication des enseignants, exerçant par ailleurs leur spécialité dans de nombreux domaines (concertistes internationaux avec enregistrements audiovisuels, directeurs de collections, musicographes et musicologues, etc.)

La recherche musicale s'est cependant largement affirmée en Europe depuis de nombreuses années, particulièrement au Royaume-Uni et dans les pays nordiques, s'appliquant à développer une large réflexion, tantôt rattachée à celle de l'université, qui toutefois admet parfaitement le bien-fondé d'une recherche artistique, tantôt au sein d'académies reconnues comme écoles supérieures intégrant naturellement la recherche. Les principaux axes de la recherche musicale européenne seront présentés sont détaillés dans le point 2.2 afin d'en dégager les objectifs et les enjeux, et avant d'aborder l'état des lieux et les particularités de la situation française.

1.2 LE LMD ET LA RECHERCHE *IMPLICITE*

Nombre d'exemples illustrent la présence *implicite* de la recherche dans les écoles d'art qui ont ressenti comme une nécessité — une *nécessité intérieure* ainsi que l'exprimaient Kandinsky et Schoenberg dans leurs échanges en 1911 —, comme un prolongement naturel et structuré d'un enseignement qui s'interroge sur ses fondements, sa capacité de rayonnement et ses pratiques. Le réel intérêt très partagé par les écoles artistiques d'obédience et de spécialités différentes que l'on constate à l'égard de la recherche ne tient pas seulement aux conditions mêmes du LMD, dans le but de s'aligner et de pouvoir dialoguer avec des établissements étrangers, mais comme *un véritable ressenti de la nécessité* d'un tel apport : la réforme du LMD, *imposée de l'extérieur*, a finalement permis d'entériner des prises de positions revendiquées et *venant de l'intérieur* : « Les enjeux doctoraux de la réforme LMD, se sont donc exprimés sur la base d'une situation existante reconnue, officiellement habilitée et soutenue, et très largement structurée à partir de croisements pédagogiques, d'échanges scientifiques et de connexions opérationnelles entre écoles d'architecture et établissements universitaires. » (Eric Lengereau, *Vers un doctorat d'architecture*, 2005 : 7)

La présence de la recherche dans nombre d'écoles, indépendamment des directives de la convention de Bologne (1999), dont la fin de l'exercice était fixée à 2010 pour que les écoles artistiques aient mis en œuvre les différentes étapes de leurs cursus — ce qui n'est pas le cas aujourd'hui en France —, prouve que l'intégration de la recherche dans la démarche artistique est affaire de volonté politique et que cette intégration ne manque la plupart du temps, quand elle n'est pas effective, que des outils pour la mettre en évidence (définition, identification, valorisation).

On prendra soin, dans un premier temps, de traiter de la notion de recherche indépendamment du cadre du LMD (cf. 1.3). La mise en regard des conceptions dégagées de la recherche et du cadre des trois cycles interviendra au cours du point 2.4.

1.2.1 Difficultés et problèmes spécifiques

L'histoire propre à la France consiste à répartir l'enseignement supérieur artistique entre grandes écoles et universités dont les fonctionnements renvoient tantôt à des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (E.P.C.S.C.P.) incluant les universités, tantôt à des établissements publics à caractère administratifs (E.P.A.) à finalité plus professionnelle.

Le partage des tâches entre les conservatoires supérieurs et les universités — parallèlement au partage entre deux ministères — semble entériner deux approches de l'enseignement dont les conséquences renvoient à des finalités différentes :

- apprentissage méthodique d'un artisanat technique et artistique depuis l'enfance jusqu'à la maturité — il faut entre 12 et 15 ans pour former un

musicien professionnel — fondé sur l'assimilation et la restitution d'une part, et apprentissage méthodique de connaissances à partir desquelles s'épanouira une réflexion personnelle d'autre part ;

- enseignement personnalisé et fortement individualisé, mais diversifié dans ses pratiques (Master classes avec des artistes internationaux, concerts) d'une part, et enseignement collectif basé sur la large diffusion des connaissances (colloques à dimension internationale, publications) d'autre part ;

- culture du résultat fondé sur l'innovation et la création artistiques d'une part, et culture de la méthode pluridisciplinaire et ouverte qui doit nourrir une recherche d'autre part.

Cette vision n'en est pas moins caricaturale tant les établissements, conservatoires et universités, ont développé depuis longtemps diverses formes de transversalité contribuant à décroquer des spécialisations trop étroites. Loin d'être incompatibles, ces deux approches devraient se rejoindre et trouver idéalement leurs complémentarités au travers de partenariats. Néanmoins les critères universitaires reposant sur une approche collective, favorisant par là même la notion de recherche, n'en restent pas moins éloignés de l'innovation et de la création artistiques et rendent ainsi délicat le partenariat qui doit éviter le risque de l'accumulation d'enseignements qui ne trouveraient pas un véritable terrain en terme de complémentarité.

On a parfois dit que les praticiens sont trop praticiens et que les théoriciens trop théoriciens : la *relation entre théorie et pratique* reste effectivement, de tous côtés, la principale pierre d'achoppement. Dans tous les cas, l'enseignement français souffre encore d'un cloisonnement des disciplines, de ce qu'Edgar Morin appelle « l'intelligence aveugle » au travers des principes de *disjonction*, de *réduction* et de *d'abstraction* (Morin, 1990 : 18). La disjonction des savoirs ne peut que mener à une juxtaposition de connaissances qui ne progresseront qu'en parallèle en raison de cadres trop étanches. Ce problème est récurrent et caractérise nombre des enseignements décrits ici, tant en France qu'à l'étranger. Au-delà de la juxtaposition d'enseignements qui accentue parfois cette dichotomie, le contexte de recherche, encore une fois insufflé dès le 1^{er} cycle, doit permettre de réconcilier des approches trop souvent éloignées. Il s'agit évidemment d'établir une articulation entre les différents enseignements avec une prise de conscience partagée de l'utilité de la recherche. Jeremy Cox, en préface à *The artistic Turn : a manifesto*, dit combien cette relation repose sur une complémentarité entre le travail instrumental ou vocal proprement dit et la composante enrichissante d'un apport qui resterait en grande partie utilitaire faute d'une véritable articulation (Cox, 2009 :7). : « On passe de rien à quelque chose ; de la spéculation à la détermination ; de l'inconnu (ou seulement partiellement connu) à la connaissance. » (Il faut cependant avouer que la préface à ce manifeste est plus intéressante que les contributions qui suivent...)

On peut certes en mesurer les limites dans le domaine de l'interprétation lorsqu'un Harnoncourt émet la critique suivante : « J'entends souvent des fanatiques me dire

(et il en est de très nombreux dans la musique ancienne) : tout a une importance égale ; il n'y a pas de hiérarchie, ce n'est que lorsque *toutes* les conditions sont remplies que l'interprétation peut être discutée. Mais nous savons que personne ne peut satisfaire à *tout* ce qu'on attend de lui ; nous sommes pour cela bien trop imparfaits. Nous devons nous contenter de ne satisfaire qu'à une partie des exigences ; il n'y a pas de tout ou rien, car il ne saurait y avoir de *tout*. » (Harnoncourt, 1984 : 123)

Comme on le verra, les contextes « recherche et création » et « recherche et développement » dans le domaine musical sont aujourd'hui majoritairement la caractéristique de la conception anglo-saxonne de l'enseignement artistique. On rappellera cependant que si la thèse universitaire est l'aboutissement obligatoire et unique d'une recherche dans les universités françaises, il existe déjà dans certaines écoles d'art plastiques des cas de présentation du travail de l'étudiant sous forme d'une exposition ou d'une production personnelle.

Alors que conservatoires et universités opèrent aujourd'hui des rapprochements, il est important de considérer ces ouvertures de façon positive, à condition que des objectifs soient définis en commun et dans le but de rendre plus efficient les partenariats engagés ou à engager.

1.3 LES DIFFERENTES NATURES DE LA RECHERCHE ARTISTIQUE

« Tout semble séparer recherche et création. Le chercheur veut connaître, le compositeur veut faire. L'un vise à dévoiler des mécanismes, l'autre à inventer des formes sonores nouvelles. L'œuvre scientifique est collective, vérifiable, provisoire : elle est amenée à être corrigée, dépassée, englobée dans le progrès de la science. L'œuvre d'art, elle, est individuelle, subjective, durable — “une fois pour toutes”, dit Hugo, “réelle présence” selon Georges Steiner. » [Risset 1995 : 170]

Au-delà des oppositions qu'il pointe entre les attitudes scientifiques et artistiques, Jean-Claude Risset — qui est scientifique *et* compositeur, il faut le rappeler — n'a jamais vécu ce partage des tâches comme conflictuel, mais comme un rapport de l'un à l'autre, la recherche scientifique étant prospective, recherche *pour* l'art. Il reprend à son compte les propositions que Marie-Elisabeth Duchez, chercheur en musicologie et épistémologie, a dégagées en distinguant la recherche *en* art, la recherche *sur* l'art et la recherche *pour* l'art [Duchez 1978]. Cette tripartition décline successivement trois attitudes qui offrent des outils appréciables pour identifier les stratégies de recherche par rapport à l'activité artistique principale. Alors que la recherche artistique s'est nourrie au travers des commentaires d'Annie Luciani, la réflexion sur la recherche musicale ne semble pas avoir été, mis à part par Risset, beaucoup exploitée, ni approfondie au-delà des années quatre-vingts.

1.3.1 La recherche *en* art : toutes formes de recherche *accompagnant* la plupart du temps une activité artistique de création ou de production [Luciani 2009].

Cette forme de recherche est ainsi en relation *directe* avec la pratique artistique qu'elle qualifie par sa valeur informative et sa capacité d'orienter les choix artistiques. Elle est, dans les domaines de l'interprétation et de la composition, à la fois *préalable* et *simultanée* :

- préalable : la comparaison et le choix entre les différentes éditions, la réflexion sur l'instrument adéquat et le jeu qui en découle, ou encore l'histoire de l'interprétation constituent les bases d'une attitude critique et artistique. Ces choix déterminent et conditionnent, *programment* des options interprétatives ;
- simultanée : une fois maîtrisées au travers du travail final de restitution de l'œuvre, ces options interprétatives seront *intégrées* et indissociables — « encodées » dit justement Luciani —, dans le résultat final où les choix opérés et le discours rendu ne forment plus qu'un. Le moment du concert constitue le point de convergence de cette recherche.

1.3.2. La recherche *sur* l'art : toutes les formes d'activité *analysant*, sous toutes leurs formes, les processus artistiques : individuels, sociaux, historiques, leurs liens avec les autres corps et activités humaines, techniques, idéologiques, politiques, etc. [Luciani 2009].

Cette recherche, illustrée par exemple par la musicologie de type universitaire, est essentiellement *distancée* et *réflexive* :

- distanciée : elle est en général postérieure à l'objet de la recherche qu'elle examine en déployant des approches méthodologiques qui, selon le choix, détermineront le résultat de la recherche ;

- réflexive : elle vise à approfondir la connaissance de musiques existantes en ayant recours à un « métalangage » où le discours musicologique ne saurait être confondu avec son objet » comme le dira Nattiez [1985 : 122]. À l'inverse de la précédente, elle n'est pas productrice de création dans l'instant, même si le discours *sur* l'œuvre musicale est susceptible de proposer une interprétation et de renouveler les approches.

On retrouve parfois cette distinction dans le discours de certaines écoles (« Research about Music »).

1.3.3. La recherche *pour* l'art : toutes les questions de recherche et de perspectives qui ont comme objectif de développer les conditions de la création et de la production artistiques [Luciani 2009].

La recherche dont il est question est de nature *prospective*, ou *créative* au service de l'œuvre grâce à des outils empruntés à des disciplines différentes. Le domaine de la composition et sa relation aux nouvelles technologies est ici pleinement en jeu, la recherche *pour* la musique étant à la fois *préalable* et *évaluable*, comme directement intégrée à l'œuvre et identifiable en elle-même en termes techniques.

« Certes, dit encore Risset, toute œuvre d'art suppose une recherche solitaire, liée au propos de l'artiste, à ce qui le meut et l'émeut : mais elle ne peut que rarement se communiquer et se partager comme une recherche scientifique, elle n'apparaît qu'à travers l'œuvre d'art elle-même. Souvent la création artistique interroge la science pour y trouver des méthodes, des suggestions, des modèles. Il y a là risque de collusion : si la science peut féconder les domaines artistiques, rien ne l'autorise à les justifier, à les fonder — elle peut décrire, non prescrire. » [Risset 1995 : 170]

(Il n'est pas exclu de considérer également que la musique elle-même puisse inspirer la science en retour au travers du renversement d'une recherche agissant *pour* la science.)

type de recherche	<i>en</i>	<i>sur</i>	<i>pour</i>
fonction de la recherche	<i>accompagnante et qualifiante</i>	<i>réflexive</i>	<i>prospective / créative</i>
engagement de la recherche par rapport au résultat	préalable et intégrée	postérieure	préalable
évaluation de la recherche	non pour elle-même : parce qu'intégrée au travers de l'œuvre	pour elle-même	à la fois pour elle-même et au travers de l'œuvre
mode de recherche	individuelle	individuelle ou collective	collective
présence dans l'enseignement	conservatoires : fondamentale et intégrée dans les cycles	conservatoires et universités (pédagogie / musicologie)	centres de recherche (et nouvelles technologies en conservatoires)

Cette grille, pour commode qu'elle puisse paraître, doit être modulée et adaptée à chaque contexte tant l'articulation entre ces catégories peut être rapidement complexe et on suivra Annie Luciani qui en propose des lectures différentes et obliques, aucune d'entre elles n'étant univoque.

notions de recherche et innovation, recherche et développement, etc. (Luciani, 2009).

La pratique de la recherche est plus une *formation* qu'un cursus, une attitude susceptible de nourrir l'artiste tout au long de sa carrière (notion prise en compte aujourd'hui dans le *Lifelong learning* anglo-saxon). « L'art est par essence exploratoire, dit encore Jean-Luc Nancy. Par essence dans un rapport direct avec *le non-donné* (...) Pour qu'il y ait recherche, il faut que quelque chose ne soit pas donné. Mais il y a deux manières de ne pas être donné. Il y a le non-donné qui est manquant qui doit être trouvé, et le non-donné qui n'est pas manquant, qui est d'un autre ordre que le donné. » [Nancy 2005 : 150] Ces deux directions de la recherche sont particulièrement importantes : où bien l'on travaille à définir « ce qui manque » dans le premier cas, ou l'on est amené, pour ce qui n'est pas manquant, à imaginer, à inventer une place pour affirmer son existence dans le second. Ce que Nancy résume encore en « recherche de la visée » et « recherche de l'exploration ». La majeure partie de la recherche relève de la première catégorie, pour laquelle une partie de la réponse est dans la question, dans la formulation même du projet. Mais Nancy évoque ainsi la possibilité que cette exploration mène le chercheur au-delà de ce qu'il pressentait. Corinne Le Neün, insiste également sur la relation entre l'intention du projet lui-même et sa réalisation, incluant toutes les variables qui sont susceptibles de réorienter le travail en cours : « La conception du projet dans les écoles françaises s'accorde au plus près des nuances sémantiques proposées par la langue italienne entre le *progetto* — l'activité intellectuelle d'élaboration du projet — et le *progettazione*, l'activité de réalisation de ce projet au sens où il réinjecte une part du temps existentiel, opératoire, nécessaire à l'émergence et à l'affirmation de l'identité artistique. » (Le Neün 2008 : 157). Elle en vient à établir une distinction supplémentaire entre « recherche *sur* » et « recherche *par* » : « La première a fait émerger un corpus de sujets réflexifs interrogeant tant notre histoire institutionnelle que la nature propre de nos enseignements ; la seconde, dont le noyau dur est la création, postule l'invention de nouvelles formes sous-tendue par une activité de production et de conception propre à l'école d'art qui place la figure de l'artiste, et plus généralement celle du créateur, de l'auteur, au cœur du dispositif de transmission. » (*Ibid.*)

On sait que la difficulté à manier des catégories relève de leur grand pouvoir réducteur, alors que dans celles qui ont été présentées ci-dessus, l'intérêt se situe dans l'intersection entre elles. Jean-Claude Risset, compositeur *et* scientifique a encore bien noté le danger et le rapport de pouvoir de ces cloisonnements : « Je n'ai pas ressenti d'antagonisme entre ces deux activités. C'est sans doute que je refuse l'idée d'une hiérarchie, d'un rapport ancillaire, d'une subordination de la science à la musique ou inversement. Comme le remarque Johan Sundberg, c'est lorsqu'une des disciplines prétend assujettir l'autre que se développe un rapport conflictuel. » (Risset 1991).

1.4 LES DIMENSIONS DE LA RECHERCHE MUSICALE

1.4.1 À partir de quand a-t-on parlé de la recherche musicale ?

Qu'est-ce que la recherche musicale ? C'est par cette question que François Delalande introduit la volumineuse étude consacrée à *La Recherche musicale au GRM* en 1986, soit trois ans après que Célestin Deliège et Tod Machover ont organisé un colloque sur ce sujet à l'IRCAM. Dans les deux cas, la notion de recherche est mise en correspondance avec celle d'expérimentation, rendue nécessaire, selon Delalande, depuis « le jour où l'on a entrepris de produire de la musique avec les machines » : « La recherche musicale est donc apparue dès le début sous une triple forme : recherche technologique sur les outils, création expérimentale, réflexion analytique sur le sens et la portée de l'entreprise. Ces trois types d'activité se hiérarchisent différemment selon les périodes, les groupes et les personnes, mais leur réunion semble constituer pour tous l'objectif global de la recherche musicale. » (Delalande 1986 :11).

Les principaux centres de « recherche musicale », qui datent majoritairement de l'après-guerre et sont orientés sur les aspects technologiques en relation avec la création, œuvrent presque exclusivement *pour* la recherche. Une telle combinaison n'est guère possible que dans un cadre *institutionnel* : le GRM trouve son origine à Paris dès 1948 sous l'égide de la Radio, comme ceux de Cologne (1952), ou de Milan peu après, et l'IRCAM est une association liée par décret au Centre Pompidou (1976). Il s'agit d'instituts dont c'est précisément la mission ou d'écoles d'art dans lesquelles les deux conditions d'une approche pluridisciplinaire et collective sont réalisables. Lorsque Varèse adresse une demande de subvention à la Fondation Guggenheim en 1932, il argumente en faveur d'une collaboration entre musique et sciences qui lui permettrait d'abord de « poursuivre le travail sur un instrument qui produira de nouveaux sons pour examiner avec attention d'autres inventions dans certains laboratoires afin de découvrir si certaines d'entre elles ne pourraient convenir à ma conception de nouveaux sons. » Ensuite de « présenter [ses] idées à des techniciens de différentes organisations afin de procéder à des vérifications et aussi pour leur prouver la nécessité d'une collaboration étroite entre le compositeur et l'homme de science, et finalement, pour étudier avec eux certaines solutions au problème de la musique de film que j'ai étudié et qui a déjà reçu l'assentiment de professionnels du domaine. » (Varèse 1983 :67). Les projets de Varèse, qui anticipent sur ce que sera l'IRCAM un demi-siècle plus tard, n'aboutiront pas et son passage dans les studios du GRM en 1954 pour travailler aux interpolations de *Désert* le laissera insatisfait, tout comme Schaeffer d'ailleurs.

Les interventions du colloque à l'IRCAM en 1983 (publiées deux ans plus tard sous le titre « Quoi, Quand, Comment ? la recherche à l'IRCAM ») sont clairement rapportées selon des angles de vue à la fois spécifiques et complémentaires : les trois parties des interventions, regroupées successivement en « points de vue de musicologues », « points de vue de scientifiques » et « points de vue de compositeurs », illustrent clairement le parti pris *pluridisciplinaire* de la recherche, au croisement de l'histoire des idées et de l'esthétique, de la technologie et de la

création, ou comment des approches différentes sont susceptibles de s'enrichir les unes les autres, supposant de fait qu'aucune démarche individuelle ne peut raisonnablement englober l'ensemble de ces stratégies. À la pluridisciplinarité, la recherche implique donc la nécessité d'un travail *collectif*, d'un échange, afin « de fonder la recherche sur un jugement inter-subjectif » (Delalande, 1986 :11)

Le colloque de l'IRCAM a l'avantage de convoquer scientifiques et compositeurs pour qu'ils expriment leurs attentes de la recherche, ainsi que, fait remarquable, les musicologues qui travaillent habituellement dans la sphère de la recherche *sur* l'objet musical.

1. **La recherche pour les musicologues** est d'abord ramenée à une perspective historique par Célestin Deliège, y voyant la manifestation d'une volonté *théorique* qui a marqué de nombreuses périodes de l'histoire musicale, éclairant le fait qu'on a pu parler de recherche musicale bien avant l'avènement des nouvelles technologies. C'est le concept même de recherche musicale qui connaît une mutation : « Si la recherche en musique aujourd'hui suggère bien quelque parallélisme avec les tournants historiques qui viennent d'être évoqués, elle s'en distingue, avant tout, en ce qu'elle se conçoit et se regarde elle-même comme recherche. » [Deliège 1985 : 37]

La dimension théorique, qui est très justement l'une des grandes préoccupations actuelles et souvent identifiée comme trop faiblement représentée, se retrouve sous la plume de Fred Lerdahl qui a ouvert le débat dans le domaine de la psychologie cognitive.

Mais l'opposition traditionnelle entre le regard distancié du musicologue et celui en action du compositeur donne lieu à une interprétation « oblique » argumentée par Jean-Jacques Nattiez : « Le musicologue ne vise pas à l'utilité immédiate, à la vérité pratique, comme aurait dit Eluard, mais à l'approfondissement de la *connaissance*. Parce que le discours du musicologue est une forme symbolique distincte des faits musicaux dont il traite, il a tendance à se créer ses propres lois, à définir ses objectifs propres. » Et si la musicologie nous renseigne sur la nature et le fonctionnement du musical, « pareille connaissance ne peut pas ne pas influencer la *conscience* du musicien [le compositeur] par une *prise de conscience* des opérations qu'il effectue et du matériau qu'il manipule. » [Nattiez 1985 : p. 133]

2. **La recherche pour les scientifiques** est notamment définie par Machover comme offrant trois catégories de modèles, dans le rapport anthropologique à la technologie, avec la culture de l'ordinateur (la "machine" comme instrument principal), la perception et la création de nouvelles sources de sons et de nouveaux concepts, et l'étude de la pensée et de la compréhension (musicale) de l'homme [Machover 1985 : 18] (il faut évidemment actualiser ces réflexions à l'heure où, vingt-cinq ans plus tard, l'ordinateur personnel et l'accessibilité des logiciels sont capables de repenser ces positions qui appartiennent maintenant à l'histoire de l'institution.) Mais c'est surtout, comme le souligne Risset, la recherche musicale est désormais inséparable d'une culture de l'ordinateur comme l'un des rares moyens d'accumuler et d'échanger de l'information, et qui puisse également fournir des matériaux de

travail aux chercheurs et aux musiciens qui suivront. Il n'en attire pas moins l'attention ailleurs sur les dangers de l'ordinateur, « souvent l'alibi de représentations normalisées ou réductrices, de pratiques dépersonnalisées ; or on peut le personnaliser, en faire un outil de création raffiné et spécifique » [Risset 1985 : p. 62], l'ordinateur ouvrant « la possibilité sans précédent d'un atelier de création, pouvant faire surgir une prolifération d'outils plutôt qu'un outil bien défini. » [Risset 1991].

3. La recherche pour les compositeurs : dans le cadre de confrontation entre musique et sciences, le travail par essence collectif nécessite un terrain commun de communication, un langage situé à l'intersection entre les deux domaines que chacune des parties traduira en termes informatiques ou musicaux. L'articulation des éléments (comment des techniciens et des musiciens travaillent-ils ensemble ?) et la distinction entre la création et la recherche (ne concerne-t-elle qu'un moment ?), illustrent les attentes des compositeurs que Tod Machover décline en trois catégories :

- « L'acte créateur considéré comme un processus continu et progressif qui, de temps en temps, produit des œuvres qui sont plutôt des indications permettant d'évaluer les progrès que des objets en soi ;
- la création continue avec, pour seul but valable, des œuvres d'art accomplies, et la recherche comme moyen de définir des matériaux de base susceptibles d'une intégration créatrice ;
- la séparation de ces deux processus. Ici, l'individu s'emploie tout à tour à résoudre des problèmes de recherche et à créer des œuvres, les problèmes de recherche n'ayant pas nécessairement un effet direct et immédiat sur la création. » (Machover 1985 : pp. 25-26)

De la prédominance de l'*intérêt* de la recherche éventuellement dissociée de la création d'œuvres (1) à la recherche *parallèle* à l'acte créateur et au service de celui-ci (2), jusqu'à la chaîne recherche-crédation conçue comme dissociée et *successive* (3), ces trois positions déterminent les territoires respectifs des chercheurs et des créateurs.

Les trois regards des musicologues, scientifiques et compositeurs, portés sur la recherche musicale, avec les difficultés et/ou contradictions qui apparaissent dans l'articulation entre eux, pourraient confirmer que les termes « musique » et « recherche » semblent recouvrir des approches antinomiques (Machover), même si les travaux récents de l'équipe « Analyse des pratiques musicales » ont ouvert de nouvelles perspectives (cf. 1.3.4).

1.4.2 Quoi ? quand ? comment ? dans le cadre de l'apprentissage musical

À des fins de simplification de vocabulaire, le groupe Polifonia (AEC) adopte la position : troisième cycle = doctorat. L'appellation sera à nouveau commentée mais il est d'ores et déjà important, pour clarifier la situation européenne, que les établissements proposant un troisième cycle soient harmonisés dans le nom du

diplôme (certains pays européens ont opté pour des appellations diversifiées en fonction du volume du travail et du temps passé à le réaliser). Le même groupe pose surtout une relation directe entre *troisième cycle* et *recherche*, l'un renvoyant à l'autre. Ce point, essentiel pour la clarification des enjeux doit être discuté sans pour autant être remis en question : si un troisième cycle implique obligatoirement une activité de recherche, ce qui n'est pas discutable, ni négociable (puisque la seconde est la raison d'être du premier), on peut toutefois admettre qu'un étudiant soit initié et préparé, ne serait-ce que méthodologiquement, à cette nouvelle pratique venant donner un sens particulier à sa pratique principale :

- on conviendra d'une part que si le 3^{ème} cycle implique obligatoirement la recherche, celle-ci n'est pas pour autant circonscrite à ce stade des études et doit être anticipée dans les différentes étapes des cursus. Il semble raisonnable, sinon capital, que le deuxième cycle ait assuré cette préparation, notamment par des travaux qui sont susceptibles de préfigurer la recherche à venir.
- d'autre part, il est tout autant capital de considérer qu'un musicien de talent ne soit pas obligatoirement destiné à poursuivre une recherche spécialisée et qu'un cycle post-Master préparant à la carrière et aux concours internationaux puisse être l'autre terme d'une indispensable alternative.

De même, le groupe Polifonia entend rester à un niveau de généralité dans la définition de la recherche, tout en n'en pesant pas moins chacun des termes :

« Le mot « recherche » est employé pour couvrir un grand nombre d'activités, dans un contexte souvent lié à un domaine d'étude ; ce terme est employé ici pour représenter une étude ou une enquête approfondie, basée sur une *compréhension systématique* et une *connaissance critique*. Le mot est employé de façon globale, pour s'adapter à la gamme d'activités qui sous-tendent *un travail original et innovant* dans tous les domaines universitaires, professionnels et technologiques, y compris les sciences humaines et les arts traditionnels et du spectacle et les autres arts créatifs. Il n'est pas utilisé dans un sens limité ou restreint, ni ne se rapporte uniquement à une « méthode scientifique » traditionnelle. » [AEC/Polifonia 2007/4 : 23] (c'est nous qui soulignons)

Laissant volontairement ouvertes les multiples options afin de préserver les spécificités et éléments de personnalisation, cette définition met l'accent sur plusieurs critères, ici propres à un 3^{ème} cycle, qui, encore une fois, ne doivent pas particulariser l'aboutissement des études par rapport aux cursus qui précèdent. Certains malentendus, provenant probablement de la confusion entre la définition d'objectifs et un règlement strict et trop directif, ont parfois donné lieu à des lignes de partage entre cycles qu'il est essentiel d'éviter.

2. MISE EN ŒUVRE ET DEVELOPPEMENT

2.1 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE MUSICALE EUROPEENNE

L'application des directives de la Déclaration de Bologne (1999) a été longue et tortueuse dans les établissements supérieurs de musique en Europe, et ce pour plusieurs raisons :

- l'existence de **deux cycles distincts** susceptibles de s'adapter respectivement aux cycles de Licence et de Master n'était pas la règle générale et nombre d'établissements, dont les deux CNSMD, ont dû travailler à cette mise en place en relation avec leur ministère de tutelle ;
- la **durée-type** de chacun de ces deux cycles (3 ans + 2 ans) ne constituait pas toujours un modèle adaptable aux scolarités existantes, et il existe aujourd'hui un nombre non négligeable d'établissements qui ont opté pour un premier cycle en 4 ans ;
- le recours aux **points de crédits ECTS**, destiné à favoriser la mobilité des étudiants, a souvent été un point difficile à résoudre en raison d'habitudes culturelles qui ne quantifiaient pas les évaluations sous forme chiffrée ;
- la notion d'« **assurance qualité** », précisant les systèmes mis en place pour le contrôle et l'évaluation des établissements afin de d'établir des critères comparables de l'un à l'autre, est intégrée dans nombre des pays européens, du moins dans ceux dont les cultures et l'expérience correspondaient à cette attente ;
- les concepts d'« **employabilité** » (anglicisme de *employability*) et d'accréditation ont été, et sont parfois encore en cours d'étude avant application.

La situation française correspond aux trois premiers points dans les deux conservatoires nationaux supérieurs (1^{er} et 2^{ème} cycles) et les pôles d'enseignement supérieurs (1^{er} cycle), les notions d'assurance qualité et d'employabilité étant inégalement prises en charge et demandant à être développées.

2.1.1 – Dix ans d'évolution : de Bologne à Louvain

Afin d'en mieux saisir les évolutions, il importe de rappeler brièvement les étapes importantes des réformes, fixant de deux ans en deux ans les objectifs à atteindre, depuis la Déclaration de Bologne (1999) jusqu'au dernier communiqué en date de Louvain-la-Neuve (2009). Il n'est pas moins important de rappeler au préalable l'objet de la Convention de Lisbonne (1997) consacrée à « la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne », premier pas vers la mobilité garantissant la prise en compte des qualifications d'un pays à l'autre.

Déclaration de la Sorbonne (1998)

Annonciatrice de la Déclaration de Bologne, la conférence de 1998 (signée par 4 pays, la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni) a mis l'accent sur la nécessité d'un cadre commun de qualification et de cycles d'étude, la mobilité des étudiants et des enseignants dans l'espace européen, et l'élaboration d'un système commun de diplômes pour les trois cycles de l'enseignement supérieur.

Déclaration de Bologne (1999)

Signée par les ministres de l'enseignement supérieur de 29 pays européens, la déclaration portait sur les objectifs suivants :

- faciliter la lisibilité des diplômes ;
- concevoir un système sur deux cycles principaux ;
- adopter un système de crédits transférables (ECTS) ;
- favoriser et encourager la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et du personnel administratif ;
- activer la coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité (sujet qui sera suivi par l'ENQA, Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur) ;
- promouvoir la dimension européenne dans l'enseignement supérieur et les collaborations entre établissements.

Ce document fondateur a donné lieu à divers communiqués qui ont, à intervalles réguliers, précisé ces objectifs comme suit.

Communiqué de Prague (2001) : « Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur »

La conférence insiste sur :

- le développement de l'apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong learning*) ;
- l'implication des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants ;
- l'attractivité de l'espace européen d'enseignement supérieur (EEES) ;
- la dimension sociale dans l'accès à l'enseignement supérieur.

Ce communiqué a été signé par 33 pays. À cette occasion est créé un groupe de travail de suivi de Bologne (BFUG), (incluant les membres des pays signataires de la

Commission européenne et présidé par l'état exerçant la présidence de l'Union européenne), qui comprend le Conseil de l'Europe, l'Association européenne des universités (EUA), l'association européenne des établissements supérieurs (EURASHE) et les syndicats nationaux des étudiants en Europe (ESIB, qui deviendra par la suite la *European Students Union*, ESU) : tous ont insisté sur l'importance de l'assurance qualité et sur le contrôle des cursus en terme de charge de travail.

Communiqué de Berlin (2003) : « Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur »

Alors que les pays européens progressent dans la mise en œuvre du processus de Bologne, la conférence de Berlin a établi les priorités suivantes :

- l'adoption du système fondé essentiellement sur deux cycles principaux (« les diplômes de 2^{ème} cycle devraient donner accès aux études de doctorat. ») ;
- développer l'assurance qualité au niveau européen ;
- reconnaissance des diplômes et des études, précisant notamment la mise en place du « supplément au diplôme » ;
- élaborer un cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- élaborer les « Validations des acquis de l'expérience » (VAE) ;
- favoriser les diplômes conjoints ;
- ajout d'un 3^{ème} cycle d'études au niveau doctoral ;
- développer les liens entre l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et l'Espace européen de la recherche (EER) :

« L'espace européen de l'enseignement supérieur en cours d'émergence bénéficiera des synergies établies avec l'espace européen de la recherche, renforçant ainsi les bases de l'Europe de la Connaissance. Le but est de préserver la richesse culturelle et la diversité linguistique de l'Europe, fondées sur un héritage nourri de traditions diversifiées, et de favoriser son potentiel d'innovation et son développement économique et social grâce à une coopération renforcée entre les établissements d'enseignement supérieur européens (...) Conscients de la nécessité de promouvoir des liens plus étroits entre l'EEES et l'EER dans une Europe de la Connaissance, et de l'importance de la recherche comme partie intégrante de l'enseignement supérieur en Europe, les Ministres considèrent qu'il faut aller au-delà de la perspective actuelle centrée sur deux cycles principaux de l'enseignement supérieur et intégrer le niveau du doctorat comme troisième cycle dans le Processus de Bologne. Ils soulignent l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et plus généralement pour renforcer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen. Les Ministres appellent à une mobilité accrue aux niveaux doctoral et post-doctoral et encouragent les établissements concernés à accroître leur coopération dans les domaines des études doctorales et de la formation des jeunes chercheurs. »

Signé par 40 pays, ce communiqué a permis au processus de Bologne de franchir un pas décisif en donnant une nouvelle dimension à son cadre initial.

Communiqué de Bergen (2005) : « L'Espace européen de l'enseignement supérieur — Réaliser les objectifs »

Les 45 signataires du communiqué ont entériné :

- l'adoption d'un cadre de qualification pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur (FQ-EHEA) qui met en regard les cadres nationaux de qualifications et ceux préconisés par Bologne. Le cadre propose des descripteurs pour chacun des trois cycles et les ECTS pour les deux premiers ;
- le renforcement de la dimension sociale et la suppression des obstacles à la mobilité ;
- la mise en œuvre des références pour l'assurance qualité, conformément au rapport de l'ENQA ;
- la mise en place de cadres nationaux de qualifications en conformité avec le cadre des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- les éléments permettant de favoriser des parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur (VAE).

Parmi les autres points abordés, figure un important paragraphe consacré à l'enseignement supérieur et la recherche, et l'importance de la recherche « comme pierre de soubassement de l'enseignement supérieur, pour le développement économique et culturel de nos sociétés et pour la cohésion sociale » et sur celle de « la formation à la recherche pour maintenir la qualité de l'EEES ainsi que pour renforcer la compétitivité et l'attractivité de celui-ci. »

Communiqué de Londres (2007) : « Vers l'Espace européen de l'enseignement supérieur : répondre aux défis de la mondialisation »

Nouvelle étape essentielle, la conférence de Londres, signée par 46 pays, a pris les engagements suivants :

- accueillir la création du « Registre européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur » (EQAR, European Register for Quality Assurance in Higher Education) qui a publié, en association avec BFUG, EUA et EURASHE (cf. communiqués de Prague, de Berlin et de Bergen) une étude pour définir des références, procédures et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité qui fasse l'objet d'un consensus. Un premier forum

européen piloté par le groupe E4 (les quatre associations citées), s'est tenu en 2006.

- finaliser les cadres nationaux de qualifications pour 2010 en conformité avec le cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur ;
- renforcer l'intégration de formations doctorales dans les politiques d'établissement :
 - « Nous savons que renforcer l'offre du troisième cycle et améliorer le statut, les perspectives de carrière et les aides pour les jeunes chercheurs sont des pré-requis essentiels pour atteindre les objectifs européens visant à renforcer la capacité de recherche et à améliorer la qualité et la compétitivité de l'enseignement supérieur européen. »
- rendre compte des actions pour supprimer les obstacles à la mobilité des étudiants et du personnel ;
- rendre compte sur les stratégies nationales en faveur de la dimension sociale ;
- adopter une stratégie pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans le contexte mondial.

Communiqué de Leuven / Louvain-la-Neuve (2009) : « L'Espace européen de l'enseignement supérieur et la prochaine décennie »

L'objectif principal de cette conférence a été de fixer les objectifs pour les années 2010-2020. Il a été noté les avancées importantes réalisées depuis Bologne (compatibilité plus grande des systèmes éducatifs en Europe, mise en place du ECTS et du supplément au diplôme) et les signataires ont insisté sur le travail des cadres nationaux de qualification pour 2012 et sur l'objectif qualité. Les objectifs à atteindre sont désormais :

- élargir et mesurer la participation des groupes sociaux sous-représentés dans l'enseignement supérieur pour la fin de la prochaine décennie ;
- poursuivre les efforts en faveur de la mobilité pour faire en sorte qu'au moins 20% des diplômés de l'Espace européen de l'enseignement supérieur aient pu profiter d'une formation à l'étranger ;
- insister sur l'apprentissage tout au long de la vie et sur l'employabilité ;
- faire en sorte que les réformes des programmes soient en rapport étroit avec un apprentissage centré sur l'étudiant.

En quelque dix ans, l'évolution a été impressionnante et le travail accompli considérable, au travers des thématiques essentielles telles que **favoriser la**

mobilité, assurer la qualification, améliorer la qualité, se préoccuper de la dimension sociale et mettre en regard des formations et des métiers.

C'est à partir de 2003 (Berlin) que sont mentionnées les études doctorales, aboutissement des deux cycles précédents qui préparent à la recherche, et de 2005 (Bergen) où s'affiche clairement la volonté politique de poser la recherche en termes de compétitivité et d'attractivité. Les conférences suivantes ont prolongé et amélioré les conditions pour la mise en place des trois cycles et la valorisation de la recherche.

Il s'agit aussi de s'interroger sur les mutations que le processus de Bologne et les directives suivantes ont pu provoquer dans les conservatoires. Alors que les universités et les conservatoires ont cheminé parallèlement pendant des décennies, avec un partage des tâches très délimité entre études « théoriques » et études « pratiques », l'adoption du cadre des cycles universitaires a moins provoqué un changement de mission des conservatoires qu'élargi ses domaines de réflexion, révélé le véritable potentiel de savoir intégré dans la pratique, et favorisé sa prise de conscience (cf. 2.3.1 « A Reflective Conservatoire »).

Il fallait aussi, grâce au processus de Bologne, faire la preuve pour les conservatoires qu'ils étaient capables de proposer à la fois la recherche dans les deux premiers cycles et un cursus en 3^{ème} cycle, autant que de porter la réflexion sur l'art accompagnant une formation pratique aboutie. La mise en évidence de cette réflexion, non pas nouvelle mais nouvellement formulée, doit précisément s'appuyer sur la *création* et l'*innovation* en exploitant l'expérience accumulée et en explicitant ce potentiel, afin de démontrer que pratique et théorie sur la pratique sont compatibles.

Les domaines des sciences de l'éducation, champ typiquement universitaire, ont marqué les cursus pédagogiques dans les conservatoires et ont permis de mettre en évidence une réflexion sur la transmission dans l'enseignement (bien que l'université ne se soit pas encore trop peu consacrée à ce domaine d'application privilégié que sont les praticiens de la musique en conservatoires.) L'une des conséquences majeures de la réforme de Bologne sur les conservatoires est bien de d'établir la distinction entre l'essor de la créativité d'un côté, et ce qu'on a pu appeler parfois les « musées d'œuvres musicales » de l'autre (Cook 1992, Goehr 1992). Si les conservatoires ont pu être assimilés à des « musées musicaux », à une époque aujourd'hui révolue, la mutation est en réalité une révolution qu'il s'agit désormais de mettre en œuvre dans chaque contexte et en fonction des spécificités de chaque établissement. Il restait à personnaliser et à mesurer l'adaptation des objectifs de l'enseignement supérieur dans le cadre des conservatoires.

2.1.2 - L'AEC et le processus de Bologne

Les travaux du groupe de travail sur la Déclaration de Bologne mis en place par l'AEC (1999-2004) ont permis de définir avec une grande souplesse les objectifs pédagogiques pour les deux premiers cycles des établissements de formation musicale professionnelle. L'AEC a pris soin de préciser qu'il s'agit moins de prescriptions que d'un cadre de travail à partir duquel chaque établissement devait adapter ses cursus. Avec le groupe de travail *Polifonia*, l'AEC a proposé en 2008 une

réflexion autant sur « Les objectifs pédagogiques/aptitudes pour l'enseignement musical pré-supérieur » que sur les caractéristiques de formation musicale professionnelle, les programmes, les objectifs pédagogiques et les compétences dans l'enseignement musical supérieur, la quantité de travail et les ECTS, l'évaluation et l'amélioration de la qualité (« AEC Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd cycle »).

C'est principalement à partir de ces éléments que les établissements ont élaboré la mise en œuvre de la Déclaration de Bologne et dont les documents publiés reflètent les préoccupations des conférences citées plus haut :

- L'enseignement musical pré-supérieur en Europe (groupe de travail Polifonia, 2007) ;
- L'élaboration et l'évolution des cursus dans l'enseignement supérieur (Jeremy Cox, 2007) ;
- La mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur (Evert Bisschop Boele, 2007) ;
- Mettre en place en dix étapes un projet d'échange Erasmus dans le domaine de la musique (groupe Erasmus AEC, 2008) ;
- Comment élaborer un projet conjoint en musique (Hilke Bressers, 2008) ;
- L'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur (Evert Bisschop Boele, 2007) ;
- L'élève d'aujourd'hui : l'ancien élève de demain (Susan Sturrock, 2007) ;
- Guide des études de 3^{ème} cycle dans l'enseignement musical supérieur (groupe Polifonia, 2007) ;
- L'enseignement musical supérieur : une perspective mondiale (groupe Mundus Musicalis, 2008) ;
- La reconnaissance internationale des études et des diplômes dans l'enseignement musical supérieur (groupe Mundus Musicalis, 2008).

La nécessaire définition des trois cycles a donné lieu au projet « Tuning » en 2000 (*Tuning Educational Structures in Europe*) pour déterminer les qualifications *comparables* et *compatibles* dans chaque pays signataire du Processus de Bologne, en termes de quantité de travail, niveaux, objectifs pédagogiques, compétences et profils (« Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music »). Les objectifs sont :

- les caractéristiques distinctives de formation musicale professionnelle ;
- les programmes typiquement proposés dans l'enseignement musical supérieur et les occupations types des étudiants gradués de l'enseignement musical supérieur ;

- les objectifs pédagogiques et compétences dans l'enseignement musical supérieur ;
- la quantité de travail et les ECTS ;
- apprentissage, enseignement et évaluation ;
- l'amélioration de la qualité ;
- la dimension internationale du secteur de la musique.

La présentation générale des qualités attendues d'un étudiant ayant accompli un 1^{er}, un 2^{ème} ou un 3^{ème} cycle d'étude en enseignement supérieur est connue sous le nom de « Descripteurs partagés de Dublin » (2004). Annotés par le groupe Polifonia, afin d'en adapter les compétences dans le domaine de la musique, les suggestions de l'AEC en confirment la pertinence et suivent de très près les propositions initiales. Ces objectifs ainsi formulés restent suffisamment larges et généraux pour que chaque établissement puisse les adapter à son contexte dans l'évolution des cursus, avec les notions d'acquisition, d'application et de production qui forment les grands axes de ce texte :

- **maîtrise des enseignements fondamentaux** (*acquisition* des connaissances et des compétences) dans le 1^{er} cycle,
- **approfondissement et personnalisation de la démarche** (*application* des connaissances et des compétences) pour le 2^{ème},
- **autonomie dans la recherche et capacité critique de l'étudiant** (*production* des connaissances et des compétences) pour le 3^{ème} — il y est précisé que le rôle du directeur de recherche relève essentiellement du conseil plus que de l'enseignement.

Les qualifications indiquant l'achèvement du 3^e cycle d'enseignement musical supérieur sont délivrées aux étudiants :

1. Ayant fait la preuve d'une **compréhension approfondie et systématique** d'un domaine d'étude musicale, ainsi qu'une **maîtrise des compétences associées à ce domaine** et de **méthodes de recherches** pertinentes ;
2. Ayant démontré la **capacité à concevoir, réaliser, mettre en oeuvre et adapter un solide processus de recherche** avec intégrité artistique et universitaire ;
3. Ayant apporté une **contribution originale par une recherche qui repousse les limites de la connaissance et de la compréhension artistique** par l'élaboration d'un volume de travail conséquent, dont une partie mérite une reconnaissance nationale ou internationale et une diffusion par des moyens appropriés ;

4. Capables **d'une analyse, d'une évaluation et d'une synthèse critiques** d'idées nouvelles et complexes, et de concepts et de processus artistiques ;
5. Capables **de communiquer avec leurs pairs**, la vaste communauté des artistes et des chercheurs et avec la société en général sur leurs domaines d'expertise ;
6. **Susceptibles de jouer un rôle créatif et dynamique** dans l'avancement de la compréhension artistique dans une société du savoir.

Des objectifs pratiques (basés sur les compétences) et théoriques (basés sur les connaissances) viennent compléter le document (cf. le schéma complet Dublin/Polifonia concernant les diplômes de 3^{ème} cycle in Annexe 10).

2.2 LA RECHERCHE MUSICALE EN EUROPE

Si, comme on l'a déjà dit, la recherche est propre au 3^{ème} cycle, elle n'en concerne pas moins le cycle précédent. De fait, on trouvera souvent, dans le descriptif qui suit, des mentions de Masters qui en comprennent une part plus ou moins importante.

Les établissements cités diffèrent dans leur fonctionnement en raison de leur statut soit d'université, et par là même autonomes dans la délivrance des diplômes de 3^{èmes} cycles, soit quand il s'agit de conservatoires qui ont lié des partenariats avec les universités : environ un tiers des établissements européens sont dans l'obligation de contracter une association, qui peut toutefois être limitée à quelques cours qui ne surchargent pas le cursus originel. L'examen des cycles et des diplômes proposés, à partir d'une sélection d'établissements représentatifs, permet de dresser un premier état des lieux qui sera approfondi dans les deux points suivants (présence de la recherche et étude précise de quelques cas de figure).

2.2.1 Les cycles d'études et les diplômes

Les trois cycles du LMD sont majoritairement implantés aujourd'hui en Europe avec quelques distinctions notables :

- **durée des cycles** : si le Master se fait principalement en 2 ans, le cursus du 1^{er} cycle (Bachelor ou Licence) oscille fréquemment entre 3 et 4 ans, le concours d'entrée en 1^{er} cycle étant de niveaux et d'exigences différents afin d'atteindre un niveau d'apprentissage comparable entre écoles (les conservatoires britanniques sont souvent plus proches de 4 ans alors que les universités affichent généralement 3 ans).

La très grande majorité des conservatoires propose, ou a adopté, un cursus en nombre de semestres, ce qui n'est pas le cas en France dont les CNSMD sont tributaires de la répartition en trimestres du calendrier de l'Education nationale (l'éventuelle conversion ne serait pas sans poser problème en terme d'évaluations supplémentaires à prévoir et qui pourraient alourdir considérablement le déroulement et la gestion des études qui sont évaluées par année).

On notera également que de nombreux établissements de l'Europe du nord, incluant le Royaume-Uni, proposent des durées de cycle « à temps plein » ou « à temps partiel », un cycle de 2 ans pouvant être ainsi réalisé en 3 ou 4 ans. Cette façon d'offrir la possibilité de suivre des cursus alors que l'étudiant est parallèlement engagé dans la vie active est particulièrement intéressante (le cycle de pédagogie-formation à l'enseignement du CNSMDP propose depuis plusieurs années une formation modulaire dont la durée de 2 ans peut être étalée jusqu'à 5 ans.)

- **les diplômes** : les Bachelor / Master et éventuellement Doctorat sont adoptés dans la plupart des pays avec des nuances dans les appellations, en particulier au Royaume-Uni où conservatoires et universités affichent souvent des cursus comparables. Ainsi on trouvera les distinctions *Bachelor of Art* (BA) ou *Bachelor in*

Music (BMus), *Master of Art* (MA) ou *Master in Music* (MMus) selon qu'il s'agit d'une université ou d'un conservatoire.

Quant au 3^{ème} cycle, il est habituellement validé par un PhD (Doctor of Philosophy), un DMus (Doctor of Music), et plus rarement par un DMA (Doctor of Musical Arts) ou un ArtD, qui sont les distinctions usuelles aux USA. Par souci d'unification, l'AEC a proposé de n'employer que l'appellation « diplôme de 3^{ème} cycle ».

Enfin, les écoles n'affichant pas officiellement un 3^{ème} cycle pratiquent le plus souvent les « Advanced Studies » ou « Advanced Postgraduate Diploma » (ou un « Artist Diploma » au Royaume-Uni, un « Konzertexam » ou « Aufbau Studium » / formation complémentaire en Allemagne) – comparables aux anciens cycles de perfectionnement des CNSMD.

Cependant, les principales Hochschulen proposent un PhD sanctionnant le « Promotionsstudium » (limité à la pédagogie et à la musicologie).

- **Système de transfert de crédits européen (ECTS)** : une grande partie des pays européens ont adopté le système de crédits, soit intégralement (Autriche, Belgique, Suisse, Irlande, Danemark, Suède, Norvège, Finlande, Pays-Bas, République tchèque, Roumanie), soit de façon compatible quand le précédent système, ou l'absence de système, prévalait jusqu'à il y a peu (France, Royaume-Uni, Pologne, Lituanie, Estonie, Islande, Slovaquie). Les Hochschulen allemandes utilisent essentiellement les ECTS dans le cadre des échanges Erasmus et les conservatoires des autres pays européens, tels que l'Italie ou l'Espagne par exemple, n'offrent que peu ou pas encore de compatibilité.

Le modèle de référence pour les deux premiers cycles en 3 ans + 2 ans (180 + 120 crédits ECTS) est très majoritairement installé (les variantes concernent les Bachelor en 4 ans suivis d'un Master en 1 an).

On notera également la spécialisation assez fréquente d'un Master recherche (MPhil, Master of Philosophy, voire Licenciante of Music en Finlande), proche de l'ancien DEA français, qui peut être intégré directement et pris en compte dans un doctorat si l'étudiant désire poursuivre sa recherche.

On indiquera ci-dessous les principales disciplines enseignées, qui ne doivent toutefois pas être confondues avec les champs de recherches spécifiques affichés par les écoles les plus avancées dans cette réflexion.

On a choisi de présenter les écoles en les regroupant par affinités culturelles ou géographiques qui établissent des comparaisons et des correspondances cohérentes entre elles.

Pays nordiques (Danemark, Norvège, Suède, Finlande, Estonie)

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Frederiksberg (Copenhague)	Royal Danish Academy of Music	3 ans (BA)	2 ans (M)	pas de doctorat (PhD délivré seulement par les universités) « Advanced Postgraduate Diploma » (2 ans) : Instruments, voix, composition, direction d'orchestre
Oslo	Norwegian Academy of Music	3 ou 4 ans (B)	2 ans (M)	PhD (3 ans) : pédagogie, interprétation (musique ancienne et musique contemporaine)
Stockholm	Royal College of Music	3 ans (BMus)	2 ans (MA ou MMus)	PhD (4 ans) : Interprétation, pédagogie
Göteborg	Academy of Music and Drama			
Helsinki	Sibelius Academy	3 ans (BMus)	2 ans (MMus)	DMus (4 ans) « Licenciate of Music » (2 ans) pouvant être inclus dans un doctorat
Tallinn	Estonian Academy of Music and Theatre	4 ans (BA)	1 an (MA)	PhD (4 ans) : Musique, Pédagogie, Musicologie

Belgique, Pays-Bas

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Bruxelles	Conservatoire royal (CRB)	3 ans (B)	2 ans (M)	pas de doctorat (Agrégation pour l'enseignement)
Gand	Orpheus Institut			PhD (4 ans) : docARTES (Doctor Program in Musical Arts) : interprétation, composition en partenariat avec l'université de Leyde (Pays-Bas) et les Conservatoires de La Haye et d'Amsterdam
La Haye Amsterdam	Koninklijk Conservatorium Conservatorium van Amsterdam	4 ans (B)	1 ou 2 ans (MMus et MA)	PhD en partenariat avec l'Orpheus Institute et l'Université de Leide

Royaume-Uni, Irlande

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Londres	Royal College of Music (RCM)	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	habilité à délivrer le doctorat : DMus (3 ou 4 ans) ; DMA & PhD (2011)
Birmingham	Birmingham Conservatoire	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	habilité à délivrer le doctorat : DMus (3 ou 4 ans)
Londres	Royal Academy of Music (RAM)	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	Mphil/PhD : interprétation, composition (habilité en partenariat avec Université de la Ville de Londres)
Londres	Guilhall School of Music and Drama	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	option MMA pouvant s'enchaîner sur un DMA (en partenariat avec l'Université de la Ville de Londres); DMA en interprétation (3 ans = 2+1 pour la thèse) ; DMus (3 ans) : composition

Glasgow	Royal Scottish Academy of Music and Drama	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	PhD/Mphil depuis 2000 (en partenariat avec l'Université de St Andrews)
Manchester	Royal Northern College of Music	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	PhD/Mphil : interprétation, composition, musicologie, pédagogie
Cardiff	Royal Welsh College of Music and Drama	3 ou 4 ans (BMus ou BA)	1 ou 2 ans (MMus)	PhD/Mphil : interprétation, composition
Dublin	Royal Irish Academy of Music	4 ans (BA)	1 ou 2 ans (MA)	Doctorat (4 ans) : interprétation

France

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Paris	CNSMDP	3 ans	2 ans	Doctorat (3 ans) depuis 2009 ; en partenariat avec Université Paris 4 Sorbonne (habilitation en cours)
Lyon	CNSMDL	3 ans	2 ans	Doctorat en projet

Hongrie, Roumanie, Croatie, Slovénie, Grèce

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Budapest	Ferenc Liszt Academy	3 ans (BA)	2 ans (MA)	PhD (3 ans)
Bucarest	Universitatea Nationala de Muzica Bucuresti	3 ou 4 ans (B)	1 ou 2 ans (M)	3 ans (Doctor in Muzica)
Zagreb	Academy of Music	3 ans (B)	2 ans (M)	Doctorat : pédagogie et musicologie
Ljubljana	Academy of Music de Ljubljana	4 ans (B)	2 ans (M)	Doctorat (3 ans) : pédagogie, composition
Zagreb	Academy of Music			Doctorat : pédagogie et musicologie
Corfou	Ionian University	5 ans (B)	2 ans (M)	Doctorat : interprétation, Arts Audio & Technology

Europe de l'est (Pologne, République tchèque, Slovaquie)

		1 ^{er} cycle	2 ^{ème} cycle	3 ^{ème} cycle / postgraduate
Varsovie	The Fryderyk Chopin University of Music	3 ans (B)	2 ans (M)	DMA : composition, direction d'orchestre, instruments et voix, ingénieur du son
Cracovie	Academy of Music in Kraków			Doctorat : instruments, direction d'orchestre, théorie
Prague	Academy of Performing Arts	3 ans (BA)	2 ans (MA)	PhD (3ans) : Interprétation, composition
Brno	Janacek Academy of Music and Performing Arts			
Bratislava	Academy of Music and Dramatic Arts (VSMU)	3 ans (BA)	2 ans (MA)	3 ans (PhD et ArtD)
Banska Bystrica	Akademia umeni Banska Bystrica			

2.2.2 Principales caractéristiques des 3^{èmes} cycles doctoraux

L'AEC a mené une grande enquête dans les établissements proposant un 3^{ème} cycle afin de dessiner une cartographie générale, à partir des conditions d'admission, des contenus du cursus, de l'organisation du suivi des recherches, de la qualification des enseignants qui interviennent en 3^{ème} cycle, ainsi que des conséquences de l'obtention du titre de docteur sur la carrière.

Conditions d'admission

L'accession à un 3^{ème} cycle se fait par concours (imposant, à part quelques rares exceptions, l'obtention d'un Master à l'inscription) consistant en l'examen d'un projet écrit, généralement présenté à l'oral par le candidat. Une épreuve portant sur la discipline principale peut être demandée, bien que non généralisée. Une exigence de maîtrise de la langue est fréquemment imposée.

Contenus des cursus

Des cours sont majoritairement imposés (dans plus des trois quarts des écoles), la plupart du temps sous forme de participation obligatoire à des séminaires doctoraux

(et de prestations en relation directe avec la discipline principale, comme un nombre minimum de concerts pour les interprètes). Des cours complémentaires, imposés ou au choix, sont fréquemment proposés : certains établissements dressent un plan personnalisé en fonction des besoins de l'étudiant. Celui-ci est également tenu de faire régulièrement état de l'avancement de ses travaux (voire de tenir un journal qui est suivi par l'administration.) Bien que certains établissements soient autonomes dans l'organisation de leurs cursus, des cours spécifiques délivrés dans d'autres lieux de formation sont pris en compte dans le parcours de l'étudiant. L'ensemble de ces obligations correspond à une répartition précise en crédits ECTS.

Suivi des recherches

Le suivi est confié dès le départ à un directeur de recherche — tantôt choisi par l'étudiant, tantôt imposé — pour la durée du cursus dans la grande majorité des cas (beaucoup d'écoles prennent soin d'indiquer qu'il est envisageable de changer de tuteur si la nécessité s'en présente). L'enseignant chargé de cette fonction est en général issu de l'équipe des professeurs-chercheurs attachés à l'institution, surtout quand celle-ci a affiché clairement ses thèmes de recherche. Dans les cas des établissements obligés de lier un partenariat avec une université, il est assez fréquent que l'étudiant soit attaché à deux professeurs référents. Les obligations de ces derniers sont précisément définies (le CNSMDL a édité une fiche sur ce sujet et adressée aux étudiants en 2^{ème} cycle). Les obligations de l'étudiant sont tout aussi rigoureusement décrites, dans la fréquence des rendez-vous à une périodicité régulière (souvent décrite en terme théorique de 40 à 60 heures par an).

Qualification des enseignants en 3^{ème} cycle

Les directeurs de recherche, majoritairement membres de l'équipe de l'établissement et attachés aux équipes de recherche, sont souvent titulaires d'un PhD ou autre diplôme de 3^{ème} cycle, « ou d'une expérience artistique équivalente » comme on peut le lire dans certains règlements. Quant à l'habilitation à diriger des recherches (HDR), propre au système universitaire français, elle apparaît comme un cas particulier et doit être examinée sous l'angle d'une équivalence en terme de qualification artistique reconnue. L'idée d'une habilitation à diriger des recherches artistiques (HDRA) évoquée dans le cadre des écoles d'art mérite d'être considéré.

On examinera dans le point 2.3.3 les conditions d'évaluation de ce 3^{ème} cycle, partagée de multiples façons entre la discipline pratique et la livraison d'un document écrit. On ajoutera ici que les règlements accompagnent les habituelles consignes pour les normes de rédaction et de présentation de l'écrit d'un commentaire substantiel sur la dimension éthique du travail de recherche et sur les règles déontologiques qui le caractérisent (sérieuses mises en garde contre le plagiat, la copie ou la falsification).

Conséquences du titre de docteur sur la carrière professionnelle

Seuls les pays possédant une longue expérience dans ce domaine peuvent aujourd'hui donner des indications fiables. Il y est souvent remarqué que le doctorat est susceptible de favoriser l'avancement professionnel (en terme financier ou non). On notera parallèlement que beaucoup d'établissements prennent en charge les

doctorants en leur confiant des tâches rémunérées au sein de l'institution afin de leur permettre de financer une partie de leurs études (ce qui est une règle quasi généralisée aux USA).

2.2.3 Présence de la recherche dans les écoles européennes : les champs de recherche

Bien avant 1999, date de la Déclaration de Bologne, nombre de conservatoires et universités ont inclus et déclaré officiellement la présence et la pratique de la recherche identifiée comme telle. Certaines écoles se sont faites une spécialité dans le domaine de la musique ancienne comme la Schola Cantorum de Bale (1933), célèbre pour ses travaux concernant les sources et l'organologie de l'époque médiévale à la musique baroque et classique. D'autres instituts de recherche déclarés tel l'IRCAM (1976) sont consacrés à « toutes recherches fondamentales et appliquées relatives aux questions intéressant la création musicale, notamment par la constitution d'équipes composées à la fois d'artistes, de scientifiques et de techniciens, faire l'inventaire et l'étude des possibilités offertes aux compositeurs et interprètes par les techniques scientifiques récentes de production de sons nouveaux, et assurer la diffusion du résultat de ces recherches. » Les dimensions pluridisciplinaire et transversale apparaissent dans les deux cas — recherche *en* musique / recherche *pour* la musique — bien que l'éventail historique et les méthodes soient radicalement différentes.

Principales écoles et universités musicales européennes incluant la recherche dans leurs cursus

Les établissements d'enseignement, dont ce n'était pas la mission initiale mais qui ont intégré très tôt la recherche musicale, concernent avant tout le monde anglo-saxon et l'Europe du nord alors que la partie latine de l'Europe n'a que peu déclaré la recherche comme axe de priorité et poursuit majoritairement une formation traditionnelle par disciplines pratiques ou théoriques. Une ligne de partage correspondant à la Suisse, bien que n'appartenant pas à la Communauté européenne, délimite nettement les deux attitudes. Cette donnée induit avant tout la question de la méthodologie, très développée dans les établissements du nord de l'Europe, qui ont, dans tous les domaines de la culture, privilégié des objectifs distincts de la seule excellence de la performance.

Dans ce contexte, la France occupe une situation intermédiaire, du moins en musique, alors que les écoles d'art et d'architecture se sont engagées dans cette réflexion depuis plusieurs années.

On rappellera qu'il est nécessaire de bien garder à l'esprit la distinction entre les champs de recherche déclinés et les cycles dans lesquels s'effectue cette recherche : si les 3^{èmes} cycle avec ses doctorats ou autres diplômes impliquent obligatoirement le recours à la recherche, la recherche n'est pas exclusivement confinée et réservée à cette dernière partie des études et le plus souvent répartie sur l'ensemble du cursus.

- **HELSINKI** : en tant que seule université de musique en Finlande, l'Académie Sibelius a également beaucoup contribué à développer la recherche et les études doctorales musicales, initiées dès 1990.

Délivre le Master *Licenciate of Music* (MLic) et le doctorat *Doctor of Music* (DMus).

Le développement de la « recherche artistique » en tant que champ d'investigation propre a conduit l'Académie Sibelius à poser les questions suivantes :

- « Quand l'activité artistique devient-elle « recherche artistique » ?
- Quelles sont les finalités de la recherche artistique, et sont-elles manifestement différentes de finalités de l'activité artistique ?
- Comment pourrait-on définir les différences qualitatives dans le domaine des projets de recherche artistique individuelle ?
- Est-ce que la recherche artistique peut exister uniquement dans le contexte d'un programme doctoral, et serait-elle viable en dehors du monde académique ?
- Si oui, comment la recherche artistique est-elle liée à d'autres traditions de recherche : théoriques, méthodologiques et pratiques (par exemple dans les publications académiques concernées par la recherche musicale) ?
- Si la recherche artistique devait être acceptée en tant que domaine à part entière dans le programme des études artistiques, cela nous obligerait à repenser le cursus, sans parler des concours d'entrée. »

L'Académie Sibelius a défini trois grandes orientations stratégiques, particulièrement intéressantes dans le domaine de la recherche pour les années à venir sur lesquelles on reviendra en détail au point 2.3.2.

- **BIRMINGHAM** : le Conservatoire, qui, cas unique en Grande-Bretagne, est l'une des facultés de l'Université de Birmingham, a inclus la recherche dans ses programmes depuis 1993.

Délivre les diplômes jusqu'au troisième cycle avec un PhD.

Le Conservatoire privilégie deux domaines de recherche : composition et interprétation utilisant les nouvelles technologies (travail interdisciplinaire entre compositeurs, interprètes et informaticiens), et esthétique et analyse de l'interprétation (cf. 2.3.2).

- **LONDRES** : le « Royal College of Music » (RCM) a bénéficié du financement de la recherche du « Conseil Higher Education Funding » dès 1996.

Délivre le doctorat (PhD).

Marqués par le leitmotiv de l'innovation, les champs de recherche concernent la composition (en liaison étroite avec les maisons d'opéra et les grands orchestres), les nouvelles technologies et le multimédia, la composition pour l'écran (musiques de film et design sonore pour le cinéma et la télévision), l'interprétation et les sciences s'y rattachant (psychologie appliquée et de la physiologie, la santé et le bien-être des musiciens) et la musicologie (s'appuyant notamment sur les collections du musée du RCM).

- **GAND** : l'Orpheus Institut, fondé en 1996, se veut un centre de l'excellence en Europe pour la recherche doctorale et post-doctorale (programme doctoral international docARTES). L'ORCiM (Orpheus Research Centre in Music) se définit

comme « a unique research environment where the artist *makes the difference*. »

L'Orpheus Institut de Gand propose des cours pratiques de niveau doctorat en collaboration avec l'université de Leyde / conservatoire de La Haye, et le conservatoire d'Amsterdam (Pays-Bas), et depuis 2007, l'Association de l'université de Louvain (KULeuven Associatio) et le Lemmensinstituut.

Délivre le PhD (cf. 2.3.2).

- **LA HAYE (Den Haag)** : le Conservatoire Royal mentionne la recherche depuis 1998. Les conservatoires néerlandais n'étant pas habilités à délivrer eux-mêmes de doctorat, ce qui ne peut être fait qu'en collaboration avec des universités (collaboration entre le Conservatoire Royal de La Haye et l'Université de Leyde), seuls les deux premiers cycles sont représentés (4 ans + 2 ans). Les conservatoires néerlandais sont associés, non pas à des universités orientées vers les disciplines scientifiques et la recherche, mais à des universités d'enseignement professionnel (UPEs).

- **LONDRES** : la « Royal Academy of Music » (RAM) est membre à part entière de l'Université de Londres et, à ce titre, affiche la recherche depuis 1999.

Délivre le Master, le MPhil et le doctorat (PhD).

Dès le 2^{ème} cycle, l'établissement encourage la recherche en interprétation sous les formes d'un « MMus Concert Project » ou d'un « MMus in Performance and Research » plus spécialisé, l'étudiant accompagnant systématiquement la phase d'interprétation avec un document écrit en relation avec ses propres choix.

- **GLASGOW** : la « Royal Scottish Academy of Music and Drama » affiche la recherche depuis 2001.

Délivre le Master, le MPhil et le doctorat (PhD : Doctor of Philosophy) et a développé un nouveau diplôme en 2009, le « Professional Doctorate » (Dperf) qui vise à apporter une contribution à la pratique professionnelle.

L'établissement écossais favorise la recherche dans la méthodologie de l'interprétation (également dans les domaines du théâtre et du théâtre musical), la composition (savante et au-delà), et la musique écossaise traditionnelle.

- **LONDRES** : la « Guildhall School of Music and Drama » a élaboré un plan stratégique de recherche depuis 2008.

Délivre le MMA/DMA depuis 2002 en collaboration avec l'Université de la ville de Londres.

Délivre également un doctorat en composition (DMus).

Au travers de la notion de « Reflective Conservatoire » (cf. 2.3.1), la Guildhall s'attache à développer la réflexion sur des problématiques actuelles : le renouvellement du concert et ses différents contextes, la relation avec le public, les répertoires et l'évolution de la pratique de l'interprète, la relation entre artisanat et créativité (cf. 2.3.1).

- **OSLO** : la « Norwegian Academy of Music », seul établissement public pleinement indépendant pour l'enseignement musical supérieur, affiche la recherche depuis 2003.

Délivre les diplômes jusqu'au doctorat (PhD).

La recherche s'attache à définir le « Creative Musician » au travers de la réflexion interdisciplinaire sur le renouvellement de l'interprétation (la création, la relation à la musicologie). Les programmes doctoraux concernent essentiellement la pédagogie et la musicothérapie.

- **GÖTEBORG** : l'« Academy of Music and Drama » pratique la recherche interdisciplinaire entre les différents arts dans le cadre d'une faculté des Beaux-arts et spécialisée dans les arts appliqués et arts de la scène. Délivre le doctorat (PhD).

- **VIENNE** : la « Universität für Musik und darstellende Kunst » a été, comme toutes les écoles des Beaux-Arts, transformée en 1998 en université (Vienne, Graz et Salzburg sont les trois universités en Autriche), et, de ce fait a intégré les trois cycles dès l'année suivante. Délivre le doctorat (PhD).

Parallèlement aux traditions musicologiques et de style d'interprétation, la recherche est placée sous l'angle de la transdisciplinarité en relation avec des partenaires internationaux.

- **GRAZ** : la « Universität für Musik und darstellende Kunst » (KUG) fonctionne, comme à Vienne, sur un plan de recherche dont les sujets sont définis tous les 3 ans. Délivre un doctorat (PhD / Doktoratsstudium) depuis 2009.

La recherche privilégie les domaines de l'interprétation et de la création (notamment dans la promotion de l'opéra contemporain) et la relation établie avec le laboratoire d'électroacoustique (MUMUTH) de l'université scientifique. La musique contemporaine et le Jazz (le département a été créé en 1965) y sont très représentés.

- **GENÈVE** : les Hautes Écoles de Musique, dont celle de Genève, ont élaboré un plan de recherche dans divers domaines dont la pratique musicale constitue le principal terrain d'expérience en tant qu'activité réflexive, c'est-à-dire capable de se prendre elle-même pour objet. Il s'agit de recherche appliquée en faveur de la création et de la reconstruction de spectacles et pour la mise au point de nouveaux outils pour la création et l'analyse de la musique (cf. 2.3.2). Ne délivre pas aujourd'hui de doctorat.

- **PARIS (CNSMDP) et LYON (CNSMDL)** : les 1^{er} et 2^{ème} cycles ont été installés en partenariat avec l'université en 2008. La définition de la politique de recherche est en cours.

Les deux établissements délivrent des grades de Master aux titulaires des diplômes de deuxième cycle (arrêté de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du 31 mai 2010) :

- d'interprète de la musique ;
- d'écriture et de composition ;
- de musicologie ;
- de musicien-ingénieur du son ;
- de pédagogie et formation à l'enseignement de la musique (délivrant le CA

depuis 1993) ;

Un doctorat d'interprète existe à Paris depuis 2009 (habilitation en cours), et l'ouverture d'un doctorat à Lyon en 2010 est en projet.

Remarques :

- Centralisation / décentralisation :

On peut relever, à partir de ces quelques exemples, la distinction entre le choix de la centralisation mettant en évidence un établissement phare (en particulier dans les pays nordiques), pour des raisons autant politiques que structurelles, et celui de la décentralisation, due à la diversité et aux particularismes culturels régionaux et revendiqués. Le Royaume-Uni est le champion européen du nombre d'offres d'enseignement supérieur : huit conservatoires couvrent le Royaume-Uni dont quatre sont situés à Londres (à noter que nombre des universités britanniques offrent également un enseignement de musique).

Les 24 Hochschulen für Musik et plusieurs des 58 universités allemandes qui offrent un enseignement en musique, s'en tenant pour la plupart aux deux premiers cycles (mis à part des diplômes de 3^{ème} cycle, PhD, en pédagogie et en musicologie), sont l'un des effets de la décentralisation historique propre à l'Allemagne, d'autant plus dans l'Allemagne aujourd'hui réunifiée.

Dans les pays latins, on peut relever des exemples d'éclatement plus que de décentralisation contrôlée, avec çà et là des 2^{ème} cycles, notamment des Masters en composition et nouvelles technologies (à l'« Escola Superior de Musica de Catalunya » à Barcelone, mais pas de champs de recherche affichés) en Espagne qui ne comprend pas moins de 25 écoles supérieures de musique, ou ceux du « Conservatorio della Svizzera Italiana » de Lugano qui propose des orientations de travail sur l'interprétation, la composition et l'improvisation, et la pédagogie.

- Champs disciplinaires et champs de recherche :

On a pu également constater combien interprétation et composition (sous des formes diverses) étaient, de loin, les champs disciplinaires les plus souvent mis en évidence — ceci dû évidemment à une longue tradition antérieure aux nouveaux enjeux de la recherche — et surtout reconnus comme étant porteurs d'innovation (cf. 2.3.3).

Les autres domaines, non moins traditionnels, la musicologie et la pédagogie ne sont pas en reste : si l'attachement à une grande tradition de la musicologie (Vienne avec Guido Adler, les universités allemandes avec Dahlhaus ou Adorno) est revendiqué dans les pays germaniques, on peut noter une nette tendance au renouvellement de la discipline mise en relation avec la pratique (pays nordiques, Genève). Quant à la pédagogie, elle est majoritairement inscrite dans les traditions universitaires et souvent renouvelée en faveur des sujets touchant à la santé, au bien-être et à la qualité de la vie (RCM, Oslo), souvent élargie à la musicothérapie dans le but d'aider les musiciens dans la compréhension de leur pratique et de renforcer les capacités mentales et physiques nécessaires à l'interprétation.

- *les équipes de recherche* :

Dans de très nombreux cas, les champs de recherche proposés aux étudiants sont déterminés en relation avec les préoccupations des professeurs-chercheurs qui participent aux définitions des objectifs des établissements. Plutôt que de décliner des sujets de recherche séduisants pour eux-mêmes, les programmes de recherche s'appuient sur un vivier important d'enseignants ayant conduit leurs propres travaux et partageant ainsi leurs préoccupations avec les jeunes chercheurs et il n'est pas rare de découvrir une liste impressionnante de noms de professeurs en face de chaque champ présenté. Cette dimension collective, au demeurant d'inspiration très anglo-saxonne, stimule l'intérêt des étudiants et démultiplie les possibilités de collaboration et de croisements interdisciplinaires au sein de l'institution.

Il y a là incontestablement matière à réflexion dans la délimitation des sujets et champs de recherche qui doivent manifestement être en adéquation soit avec la richesse des ressources que chaque établissement peut offrir, soit en relation à des préoccupations propres à la culture du lieu et des enjeux qui participent à la personnalité de l'école. Les trois centres qu'abrite le Royal College of Music — successivement « for Performance History » (collections du Musée des instruments), « for Music and Multimedia » (musique électroacoustique et les applications de la musique à l'image) et « for Performance Science » (psychologie, physiologie et santé du musicien) — fournissent une brillante illustration de la richesse de l'institution et des types de recherche qui peuvent en découler.

2.3 LA RECHERCHE MUSICALE : QUOI, QUAND, COMMENT ?

La présence de la recherche dans les conservatoires implique de considérer comment celle-ci a été incluse de façon profonde et prospective : on a insisté sur le fait qu'il s'agissait une véritable mutation des enjeux que certains établissements ont choisi de mettre en avant, bien au-delà du simple descriptifs des disciplines et départements concernés. C'est un choix tactique qu'il importe d'apprécier à sa juste valeur.

2.3.1 Les enjeux de la réflexion : « A Reflective Conservatoire »

Mise en œuvre par la Guildhall School de Londres, la notion de « Reflective Conservatoire » (en partenariat notamment avec l'AEC-Polifonia) a donné lieu dès sa deuxième rencontre internationale en 2009, à plus d'une centaine de communications réunissant des chercheurs venus de 23 pays, abordant aussi bien les questions pédagogiques (l'enseignement, l'apprentissage, l'art et la créativité), structurelles (collaborations, échanges et partenariats internationaux) que les sujets touchant à la psychologie, à la santé du musicien et à la formation tout au long de la vie artistique (*Lifelong learning*). La prochaine session se tiendra en 2012 (le groupe Polifonia de l'AEC a initié à son tour les séminaires « Innovative Conservatoire » sur les mêmes thèmes.)

L'initiative de la Guildhall est essentielle, fondée sur l'innovation et l'expérimentation, dans le cadre de sa politique de recherche qui repose sur les étroites interactions entre trois axes fondés sur l'application et l'impact de la pratique artistique et professionnelle dans la société d'aujourd'hui :

1. **Un répertoire pour le XXI^e siècle :**
 - Quel répertoire travailler au XXI^e siècle ?
 - Quel nouveau répertoire pourrions-nous créer et comment ?
 - Comment pourrions-nous encore mettre en valeur les œuvres inscrites au répertoire et celles qui ont été oubliées ?

2. « **Performance Practice** » :
 - Comment les pratiques de l'interprétation peuvent évoluer avec le temps ?
 - Comment l'exploration des pratiques historiques de l'interprétation peut-elle informer la pratique contemporaine et la compréhension du répertoire courant ?
 - Comment l'improvisation peut-elle contribuer aux pratiques différentes et comment peut-elle exercer un impact sur le public ?
 - Quel rôle peuvent jouer les collaborations transversales et comment peuvent-elles enrichir les pratiques de la performance contemporaine ?

3. **L'approche scientifique du talent artistique :**
 - Comment et qu'est-ce que les artistes apprennent dans les différents contextes auxquels ils sont confrontés (spectacles et répétitions, leçons individuelles, ateliers et séminaires, master classes, tutoriels en ligne, contextes informels, évaluations) ?

- Comment les interprètes peuvent-ils développer et contrôler efficacement la présence physique sur scène et le bien-être émotionnel ?
- Comment l'improvisation ou les approches interdisciplinaires dépendent-elles de la créativité, et comment favoriser le développement d'une voix artistique individuelle et contemporaine ?
- De quel type de soutien nos étudiants ont-ils besoin pour relever les défis particuliers des industries créatives et culturelles ?

Les domaines abordés sont considérables et révèlent l'ambition de prendre en charge des problématiques de plus en plus larges, posant les conditions d'une mémoire pour le XXI^e siècle (1) avec les conséquences sur les formes que prendra le "concert", explorant les conséquences de la transversalité (2) entre pratiques de la musique historique et pratiques dites modernes, incluant l'improvisation et croisant la pédagogie et l'anthropologie (3).

Un nombre croissant de conservatoires inscrit ces notions examinant le rapport entre la pratique et la réflexion dans leurs programmes, la recherche n'étant pas délimitée au seul objet musical, mais également à tout l'environnement de l'acte de pratiquer la musique. Ainsi, les écoles et universités britanniques ont beaucoup développé les dimensions cognitives de la pratique artistique et les questions élargies à la psychologie et à la santé — le slogan du Conservatoire de Birmingham est : « be inspired, be one of the best, be yourself... » — et sont de plus en plus associées au « Research Assessment Exercise » (RAE) dont les rapports fixent les principaux objectifs de la recherche au Royaume-Uni, et qui définit la recherche comme « une entreprise authentique dans le but d'augmenter son savoir et sa capacité de compréhension. »

La recherche et le projet

Fréquemment décrite comme devant « augmenter les connaissances sur la musique en pensant cette démarche par champs de recherche, existant ou à créer » (HEM Suisse), apporter une « contribution significative à la connaissance » (Birmingham), la recherche est centrée sur le projet qui postule sur l'originalité, soit du sujet même, soit de la démarche. La méthodologie implique que l'étudiant doit d'abord faire preuve d'une bonne connaissance des travaux touchant à son sujet et ensuite de la capacité à formuler une hypothèse.

La pratique artistique, forte de ses savoir-faire qui se réalisent dans l'acte musical du concert, doit franchir le pas de la réflexion pour pouvoir être *formulée* en tant que recherche. De l'activité solitaire du musicien, la démarche devient *collective*, ce qui bouleverse singulièrement la situation du musicien dans le monde des conservatoires, habitué à la relation face-à-face professeur-élève : le poids des habitudes ne facilitera pas toujours le changement de mentalité.

2.3.2 Les enjeux de la recherche musicale : cinq exemples

Les écoles engagées dans la recherche, parfois depuis vingt ans pour certaines d'entre elles, ont reconnu une égalité de statut entre les recherches donnant lieu traditionnellement à des publications (livres, articles) et celles se manifestant sous

forme de partitions (compositeurs), d'enregistrements (interprètes) ou sous d'autres formes de diffusion. Cette position, cette question qui ne se pose plus, concerne tous les établissements qui ont inscrit la recherche comme un enjeu essentiel et qui ont développé les études sur l'interprétation associée à une réflexion. Dans ce contexte, les concerts et toutes formes de production audiovisuelles ou autres ont été identifiés comme des activités de recherche.

Les options des études relevant de la recherche (études doctorales ou non) et les types de travaux correspondants peuvent être appréciés au travers de cinq institutions européennes, de structure et de cultures différentes, et retenues ici pour la qualité particulière de leurs résultats et représentatives d'une réelle activité de recherche Gand, Helsinki, Birmingham, Anvers, Genève).

Un lieu comme celui de l'**Orpheus Institut** à Gand, qui, représentant le premier programme doctoral international (docARTES), aime à se qualifier de « centre-parapluie » pour l'excellence, définit cette dernière moins pour elle-même que pour ses apports positifs :

« Les artistes peuvent créer ou recréer des oeuvres artistiques par un esprit de recherche. Mais le PhD en arts créatifs et du spectacle est fondé sur une recherche plus approfondie ou d'une portée plus vaste. Les candidats doivent être déjà capables créer ou d'interpréter à un haut niveau international. Leur travail artistique a soulevé des questions ou des problèmes qui ne peuvent être explorées et analysées plus avant que par la recherche. C'est pourquoi en posant et en traitant ces questions, les artistes transforment également leurs processus de création et d'interprétation. »

L'Orpheus Institut a également développé son propre centre de recherche, ORCiM (Orpheus Research Centre in Music) qui accueille des conférences, ateliers, séminaires et concerts et une académie internationale « Music and Theory », en relation avec ses propres préoccupations. Un « Research Festival, Music and Ideas » s'y tient tous les ans, dont le programme illustre les grands axes de la recherche : depuis la perception nourrie par les sciences cognitives (« Expert learning and problem solving : connecting the artist's musical thoughts and behaviour », « On different modalities of a musician's listening », « On the distinction between 'test' and 'experiment' »), à des sujets plus philosophiques (« From hermeneutics to eroticism in artistic research », « Gilles Deleuze-Helmut Lachenmann : the conditions of creation and the Haecceity of music material »), tout en traitant les questions d'interprétation (« Synoptic Formal Analysis and Musical Performance », « From Parody to Transfiguration: Beethoven's *Diabelli* », « Towards a performance of Alfred Schnittke's second piano sonata », « For prepared pianist : meeting the challenge of programming Cage's prepared piano pieces »).

Parallèlement, les travaux doctoraux qui sont présentés reflètent les aspects originaux de la recherche, combinant interprétation et réflexion, et les sujets touchant à « composition et théorie », dont on citera quelques exemples représentatifs :

Extended Piano Techniques in Theory, History and Performance Practice.
(première thèse de doctorat soutenue à Orpheus).

Flexibility of Tempo and the Expression of Emotion in French Baroque Music.
Motivation, motion & emotion : three aspects of movement determining expressive quality in music performance.

Performance Practice of Plainsong in the southern Low Countries (1250-1550), traced in local and contemporary sources.

Systematisation of dissonant, atonal and amotivic composition based on interval group serialism.

Combining the avant-garde and the historical in composition, improvisation and interpretation.

Structural and expressive functions of flexible treatment of musical time, in the performance of 19th century music.

Tuning In to Music Cognition Through the Ears of Composition Perspectives for Computer Aided Composition.

The evolution of alienation and reminiscence in late 20th century cello music
Baldassare Galuppi's flute concertos and sinfonie avanti l'opera: A study of historical performance practice.

An inquiry into the importance of the artistic-musical component of music teaching. A contribution to the development of a dynamic profile of the music teacher in the field of general education.

Towards a performance practice in Computer Music.

The Development of the Harp repertoire from the Arpa Doppia to the Singleaction Pedal Harp in Europe 1550-1850.

On the edge of system and intuition : a compositional research.

Brendel on Schnabel, or Do performers do what they say they do ?

La recherche privilégie la relation entre l'interprétation et d'autres domaines (philosophie, psychologie, musicologie, linguistique, etc.) et fait d'Orpheus un centre unique en son genre et, du moins actuellement, le seul de cette catégorie. Là où il perd en dimension « verticale » d'une institution élaborant un plan sur l'ensemble des trois cycles et présentant ainsi une politique cohérente dans la progression de la recherche, l'Orpheus Institut gagne par sa capacité à accueillir des chercheurs d'horizons et d'origines culturelles différentes, confrontant leurs sujets et leurs méthodes à un très haut niveau.

* * *

L'**Académie Sibelius** d'Helsinki, riche de vingt ans d'expérience dans ce domaine a mené une réflexion approfondie quant aux différences entre activité artistique et recherche artistique et entre les finalités des deux domaines. L'Académie propose, depuis 1990, un panel de recherche très encadré sous forme de trois programmes :

- le « Art Study Programme » à la fois pratique (interprètes) et théorique (compositeurs),
- le « Research Programme » à dominante scientifique,
- le « Development Study Programme », plus large que le premier, est susceptible d'inclure des orientations pédagogiques ou scientifiques.

L'organisation et la répartition des 240 ECTS sur les 4 ans permettent de mesurer les distinctions entre les trois options :

Art Study Pr.	projet artistique (au minimum 5 concerts ou enregistrements ou compositions données en public ou publiées)	165 ECTS
	enseignements complémentaires (incluant obligatoirement Philosophie des arts et des sciences)	51
	travail écrit	24

Research Pr.	thèse (ou articles publiés dans un contexte de recherche)	165
	enseignements complémentaires (incluant obligatoirement Philosophie des arts et des sciences)	75

Development Study Pr.	projet artistique (concerts, enregistrements, publications, démonstrations pédagogiques, logiciels, etc.) devant comprendre une quantité substantielle d'écrits concernant le sujet.	165
	enseignements complémentaires (incluant obligatoirement Philosophie des arts et des sciences)	75

Nombre d'étudiants ayant accompli leurs études doctorales dans l'un des trois cycles depuis 1990 :

Art Study Pr.	Research Pr.	Development Study Pr.
57	35	7

Les travaux doctoraux sont d'une rare variété, indépendamment des options retenues :

Spécialité de l'étudiant	Travaux écrits (Art Study Pr.) (sélection)
chant	A Study of some acoustic aspects as related to production and perception of certain sung vowels.
guitare	The use of right hand thumb and finger combinations in the performance of rapid scale passages on the classical guitar. Determined through consideration of the functional anatomy of the guitarist's right hand.
orgue	"Le tout peuplé de chants d'oiseaux". Registration in the organ music by Olivier Messiaen.
piano	Aspects of Form, Perception and Performance in Stockhausen's <i>Klavierstück V</i> .
orgue	Jan Pieterszoon Sweelincks <i>Koralvariationen</i> . Notation, interpretation and edition.
piano	L'esprit de Paris : Claude Debussy prelude " <i>General Lavine</i> " – <i>eccentric</i> .
chant (dépt Folk Music)	The power of hymn singing.
jazz	Lennie and Ornette searching for freedom in improvisation : observations on the music of Lennie Tristano and Ornette Coleman.
piano	Japanese femininity in the piano music of Pehr Henrik Nordgren.
piano	Rachmaninoff's <i>Prelude in C-sharp Minor</i> Op. 3, No. 2 : The Composer's Notation and His Three Interpretations.
jazz	Early Jazz-Rock : The Music of Miles Davis, 1967-72.
piano	Tendencies within Interpretations of Alexander Scriabin's Piano Sonata No. 10. A comparative pianistic analysis.
piano	The Piano in Jean Sibelius's Youth Production.
orgue	The Straube Code: Deciphering the Metronome Marks in Max Reger's Organ Music.
cor	Louis-Francois Dauprat's <i>Méthode de Cor-Alto et Cor-Basse</i> (1824)
dépt Folk Music	My Path to Original Artistry and Creative Fusion of Ngoma with Finnish Folk Music and Dance

Spécialité de l'étudiant	Travaux écrits (Research Pr.) (sélection)
pédagogie	The Influence of the Spatial-Temporal Structure of Movement on In-tonation during Changes of Position in Violin Playing.
composition / Music theory	A Similarity Measure for Set-Classes.
pédagogie	The primary level pupil as a music listener.
composition / Music theory	A Visual Programming language and some musical Applications.
composition / Music theory	Music and Drama in Six Beethoven Overtures : Interaction between Programmatic Tensions and Tonal Structure.
DMus	Media Education and It's Musical Possibilities.
composition / Music theory	Set-Class and Chord: Examing Connections Between Theoretical Resemblance and Perceived Closeness.
pédagogie	Bridging, Experience, Action, and Culture in Music Education.
DMus	Musician's road to excellence - the expertise in playing an instrument experienced by the top-players themselves.
DMus	« I Play Entirely for My Own Pleasure ! » A longitudinal study on music making and music school studies of 7 to 13-year-old children.
composition / Music theory	Prolongation in early post-tonal music : analytical examples and theoretical principles.
DMus	On the threshold of the classroom : on being a teacher during the transition period of music schools.
Church Music	The Orchestra of Viipurin Musiikin Ystävät furthering Finnish music and national identity in 1894-1918.
composition / Music theory	Jean Sibelius, <i>Symphony no 3</i> . Manuscript Study and Analysis.
DMus	From artist medium to media master. Artists' cultural storylines in a musical journal.
DMus	On the Similarity of Twelve-Tone Rows.
DMus	Maestro Francisco Correa de Arauxo's (1584-1654) Facultad Orgánica (1626) as a Source of Performance Practice.

Spécialité de l'étudiant	Travaux écrits (Development Study Pr.) (sélection)
musique ancienne	Five Variations on the Theme of Anders Wåhlström. Variations in sound and playability in reconstructions of the Wåhlström clavichord.
DMus	"Not a single note may be changed !" toward a critical edition of Toivo Kuula's songs.
pédagogie	Flute, clarinet and piano trios at a basic level (elementary to advanced). Developing and testing of a new tutorial material.
dépt Folk Music	Studying Musical Instruments by Building Them. The Jouhikko as an Example.
jazz	Stringprovisation. A Fingering Strategy for Jazz Violin Improvisation.

Ces trois orientations, remarquables dans leur conception, peuvent être analysées au filtre des méthodes d'approche dues à Marie-Elisabeth Duchez déjà évoquées (cf. 1.3) :

- l'« Art Study Programme » définit précisément la recherche *en* musique, la pratique, assortie d'une réflexion écrite, y étant prédominante ;
- le « Research Programme » illustre clairement la recherche *sur* la musique, s'appuyant sur une attitude scientifique pour nourrir un discours susceptible d'enrichir les musiciens ;
- le « Develoment Study Programme » combine les recherche *en* et *pour*, renvoyant autant à la pratique qu'à la conceptualisation d'outils ou de méthodes destinés à l'appropriation par les musiciens.

Fruit d'une longue réflexion d'une rare qualité, ces trois options ont trouvé petit à petit leur équilibre, conférant à l'Académie Sibelius une place de premier plan dans les domaines de la recherche musicale. Comme déjà pointé en introduction, on prendra cependant garde à ne pas chercher à importer un tel modèle qui, est bien le résultat d'une conception de l'enseignement — et pas seulement au niveau supérieur — de la musique en Finlande depuis longtemps. Cette tripartition n'en reste pas moins un sujet de réflexion des plus riches.

Le programme doctoral de musique, théâtre et danse, est assuré par un réseau de sept universités financées par l'Académie de Finlande et le ministère finlandais de l'Éducation et piloté par l'Académie Sibelius. Le financement est assuré par le ministère pour 12 étudiants et par le recours aux sponsors pour une trentaine d'étudiants. L'accent peut être mis sur l'expérience corporelle, artistique, ou les cadres institutionnels, ainsi que sur l'histoire et les implications culturelles. Une des orientations du programme est de « considérer *un artiste comme un chercheur et un chercheur en tant qu'artiste* ». Conformément aux précédents programmes d'études doctorales, la période 2007-2011 est consacrée à deux programmes d'études

individuels : l'un orienté vers la musique populaire et folklorique, et l'autre, vers la musique savante occidentale, le théâtre et la danse. Parmi les projets interdisciplinaires de recherche, citons celui portant, avec appel à financement, sur la compagnie finlandaise de l'Opéra (1873-1879) dans une perspective micro-historique. Le matériel se compose de documents personnels et lettres recueillis dans les archives publiques. Le plan méthodologique comprend quatre directions principales : la recherche biographique et la vie de l'écriture, l'approche micro-historique, l'étude génétique des représentations, et la conception narrative.

La grande force de l'Académie Sibelius est bien d'irriguer la recherche dans l'ensemble des cursus des trois cycles, sensibilisant les étudiants dès le début des études à une réflexion qui débouchera le plus souvent sur un véritable travail en ce sens : le cycle de doctorat concerne aujourd'hui plus de 140 étudiants, chiffre qui est en régulière progression depuis quelques années. La recherche est intégrée et organique, perçue comme naturelle et cohérente.

* * *

Le Conservatoire de **Birmingham**, intégré à l'université, s'étant rapproché de l'organisme qui suit la recherche au Royaume-Uni (Research Assessment Exercise, RAE), a développé les études doctorales depuis 1993 et a axé ses programmes de recherches en fonction des études instrumentales (orchestre, musique de chambre, musique ancienne, World Music, Jazz), du développement professionnel (métiers en relation avec les structures de la musique) ou du choix dans un ensemble regroupant des disciplines touchant à la pédagogie ou à la musicologie. Les études en recherche débouchent sur un Mphil ou sur un PhD. La composition (et les nouvelles technologies) et l'interprétation, et les étroites relations qui existent entre elles, forment les principales activités du conservatoire (Centre for Research into Composition and Performance using Technology qui réunit des interprètes, des compositeurs, des ingénieurs et des techniciens). Les travaux qui ont été validés en portent nettement la marque (sélection) :

- Aveiia : the politics of navigation (PhD)
- A Composition for Javanese Gamelan and Western Instruments (PhD)
- The Art and Craft of Conducting the Wind Orchestra (PhD)
- The Ice Palace - A Concerto for Violin and Large Orchestra (PhD)
- Musical Performance : A Framework for Analysis (PhD)
- Collaboration Between Composers and Performers: Recent British Clarinet Concertos (PhD)
- Tempo and Timing Fluctuation in Violin Performances (MPhil)
- Distortion, Reverberation and Transfiguration: Exploring Electronica in the Popular Medium (MPhil)
- Genesis : Studies in Narrative Composition (PhD).
- Musical Expression in Performance: An Analysis of Recorded Performances of J.S. Bach's from the C major Cello Suite BWV1009 (MPhil)
- Conceptions of 'talent' in official and student discourses within a music conservatoire : a critical discourse analysis (PhD).
- The Viejitos Dance as Ideological and Political Tool in Post-Revolution Mexico, 1920-1940 (PhD).
- The Tao of the New Music: Studies in Anton Webern's Early Atonal Music (PhD).

- The Performance of Small-Note Vorschläge in the Keyboard and Chamber Music of J.-S. Bach (PhD).
- An investigation into the 20th Century Performance Practice of Liszt's B minor *Sonata* (PhD).
- Symphonic Composition in an Electronic Medium (PhD).

L'accent mis sur la création et les nouvelles technologies consiste moins à isoler, à particulariser un secteur important (plus de la moitié des étudiants sont compositeurs) qu'à créer une grande synergie et ainsi favoriser les échanges et rencontres avec la population des interprètes.

* * *

Le **Conservatoire royal** d'Anvers, affiche la recherche depuis 2008 dans le cycle de Master et propose quatre orientations :

- la pratique musicale en relation avec les sciences ;
- la recherche analytique et stylistique dans l'interprétation ;
- la recherche historique contextuelle ;
- les sciences de l'éducation.

La particularité de la recherche est de la relier étroitement aux ressources locales, notamment de la riche bibliothèque du Conservatoire (partitions et matériels) et au travers de la collaboration avec le campus international et multidisciplinaire des arts deSingel (théâtre, danse, musique et architecture), qui offrent de nombreuses possibilités de sujets d'études (sélection) :

1. exploitation des sources historiques :

- The Flemish lyrical drama as specific form of music theatre : a cultural-historical study (2008-2009).
- The 'zangspel' between French vaudeville and the Flemish opera : a text-analytical, literary, historical and musicological analysis of the 'zangspelen' in the library of the Royal Antwerp Conservatoire (2007-2008).
- Between pop and art: the song in the pre-Benoitperiod (ca. 1830-1860): a text-analytical, literary, historical and musicological analysis of the collection of songs in the library of the Royal Antwerp Conservatoire.
- A historically documented scenic performance of J.C. Bach's opera *Artaserse* (2008-2010).
- Signoor in China : Operas on Dutch texts in Antwerp (1759-1761 (2008-2009)
- The song in the pre-Benoitperiod (ca. 1830-1860) : a text-analytical, literary, historical and musicological analysis of the collection of songs in the library of the Royal Antwerp Conservatoire.
- Changes in consumption and clerical musical culture in the "age of misery". The case of Antwerp, ca. 1750.
- "Speelmansmuziek". Research on the origins, nature and performance of a forgotten musical repertoire in the Southern Netherlands, ca. 1650-1830.

2. Relation avec les sciences et les sciences de l'éducation :

- Study on interval tension in performance practice, harmony and counterpoint in historical perspective.
- Physical practices in the Arts (Music and Dance) – an epistemological research of the relation between cognition, body and esthetics.

- Social-artistic projects with mentally challenged people: development of a musical method.
- Comparative research on the composition processes and composing strategies between children and conservatoire students, based on the concept 'children on wings'.

La recherche, certes plus circonscrite dans l'orientation sur l'exploitation des sources locales, est patrimoniale dans ses objectifs et contribue de ce fait à affirmer et à renforcer l'identité nationale de l'école et de la culture flamande. Cette même préoccupation se retrouve dans les régions à forte tradition musicale comme la recherche sur la musique irlandaise traditionnelle (MMus au Dublin Institute of Technology, MA à l'Université de Limerick) ou écossaise (Royal Scottish of Music de Glasgow).

Quant au recours aux matières scientifiques, plusieurs établissements ont développé cette relation, surtout quand sciences et musique sont abritées au sein d'une même université comme à Graz. Au travers du concept « Work and Reflection », la multiplicité des méthodes offertes implique le développement de nouvelles formes artistiques dans un enrichissement mutuel.

* * *

Bien que le degré des études doctorales n'existe pas à l'heure actuelle à la **Haute École de Musique de Genève**, la recherche y est largement représentée grâce à une réflexion collective menée en 2007 par les Hautes Écoles de Suisse romande (cf. la fiche « Concept de la recherche » éditée par les HEM de Suisse romande in Annexe 11). Conçue comme créative, elle instaure une relation diagonale entre divers domaines et s'appuie sur trois objectifs :

- proposer une réflexion conjointe sur les contenus musicaux autant que sur les outils du savoir musical ;
- penser collectivement les évolutions du métier de musicien ;
- assimiler la démarche scientifique pour la faire jouer sur les pratiques artistiques.

Les champs de recherche sont fondés sur la connaissance, d'origine musicologique, afin de travailler sur les nouveaux outils pour la création et l'analyse de la musique, et sur la musique entre écriture et oralité (autour de projets liés au spectacle du xv^e siècle au début du xx^e siècle). Champs historiques certes très larges mais qui trouvent leur application dans les points forts de l'école, d'une part dans l'enseignement très performant des nouvelles technologies (en partenariat avec les cursus 1 et 2 de l'IRCAM) et d'autre part dans les importantes ressources du centre de musique ancienne. Ainsi, c'est l'accès à la connaissance, à son application, et à la formulation de celle-ci, qui permet aux interprètes et aux compositeurs, les deux populations les plus concernées, d'engager une réflexion qui a mené à des projets innovants :

1. Projets achevés :

- *La Fabula d'Orpheo* d'Angelo Poliziano (2004-2007)

Projet conçu en collaboration avec la Fondation Royaumont (Paris) autour d'un travail interdisciplinaire, destiné à relire et à réinterpréter *l'Orpheo* de Poliziano (ca 1480)

(dont nous ne possédons pas la musique) selon les dernières perspectives proposées par la recherche dans les différents domaines concernés : philologie, analyse musicale, ethnomusicologie, pratique de l'improvisation, mise en scène, gestuelle, chorégraphie.

- Interprétation de la musique polyphonique : de l'Ars antiqua à l'Ars Nova (2004-2006)
Ce projet se propose d'éprouver les techniques de lecture de la musique (solmisation, notation et contrepoint) telles que nous les livrent les traités des XIII^e et XIV^e siècles, afin de redécouvrir une pratique musicale permettant d'envisager l'interprétation de la musique polyphonique, de la fin du XIII^e et du début du XIV^e siècle, de façon pertinente, critique et différenciée. Pour débiter cette recherche, des œuvres de Adam de la Halle et de Philippe de Vitry ont été choisies. Elles seront travaillées dans le cadre d'une classe de polyphonie vocale, ainsi que par plusieurs groupes de musiciens et de spécialistes de littérature, philosophie, politique, linguistique, phonétique et restitution de la prononciation, qui confronteront leur lecture dans la perspective d'un ou plusieurs concerts et de la diffusion des résultats obtenus par le biais de séminaires et de stages.

- Il basso continuo : recherche appliquée sur les sources de la basse continue au XVII^e siècle en Italie » (2004-2009)

Ce projet consiste à faire un état des sources disponibles sur la basse continue italienne du XVII^e siècle (traités, pièces pédagogiques, répertoire basé sur le contrepoint improvisé), à les rassembler et à les traduire en plusieurs langues (français, anglais, allemand et espagnol). Ces textes ont été édités sur le site internet du Conservatoire. Dans un deuxième temps, ces sources ont été comparées aux pièces de la littérature musicale contemporaines afin de spécifier les différences de réalisation de la basse continue selon le médium utilisé (clavecin, orgue, théorbe, harpe), de mettre en relation les figures mélodiques de la musique vocale et les codes rhétoriques impliqués par la mise en musique des textes.

L'autre versant de ce projet est son application pédagogique. Tous les élèves de la classe de clavecin ont pu expérimenter par le biais de leur ensemble de musique de chambre les différentes solutions proposées dans les traités.

- La notation symbolique dans le domaine de la spatialisation (2006-2007)

Création et développement d'une bibliothèque de notation symbolique de spatialisation exécutable dans un éditeur de partition musicale afin de permettre à ces symboles d'être compatibles avec des logiciels capables de diffuser en multi-canal et transmissibles en norme MPEG4.

- La musique médiévale : point de rencontre des historiens et des musiciens (2006-2009).

Ce projet a pour but de mettre en lumière tout un pan de l'histoire de l'interprétation encore peu étudié en unissant les efforts d'historiens de la musique et de musiciens. Les répertoires allant des premières notations jusqu'au XVI^e siècle ont servi de laboratoires, dès la deuxième moitié du XIX^e siècle, pour de nouvelles pratiques musicales qui combinaient recherche savante et exécutions au concert et bientôt au disque. Il s'agira d'expérimenter avec des groupes d'étudiants différentes manières de faire la musique ancienne à partir de partitions éditées par des archéologues puis des musicologues entre 1830 et 1970.

- L'analyse musicale : une pratique et son histoire (2006-2008)

Les études visant à instaurer une part de réflexivité dans les pratiques pédagogiques ont souvent consisté en enquête de terrain dans les établissements scolaires. La dimension historique de ces pratiques est très rarement envisagée. Ce projet se

propose de rassembler sous forme de livre les éléments d'une histoire de l'analyse musicale, dont les résultats pourront être réinvestis par les enseignants et les étudiants des écoles de musique et des universités (publié : Campos-Donin 2009).

- La notation byzantine de l'école koukouzélienne (2007-2009)

Le projet consiste en un travail de recherche sur des manuscrits anciens provenant de bibliothèques grecques et bulgares, avec un volet pratique impliquant des étudiants volontaires. Il sera, entre autres, expérimenté diverses options d'interprétation des signes neumatiques et des structures modales, en tenant compte de la théorie ancienne et de la tradition orale. Ce projet débouchera sur l'édition d'un manuscrit en fac-similé accompagné de sa transcription en notation occidentale. La partie théorique de la recherche sera rendue publique lors d'une journée de colloque au cours de laquelle un concert sera donné.

2. Projets en cours

- La technique vocale : un choix esthétique. Le métier de chanteur dans la première moitié du XX^e siècle (2008-2009)

Enquête auprès de chanteurs ayant appris leur métier dans les années 1930-1950 afin de reconstituer des techniques vocales disparues et elles-mêmes héritières de pratiques plus anciennes comme celle du bel canto.

Ce projet de recherche combinera une double approche : documentaire (collecte de données tirées de méthodes, d'enregistrements, de partitions, de photographies) et expérimentale (dialogue avec des témoins utilisant un dispositif de remise en situation).

- Génétique de la composition musicale : analyser l'acte créatif (2008-2010)

Le projet entend renouveler la manière d'étudier l'acte de composition musicale en ne prenant pas seulement pour objet des partitions achevées (comme le font généralement les travaux musicologiques) mais aussi l'ensemble des traces produites lors des phases créatrices ainsi que le milieu technique dans lequel l'activité artistique s'effectue. Il entend aussi fournir les bases d'une approche épistémologique de la composition musicale au XX^e et XXI^e siècles et de ses soubassements esthétiques.

- La bella Franceschina : les sources musicales de la Commedia dell'Arte (2009-2011)

La commedia dell'arte est une forme de spectacle familière au public contemporain mais dont tous les aspects ne sont pas également documentés par la recherche historique. Le projet La bella Franceschina se propose d'approfondir la connaissance sur un des aspects délaissés de cette forme d'expression : son origine musicale au milieu du XV^e siècle sous la forme de pièces chantées et dramatisées. La recherche prendra la forme d'une expérimentation impliquant des étudiants et des chercheurs et aboutira à un spectacle mêlant nouveaux media, musique et récitation.

- Modes d'apprentissage de la musique classique de l'Inde du Nord : étude de cas dans un laboratoire d'étude des systèmes rythmiques et de pratique des tablas (2009)

La musique traditionnelle de l'Inde du Nord possède une théorie formalisée ainsi qu'un répertoire étendu. Les modes de transmission de ce patrimoine montrent cependant des différences substantielles par rapport à ceux de la tradition classique occidentale : mode de transmission orale, pratique collective, initiation progressive dans une intense relation maître-élève. Le but du projet, mené en collaboration avec le département de musique de l'université de Calcutta, est d'approcher ces problématiques sous l'angle d'une recherche qualitative. Il est à noter que la mise en œuvre de cette recherche diffèrera considérablement de l'approche traditionnelle ethnologique : il ne s'agit pas d'un projet d'observation utilisant une méthodologie ethnomusicologique, mais d'un

laboratoire de pratique commune entre musiciens indiens et occidentaux, dont l'objet est d'identifier les spécificités et les difficultés d'adaptation des modes de transmission. La mise en œuvre d'une telle recherche qualitative constitue une nouvelle approche.

- Interpréter les plains-chants des XVII^e et XVIII^e siècles : recherche sur les pratiques cantorales en milieu capitulaire (2009-2010)

Le projet consiste à pratiquer les répertoires du chant ecclésiastique des XVII^e et XVIII^e siècles en explorant parallèlement la vaste littérature théorique consacrée à ce domaine. Pour chaque thématique abordée, un travail de collecte de données sera effectué et sera suivi de mises en pratique faisant apparaître convergences autant que contradictions entre sources théoriques et réalisation empirique.

3. Projets en cours de soumission à la HES-SO

Aux sources du piano beethovénien : interpréter à partir des traités de Carl Czerny (2010-2011)

Ce projet entend renouveler le questionnement sur l'historicité des pratiques musicales en ouvrant un chantier qui consistera à mettre à l'épreuve les conseils de Carl Czerny (1791-1857) pour jouer la musique de clavier de Beethoven. Une équipe de professeurs supervisera la traduction des principaux textes de Czerny sur ces sujets en vue de leur édition et expérimentera les propositions du musicien dans le cadre d'ateliers impliquant des étudiants issus des classes de pianoforte mais aussi de piano moderne, l'un des buts étant de formuler des propositions pédagogiques sur la manière d'utiliser aujourd'hui les connaissances historiques dans diverses situations d'apprentissage.

- Aide logicielle à l'orchestration (2010)

Le projet ORCHIS se donne pour but de fournir aux étudiants en composition ou en orchestration un outil informatique permettant de tester des combinaisons de timbres en utilisant l'ordinateur comme un « orchestre virtuel ». Il s'agira de mettre à l'épreuve en contexte pédagogique l'outil Orchidée conçu par l'IRCAM qui permet de trouver des alliages de timbres imitant un son cible défini par le compositeur. Le futur outil devra permettre de naviguer, à partir d'un matériau musical symbolique, dans un ensemble d'orchestrations mêlant plusieurs paramètres (par exemple l'intensité, le volume, la brillance, la rugosité, le caractère de l'attaque, le niveau de bruit).

- Ornementation et improvisation dans la musique de Palestrina et de ses contemporains (2010-2011)

De nombreuses sources concernant la diminution à la fin du XVI^e siècle laissent entendre que la musique de Palestrina était le support d'improvisations vocales ou instrumentales. Le projet IMPROPAL vise à imaginer un dispositif expérimental qui permette d'éclairer ces pratiques à la lumière de multiples sources rarement croisées. Par ailleurs, il s'agira de former des musiciens et des chanteurs à des techniques d'invention musicale encore peu répandues.

Le décloisonnement ainsi opéré permet aux projets, menés par des chercheurs internes et externes au Conservatoire de Genève, d'étudier des répertoires (en particulier ceux du XIII^e au XVII^e siècles) dans le but d'élargir l'état des connaissances actuelles et de les soumettre à la pratique qui incitera les interprètes à entreprendre un questionnement. Quant au répertoire contemporain, il est exploré de façon

expérimentale afin de proposer de nouveaux champs de réflexion et d'application aux compositeurs.

* * *

Les cinq exemples évoqués sont susceptibles de couvrir la majeure partie des cas de figure, oscillant entre, ou combinant les recherches *en*, *pour* et *sur*, pour reprendre la terminologie déjà évoquée.

	nature(s) de la recherche :	conception institutionnelle
Orpheus Institut	multidisciplinaire : • <i>en / pour / sur</i>	horizontale : privilégie le cycle de doctorat avec confrontation internationale entre chercheurs et doctorants
Académie Sibelius	• <i>en / pour</i> • <i>sur</i>	verticale : la recherche apparaît comme un aboutissement mais intégrée dans les 3 cycles
Conservatoire de Birmingham	• <i>pour -> en</i>	directionnelle : privilégie la création pour innover la pratique
Conservatoire royal d'Anvers	• <i>sur / en</i>	orientée sur l'exploitation des ressources
Haute École de Musique de Genève	appliquée : • <i>sur -> en</i> • <i>pour</i>	directionnelle : privilégie la <i>connaissance</i> (en grande partie d'origine musicologique) pour la création / récréation

On rappellera qu'il s'est essentiellement agi d'examiner différents cas de figure plutôt que d'ériger l'un de ces schémas en modèle : les contextes culturels et structurels, parfois liés à une tradition, ont généralement guidé ces orientations et aucun ne peut être transposé d'un contexte dans un autre sans dommages.

2.3.3 LA RECHERCHE EN INTERPRÉTATION ET EN COMPOSITION

Les doctorats offerts par les écoles européennes sont répartis entre les matières pratiques (interprétation et composition), incontestablement la catégorie la plus représentée, et les matières réflexives avec la musicologie et la pédagogie. Les schémas pour ces deux dernières disciplines sont proches les uns des autres, ne serait-ce que parce que les deux approches reposent sur une longue tradition (avec les nombreuses déclinaisons en ethnomusicologie ou en musique et psychologie par exemple). Interprétation et composition sont au contraire plus récentes en tant que disciplines de 3^{ème} cycle, même si certains établissements ont anticipé sur la déclaration de Bologne qui a moins installé cette orientation qu'elle ne l'a confirmée.

On a vu que les principales écoles européennes proposant des doctorats en interprétation ou en composition reconnaissent la légitimité de la démarche musicale pratique, en tant qu'activité principale, à l'égal d'un travail en musicologie (la traditionnelle appellation de « thèse » est d'ailleurs majoritairement réservée à cette dernière discipline). L'étroite relation entre cet écrit et la production artistique est nettement détaillée dans les règlements sous forme d'*explicitation de la démarche* en termes méthodologiques.

Il faut cependant rappeler que la recherche dans les domaines de l'interprétation et de la composition n'a pas été admise de façon aussi évidente qu'on pourrait le croire : autant le domaine de la composition, dont le résultat consiste en une production tangible et concrète de musique, évaluable en elle-même et surtout à différents moments et en d'autres lieux, a été rapidement compris comme une nouvelle contribution à la connaissance, autant celui de l'interprétation, de par son caractère à la fois transitoire et momentané, a mis plus de temps à s'imposer comme l'équivalent d'une forme de recherche. En tant qu'activité très majoritaire dans les conservatoires, l'interprétation se devait de trouver également sa place dans un cycle de doctorat et les nombreux exemples cités de travaux réalisés dans diverses écoles (cf. 2.3.2) démontrent suffisamment que cette orientation est tout aussi essentielle, même si plus délicate à définir. C'est probablement pour cette raison que les travaux habituellement demandés à un doctorant en interprétation sont en général très supérieurs dans l'investissement à l'écrit à ce que l'on attend d'un doctorant en composition (on notera que nombre de compositeurs britanniques ont obtenu une reconnaissance de leurs travaux par équivalence universitaire.) Dans les domaines de la composition et de l'interprétation, l'Université d'Oxford est célèbre pour décerner des titres "honoris causa" à des musiciens reconnus pour leur contribution à leur art : ainsi, et parmi bien d'autres, Mitsuko Uchida et Daniel Barenboim ont reçu le titre de docteur en musique.

Le Royaume-Uni est incontestablement le pays où les doctorats en composition sont les plus nombreux, aussi bien au sein des conservatoires que des universités. Le doctorat en composition a d'abord été traité principalement par les universités britanniques, avec pour condition une présentation des œuvres du compositeur accompagnée d'un écrit en général assez modeste : un modèle qui a été repris par les conservatoires quand ils ont développé plus récemment ce secteur et qui justifie en bonne part l'acceptation plus franche et plus rapide du doctorat en composition que de celui en interprétation.

La place et le volume de l'écrit

Le Royal College of Music a mis au point un système original pour imaginer des équivalences entre l'activité première de l'étudiant (interprétation ou composition) et le document écrit, l'ampleur de la validation dans la discipline principale déterminant le volume de l'écrit à produire. Pour un DMus d'interprète (3 ou 4 ans maximum), il est demandé un document final écrit de 90 000 à 100 000 mots⁴, calcul dans lequel entre la pratique principale : 2 heures de programme (en concert ou pouvant comporter une part d'enregistrements) étant équivalentes à 40 000 mots, l'écrit restant devant faire la différence (soit 50 000 à 60 000 mots).

Pour les compositeurs, présenter entre 2h et 2h30 de musique (jouée, ou en enregistrement et/ou en partitions) est reconnu comme équivalent à 80 000 à 100 000 mots, l'écrit pouvant alors être limité entre 10 000 et 20 000 mots.

Cette cote générale, qui n'est jamais qu'une approximation, reste évidemment théorique mais a le double avantage d'exister et surtout de valoriser une fois de plus le projet principal de la recherche de l'étudiant par rapport à un écrit traditionnel au travers de ce barème :

Interprétation	30' d'exécution	<i>comparables à</i>	10 000 mots
Composition	15 minutes de musique	<i>comparables à</i>	10 000 mots

L'équilibre entre le travail écrit, tel qu'il est demandé, et l'activité proprement artistique est également clairement identifiable au travers de l'attribution des ECTS aux deux catégories. On a vu que l'Académie Sibelius majorait nettement le projet artistique, l'écrit ne représentant que 10% des crédits dans le « Art Study programme » alors qu'il représente plus des deux tiers pour le PhD exigé dans le « Research Programme » plus théorique (4 ans, 240 ECTS).

À l'inverse, à Vienne (Universität für Musik und darstellende Kunst), les études doctorales dans les disciplines pratiques durent trois ans (180 ECTS) qui s'organisent en 1+2 ans, la première année étant sanctionnée par un examen comportant notamment un exposé de l'état de la recherche, les deux suivantes consacrées à la phase de recherche proprement dite. Le PhD est crédité à 88 ECTS, soit près de 50%, parallèlement à l'exposé (28 ECTS) et aux cours et séminaires (64 ECTS).

L'essentiel des formations proposées en Europe se situe dans cet écart.

Quant au volume de l'écrit demandé, il peut varier considérablement d'une école à l'autre (de 30 000 mots à Dublin, 60 000 au Royal College of Music, 50 000 à 70 000 à la Royal Academy of Music, jusqu'à 80 000 à Birmingham) selon l'importance respective accordée au projet de recherche.

⁴ La plupart des pays européens adoptent un calibrage en nombre de mots ; en France le calibrage est habituellement demandé en nombre de pages ou de signes. 1000 mots = ca 6500 signes.

Admission

La Royal Academy of Music fait une distinction entre le « Concert Project » (MMus) et le « Performance and Research » (MMus) dont l'admission consiste respectivement en une proposition de concert ou en une proposition de recherche :

- la proposition de concert doit préciser le répertoire choisi, les raisons pour lesquelles l'interprète privilégie ce choix et le déroulement du concert (conception du programme, le lieu, partenaires, etc.)
- le projet de recherche doit préciser le répertoire choisi, les options d'interprétation et surtout le lien avec le plan du futur travail écrit, en faisant la preuve d'une bonne connaissance des travaux existants sur le sujet.

À l'Académie Sibelius, l'admission en cycle doctoral exige, pour les trois programmes de recherche, de présenter un curriculum vitae, un plan de recherche, les programmes des concerts, de préciser les compétences professionnelles et l'expérience de terrain, ainsi que l'état des études existantes à l'appui du projet de recherche.

Le Royal College of Music peut demander une audition de l'interprète (ou CD/DVD) ou un ensemble de compositions (« portfolio »), et dans les deux cas un document (3000 à 5000 mots) exposant les objectifs, la méthodologie, voire les difficultés, du sujet de la recherche et précisant le cadre et le contenu de la validation finale. Ces deux exemples constituent la moyenne de ce qui est généralement demandé.

Très courant aux USA, dans les pays nordiques et au Royaume-Uni, inexistant sous cette forme en Allemagne, le doctorat en composition est aussi très inégal entre établissements, voire entre deux universités, et est en général moins exigeant que les formules citées en Europe.

Les conditions d'admissions sont parfois très différentes d'une école à l'autre :

La Royal Academy of Music exige la présentation d'un portfolio de compositions (45 minutes pour le Mphil, 2 ans, ou 60 minutes pour le PhD, 3 ans), accompagné d'un document écrit (10 000 à 20 000 mots pour le MPhil, et 15 000 à 25 000 mots pour le PhD).

Le Royal Northern College de Manchester exige un portfolio représentant 2 heures de musique, un texte de 20 000 mots sous forme d'une dissertation ou d'une analyse des œuvres présentées, ainsi qu'un entretien.

Les exigences décrites ci-dessus et modulées de différentes manières visent clairement à se démarquer des habitudes universitaires (en particulier au sujet du volume de la thèse) à partir du moment où la spécialité (interprétation ou composition) est reconnue comme une activité principale. On peut notamment constater que les thèses (PhD) validées aux USA varient considérablement entre elles en terme de format, les thèses volumineuses étant particulièrement rares. Ce débat mérite d'être ouvert en mettant en avant la primauté de la *création* et de l'*innovation* qui caractérise les conditions de l'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur de la musique. On notera à ce sujet que le partenariat qui lie le CNSMDP à Paris IV spécifie que le volume de l'écrit demandé à un interprète

en troisième cycle « doit être d'au moins 150 pages », l'université reconnaissant ainsi explicitement la part importante de l'activité principale.

2.3.4 Les critères de définition de la recherche musicale

Ce qui est principalement attendu d'un travail de recherche artistique correspond à la mise en œuvre de ces deux termes et à une synergie particulière entre eux : *créativité* — l'interprète, le compositeur comme cas les plus fréquents — et *innovation* forment les axes essentiels d'une recherche artistique se devant d'être originale, et qui implique, dès l'établissement du projet de recherche, une première méthodologie en deux (doubles) points consistant à :

• cerner la problématique et définir le sujet	et	• dresser un état des travaux existants sur le sujet.
• délimiter précisément ce qu'on veut démontrer	et	• établir la méthode requise pour mener à bien la démonstration.

L'ambition de la recherche doit apparaître dès la formulation du projet, discutée et établie avec le(s) directeur(s) de recherche et l'équipe qui encadrera le travail : les étudiants inscrits en recherche à l'Académie Sibelius sont notamment invités à développer une méthodologie fondée sur l'*expertise* et l'*expérience*, ce qui, comme on l'a noté, implique une mutation culturelle pour le praticien traditionnel (Corinne Le Neün a évoqué dans un sens voisin l'importance de développer une « culture d'évaluation et d'expertise » ; Le Neün 2008 : 157). Le cadre et les conditions de réalisation font l'objet d'un plan dans lequel les éléments de communication, à la fois sous forme de manifestations publiques et d'interventions orales et/ou écrites, sont précisément définis. Le questionnement porte donc sur une prise de conscience concernant une dimension particulière de l'activité artistique : les étapes décrites par Jérôme Pernoo — le monde intérieur, le corps, l'unité — avec l'importante notion du « sous-texte », offrent une description générale du cheminement de l'étudiant (Pernoo 2009).

À ce stade, et en regard de tout ce qui précède, il est possible de lister les éléments essentiels présidant à une recherche qui, dans l'idéal, doit correspondre à :

<i>ce qu'on apporte de « neuf »</i>	la recherche doit être <i>créative</i> et <i>innovante</i> . L'art engage de la pensée qui reste le plus souvent <i>non formulée</i> dans le cadre d'une activité limitée à la pratique et que la recherche doit permettre de définir et d'explicitier ;
-------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>ce qui ne peut être réalisé par un autre</i>	l'hypothèse se doit d'être <i>personnalisée</i> dans une mise en perspective de l'expérience de son auteur et révélatrice d'une prise de position originale ;
<i>ce qui ne peut se développer que dans un cadre collectif</i>	la confrontation avec d'autres approches (au sein d'une équipe de recherche et/ou au contact d'autres approches) fait que la recherche se nourrit et s'enrichit de l'échange et de la transversalité ;
<i>ce qui ne peut se réaliser ailleurs</i>	la recherche peut/doit exploiter les ressources technologiques ou patrimoniales qui font la force de l'environnement, et profiter des partenariats et des réseaux permettant d'enrichir la réflexion ;
<i>ce qui engage l'expertise et l'expérience</i>	il s'agit d'acquérir et d'entretenir un <i>regard critique</i> sur sa propre activité artistique tout en étant l'acteur principal ; les liens avec les professeurs et/ou chercheurs externes sont essentiels pour développer cette attitude ;
<i>ce qui doit être testé et confronté</i>	la pratique de la confrontation avec le public sous forme de manifestations artistiques (concert, etc.) ou de rencontres spécialisées (séminaires, colloques, articles, etc.) constitue les étapes indispensables qui mèneront la recherche à son terme ;
<i>ce qui doit être soutenu et porté par l'institution :</i>	l'accompagnement sous des formes diverses concerne les forces mises en jeu pour valoriser la recherche (sous forme d'enregistrements, d'organisation de rencontres, de séminaires, colloques, de partenariats avec lieux de diffusion et de prise en charge des publications) ;
<i>ce qui doit être diffusé :</i>	la recherche, en cours ou achevée, doit être portée à la connaissance du public au travers de supports variés (publications écrites dans des revues spécialisées et/ou audiovisuelles, consultables en tout ou partie sur le site internet de l'institution ou d'autres sites relais).

Une fois de plus, cette grille n'a d'autre ambition que de proposer un canevas général des principaux objectifs de la recherche. Elle tente de synthétiser les éléments fondamentaux de cette démarche que l'on a définie comme étant avant tout une *formation* du musicien.

2.4 LA RECHERCHE MUSICALE EN FRANCE

La recherche musicale est représentée, soit au sein de diverses institutions dont c'est la mission première, soit dans le cadre des établissements d'enseignement supérieur (les deux CNSMD et les Pôles d'enseignement supérieur). L'accent sera évidemment mis sur l'orientation pédagogique, parallèlement aux expériences menées dans des centres de recherche spécialisés (cf. 1.1) ou lieux de résidence accueillant des séminaires de recherche, dont certains font déjà l'objet de partenariats avec les structures d'enseignement (voir en particulier les trois livraisons récentes de *Culture et recherche* éditées par le ministère de la Culture et de la Communication (n°120, 121, 122-123) qui proposent un panorama des nombreux domaines de recherche regroupées au sein du ministère de la Culture et de la Communication).

2.4.1 La recherche dans l'enseignement musical : les deux Conservatoires nationaux supérieurs.

Le décret portant statut des CNSMD de Paris et de Lyon du 18 février 2009 (2009-201) partant du fait qu'il s'agit d'« établissements d'enseignement supérieur au sens de l'article L. 759-1 du code de l'éducation » précise leurs missions dont on retiendra ici que ces établissements :

- « 2. Peuvent passer des conventions avec des organismes publics ou privés, notamment d'enseignement supérieur français ou étrangers ;
3. Mènent des activités de recherche, notamment pédagogiques, et en assurent la diffusion ; »

L'inscription de la recherche, parallèlement au passage au LMD, a permis aux établissements de passer convention en 2008 avec les universités pour l'obtention du diplôme de Licence, respectivement auprès de Paris IV-Sorbonne et de Lyon 2 Louis Lumière. Les étudiants sont doublement inscrits au CNSMD et à l'université partenaire (les deux conventions précisent que la réflexion sera poursuivie pour la mise en place éventuelle d'un ou plusieurs Masters, ainsi que pour la définition et la création d'un Doctorat). L'obtention du diplôme a été négociée à Paris avec 167 ECTS acquis dès l'inscription à Paris IV, les 13 crédits restants correspondant à un cours universitaire de 26h par année de Licence, soit 78h, et l'accès *a minima* en L3 à l'université Lyon 2 (cf. Annexes 2 et 3).

Une clause de réciprocité (CNSMDP-Paris IV) précise la « reconnaissance réciproque de la qualité de l'évaluation des enseignements afin de faciliter la circulation entre les deux établissements, leur éventuelle réorientation et une meilleure insertion professionnelle ».

La deuxième étape a consisté à obtenir l'équivalence des diplômes de 2^{ème} cycle supérieur au grade de Master auprès de l'AERES, équivalence qui a été accordée en 2009 aux deux établissements au terme de l'évaluation (cf. Annexes 4 et 5)⁵. Les

⁵ La mesure a été actualisée et officialisée depuis par arrêté de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le grade de master est conféré de plein droit, pour les sessions 2010 à 2015, aux titulaires des diplômes de deuxième cycle supérieur. Au CNSMDP : d'interprète de la

points forts relevant typiquement de la recherche et remarqués par les commissions d'experts concernent la présence des éléments suivants :

- **méthodologie de la recherche** : imposée en 1^{ère} année de 2^{ème} cycle, la méthodologie aborde les techniques d'écrit selon le type de support (plan, présentation), et d'exposé oral, la recherche documentaire (sources, internet, bibliothèques, bibliographie), analytique (méthode appliquée à un répertoire, réflexion critique), organologique, éditoriale (analyse critique de l'édition, recherche de sources), la critique musicale (histoire de l'interprétation), comme les recherches de répertoire et élaboration d'une thématique et/ou d'un programme de concerts et d'enregistrement, ou encore de diffusion et de communication (cf. la fiche « Professeur référent / Accompagnant méthodologique » éditée par le CNSMDL in Annexe 6).
- **rédaction d'un mémoire** : le « Projet de recherche » ou « Travail d'étude personnel » est réalisé en 2^{ème} année de 2^{ème} cycle (M2) et fait l'objet d'une note d'intention de la part de l'étudiant dès la fin du 1^{er} cycle (y compris pour les candidats extérieurs se présentant au 2^{ème} cycle). La validation de ce travail peut comporter un rendu sonore (enregistré ou non), des documents écrits (documentation des œuvres, sources bibliographiques ou autres), ou une soutenance orale (entraînement à la prise de parole), etc. (cf. la fiche « projet et mémoire de recherche » éditée par le CNSMDL in Annexe 7).
- **étude des aspects pratiques du métier** : apport essentiel et intégré depuis quelques années, cet enseignement vise à apporter des éléments de réflexion sur la vie sociale de l'artiste. Les nombreux sujets abordés décrivent un éventail ouvert, des questions structurelles (« Politiques culturelles dans le domaine de la musique en Europe », « Les financements publics » et « Les financements par les entreprises »), juridiques (« Le statut de l'artiste ») ou les conditions propres à la profession (« Se présenter et assurer sa promotion », « Construire et présenter un projet artistique et culturel »). Le but de ces études vise à alimenter la notion d'*employabilité*, fortement liée à une prise de conscience sociale et politique. Cet enseignement sous forme de conférences voudrait également réduire le paradoxe de musiciens souvent déjà engagés dans la vie active alors qu'ils sont encore étudiants ;
- **initiation à la pédagogie** : les départements de pédagogie étant ouverts aux musiciens (sur concours) pour ceux qui envisagent d'embrasser la carrière de pédagogue, il n'en est pas moins capital d'introduire des notions qui enrichiront la réflexion critique des étudiants, même s'ils ne s'engagent pas ensuite dans la pédagogie. Là encore, il s'agit de réduire le même paradoxe pour des étudiants qui ont parallèlement une activité d'enseignement ;

musique, d'écriture et de composition, de musicologie, de musicien-ingénieur du son et de pédagogie et formation à l'enseignement de la musique (arrêté du 31 mai 2010) ; au CNSMDL : d'interprète de la musique, direction de chœur, culture musicale, composition, écriture, pédagogie et formation à l'enseignement (arrêté du 16 juillet 2010).

- **mise en situation professionnelle** : chacun des CNSMD a noué de nombreuses relations avec les principales structures professionnelles principalement locales (orchestres, salles de concert et de spectacles, etc.) afin d'acquérir une expérience complémentaire dans un cadre professionnel. C'est en ce sens que la programmation doit laisser une large part à des activités décentralisées et hors de l'institution.

Les activités de recherche des enseignants des deux établissements, dont nombre d'entre eux poursuivent une carrière internationale, se manifestent de multiples manières (enseignement, enregistrements audiovisuels, publications, participations à des colloques, etc.) et ne se limitent pas aux seuls champs disciplinaires de la musicologie. Elles abordent aussi bien l'analyse que la sociologie, la philosophie que l'interprétation ou même la création et prennent également des formes variées, de la monographie à la conception d'outils informatiques en passant par les articles de revues savantes et l'édition musicale. Parmi les enseignants ont suivi des études universitaires parallèlement à leur formation au Conservatoire, certains ont obtenu le titre de docteur (dont quelques-uns l'habilitation à diriger des recherches). Fait plus rare et remarquable, Pierre-Laurent Aimard, professeur au Conservatoire de Paris et concertiste international, s'est vu confier la chaire de création artistique au Collège de France (on reviendra en détail sur le programme des séminaires in 2.4.4).

Il reste à fédérer les équipes à partir de cette floraison de compétences pour identifier des champs de recherche propres à chaque établissement (en fonction de son histoire, de sa tradition, de ses ressources, etc.) pour former des groupes pilotes en recherche associant enseignants et étudiants.

Recherche *appliquée* ou recherche *fondamentale* trouvent leurs champs d'action dans les sujets des projets de recherche ou travaux d'études personnels, dont la première édition s'est déroulée à la fin de l'année 2009-2010. Beaucoup de sujets sont encore tributaires des domaines de la culture musicale, ce qui est à la fois naturel et respectable, à côté d'autres qui ont exploré des questions plus originales, aussi bien à Paris (123 validés) qu'à Lyon (61). Les exemples suivants de sujets, à orientation analytique, esthétique ou organologique (sélection), doivent être examinés de près pour mesurer les principales orientations des travaux :

Couleurs et signification des tonalités dans les <i>24 Préludes</i> op. 28 de F. Chopin.
L'énergie dans la musique pour violoncelle de Bernd Alois Zimmermann et de Yannis Xenakis.
La transcription à l'orgue au XX ^e siècle.
Les influences des rythmes traditionnels orientaux sur les œuvres pour piano : le <i>Catalogue d'oiseaux</i> de Messiaen.
Les <i>Symphonies pour orgue</i> de C.M. Widor. Evolution de la forme et de l'écriture.
L'utilisation - le sens - de la percussion dans les œuvres de Gérard Grisey et de ses précurseurs.

La <i>Sonatine</i> pour flûte et piano de P. Boulez.
Réflexions sur le dodécaphonisme dans le <i>Livre d'orgue</i> d'Olivier Messiaen.
Comparaison d'interprétations de <i>Kinderzenen</i> op. 15 de R. Schumann.
Les différentes interprétations de <i>La Valse</i> de Maurice Ravel.
<i>Le Téléphone</i> de Menotti : apprentissage de la mise en œuvre d'un spectacle lyrique dans toutes ses composantes.
Correspondance musicale et littéraire entre deux auteurs russes : Edison Denisov et Andreï Makine.
Le choc culturel de l'orient dans l'œuvre pianistique de Claude Debussy.
Le thème de la nuit dans la musique.
Les différents traitements vocaux autour du <i>Pierrot lunaire</i> de Schoenberg.
Mise en regard de deux démarches créatrices : musique et arts plastiques.
Trahison amoureuse et jalousie : le personnage de Médée, de Charpentier à Dusapin.
Beethoven : novateur dans les Quatuors « Razumowsky » op. 59.
Carl Philipp Emmanuel Bach et Ludwig van Beethoven : une filiation à travers l'idée de fantaisie.
La Consuelo de George Sand ou une vision de la femme artiste au XIX ^e siècle.
Hélène de Montgeroult, femme musicienne à l'ombre des Lumières.
L'écriture pour orgue aujourd'hui. Portrait croisé : Thierry Escaich/Jean-Louis Florentz.
L'émergence des "formes ouvertes" dans la 2 ^{ème} moitié du XX ^e siècle.
La musique dans l'esthétique de Kandinsky.
L'influence du nouveau chant grégorien sur les organistes compositeurs français du XX ^e siècle.
La musique de Debussy et l'art classique chinois.
La musique et le temps du Nô.
La musique Klezmer.
Le 3 ^{ème} <i>Concerto</i> de Rachmaninov ou le faux procès de la virtuosité gratuite.
Le Japon dans <i>Madame Butterfly</i> de Giacomo Puccini
Le saxophone dans l'œuvre de d'Anton Webern et Alban Berg : le symbole d'un instrument dans son contexte historique, sociopolitique et culturel.
Les rapports musicaux entre l'orient et l'occident au travers des <i>Sept Haïkaï</i> d'Olivier Messiaen .

La sonate pour violoncelle en France à la fin du XIX ^e siècle.
Poétique musicale du néoclassicisme chez Stravinsky, ou une pensée sur l'Absolu en musique.
Vardapet Komitas, le père fondateur de la musique arménienne.
L'évolution de la contrebasse dans le jazz.
Sofia Goubaidouline au cœur du régime soviétique : une esthétique du refus ?
La "Lyra-viol" en Angleterre au XVII ^e siècle.
La clarinette à l'époque de J. M. Molter (1696-1765).
Origine et différence des deux archets de la contrebasse.
La harpe : le rêve d'un instrument parfait.
Une histoire du violon pochette à travers la collection du Musée de la Musique.
Les rapports entre la flûte traversière et la flûte coréenne "Daegum" sur les morceaux composés pour flûte par Isang Yun.
Anatoly Kusyakov : 6 ^{ème} Sonate pour accordéon.
Commentaire d'une méthode pour clavecin d'Honoré Garnier.
Gestuelle musicale et picturale d'Orient et d'Occident.
La musique indienne et son influence sur la musique occidentale.

Sujets concernant l'interprétation et/ou la création :

Interprétation du 2 ^{ème} Concerto pour violon et orchestre de Béla Bartók.
L'accompagnement au théorbe et à la guitare baroque dans l'ère de la basse continue. De la théorie à la pratique.
La vocalité dans l'interprétation à l'alto d'œuvres classiques et contemporaines.
Donna Lee de Charlie Parker au basson
Finir la musique : la conduite de l'improvisation.
Comprendre une œuvre pour mieux l'interpréter : l'exemple du <i>Erkönig</i> de Schubert transcrit par Ernst.
La <i>Fantaisie chromatique</i> de J.S. Bach : de l'original à la transcription pour alto de Z. Kodaly
Les <i>Sonates pour violon et piano</i> de Brahms : un essai d'analyse de l'interprétation à la française.
Les vibratos harmoniques dans les <i>Laudes</i> op. 5 de J.L. Florentz, « Le charme des

inaccessibles ».
Un orchestre dans le piano (transcription du <i>Prélude à l'après-midi d'un faune</i> de Debussy)
Vision hiérarchique de la transcription : son apport pour l'accordéon de concert.
L'influence de l'enregistrement sur l'interprétation et l'étude des instruments.
Pistes de réflexions sur l'écriture, l'improvisation, et pour une écriture de l'improvisation.
Le traverso dans la musique contemporaine.
Interprétation musicale assistée par ordinateur : l'utilisation du click-track dans les dispositifs spatialisés.
L'enregistrement studio : miroir déformant de la musique de Jazz.
Commande, réalisation et création d'une œuvre pour alto augmenté.
Création et musique de chambre : collaboration avec un jeune compositeur (mémoire collectif).

Sujets à orientation pédagogique, physiologique ou sur la relation entre musique et société :

Compte rendu d'une année à Leipzig dans le cadre d'un échange Erasmus.
Corrélations entre pratiques moderne et ancienne de l'alto.
L'enseignement musical au Japon.
L'expression de la musique par le geste.
La naissance de l'oreille musicale.
La résonance du corps comme outil pédagogique dans le travail de placement chez le trompettiste.
Le trac, ami ou ennemi de l'interprète ?
L'univers du bègue et l'interprète musicien.
Quelle posture pour le pianiste ?
Etude des réactions physiologiques du corps humain liées à la pratique du cor.
Stage Musicolonie : une approche de la création musicale auprès des jeunes musiciens amateurs.
Recherche sur l'acoustique du saxophone et en particulier sur le fonctionnement du couple Bec-Anche.
La place de l'artiste dans la société ou « L'artiste pluriel ».

La musique classique dans la société d'aujourd'hui : le déclin ?

La popularité de la musique classique et son importance dans les médias.

Enfin, l'intérêt pour les formes de spectacle apparaît comme un sujet récurrent :

« La musique n'existe que pour habiller le silence... » : projet de spectacle interdisciplinaire.

Création d'un spectacle d'art lyrique autour du thème de la femme amoureuse.

Création d'un spectacle vivant lié à un répertoire de quatuor de trombones original écrit pour l'occasion.

Etude du développement du cinéma muet au début du XX ^e siècle aux U.S.A. en vue de la préparation d'un ciné-concert.

Notes de programme de concert pour les <i>Trois Strophes sur le nom de Sacher</i> de Henri Dutilleux.

Création d'un spectacle autour de la musique de chambre de Heitor Villa-Lobos.

La musique et le cinéma : au travers de la création d'une musique pour le film <i>Le fantôme de l'Opéra</i> de Rupert Julian.

Livret du premier disque de l'ensemble Squillante (9 saxophonistes).

Mise en forme et compte rendu d'un spectacle de présentation de cor destinés à de jeunes enfants.

Les sujets parlent de leurs auteurs et de leurs préoccupations : ils sont révélateurs des questionnements des étudiants et de leurs aspirations et il n'existe probablement pas de meilleur indicateur pour identifier et caractériser l'esprit de curiosité et de recherche d'innovation (notamment dans la dernière catégorie) de ceux qui seront les professionnels de demain.

L'exemple des « Innovatoires »

Considérant les problématiques du renouveau de la forme et du contenu du concert, et la relation aux publics, le Conservatoire de Paris a ouvert un concours annuel proposant à l'ensemble des étudiants, toutes disciplines confondues, d'imaginer un spectacle interdisciplinaire d'une durée d'une heure : « Les Innovatoires » (deux projets sont sélectionnés chaque année par un jury). Ces soirées partent d'une réflexion approfondie sur le concert renouvelé à travers une proposition de réalisation concrète.

Le cahier des charges doit répondre aux questions suivantes :

- comment inventer une nouvelle relation entre scène et salle ?
- comment faire naître et attiser le désir de musique chez le spectateur ?
- comment prendre en charge l'espace, la lumière, l'architecture du lieu de

concert ?

- comment construire un programme dans lequel les œuvres dialoguent entre elles ? (cf. Annexe 8)

Le spectacle devient un point de rencontre entre des approches artistiques différentes que les musiciens organisent eux-mêmes (conception, contacts, relations interdisciplinaires), souvent au sein d'un collectif prenant en charge tous les aspects du projet (jusqu'à la transcription ou l'arrangement original). Il est évident que ce type d'expérience, certes exceptionnelle en raison des moyens considérables mis en œuvre par l'institution, est l'exemple le plus complexe de ce que peut être une véritable recherche qui, si elle correspond encore à des "travaux d'école" déborde incontestablement de celle-ci (plusieurs de ces projets ont été repris dans des salles extérieures, sur l'initiative de leurs auteurs.)

La recherche en pédagogie

Du côté de départements parisiens et lyonnais de la formation à l'enseignement, on notera également un réel effort dans les sujets de mémoires présentés et soutenus à l'issue du cursus (doublement diplômé depuis 2010 par l'obtention conjointe du Master et du CA). L'histoire de ce secteur, formation diplômante depuis 1993, et la longue expérience qui en découle, démontrent la maturité des travaux dans le champ disciplinaire le plus comparable à l'heure actuelle aux Masters étrangers. Un mémoire de 50 à 100 pages avec soutenance finale fait l'objet d'un travail préparatoire réparti sur les deux années et étroitement encadré par l'équipe pédagogique et par le(s) directeur(s) de recherche :

- délimitation et affinement d'une problématique à la fin de la première année,
- présentation de l'état des travaux au début de la seconde année lors du séminaire de recherche,
- remise d'une première version au directeur de mémoire, et préparation d'une première soutenance,
- remise d'une première version du manuscrit au directeur de mémoire au début du deuxième trimestre,
- achèvement du mémoire au début du troisième trimestre.

Les mémoires présentés (soit plus de 400 sur les deux établissements depuis 1993) reflètent l'engagement des étudiants, dans des domaines très différents, de la pédagogie pour les enfants, des aspects théoriques dans l'enseignement (analyse, écriture) jusqu'aux sujets esthétiques ou décrivant le rôle de l'art dans la société :

Réflexion sur le rôle de l'analyse dans la pédagogie dans : rapport analyse interprétation dans l'exemple de la <i>Sonate</i> opus 110 de Beethoven	CNSMDP 1993
Piano et musique acousmatique.	CNSMDP 1996
L'école française de flûte.	CNSMDP 1996
Les études contemporaines pour le saxophone et les nouvelles techniques.	CNSMDP 1997

Les enfants handicapés mentaux et la pratique musicale : un rêve... mais pas une utopie !	CNSMDP 1999
Le Bauhaus : un essai de rapprochement entre art et société.	CNSMDP 1999
L'évaluation des élèves en école de musique : des structures aux outils.	CNSMDP 2000
Le concert : son rôle et ses fonctions dans l'enseignement spécialisé de la musique.	CNSMDP 2000
Vers une didactique du piano par l'écriture musicale.	CNSMDP 2001
Le travail mental ou L'intégration de la pensée, du corps et des émotions.	CNSMDP 2002
Cela va sans dire... la parole face à un enfant de six à huit ans pendant le cours de violoncelle.	CNSMDP 2002
L'envers du sublime ou De la présence de l'humour dans le répertoire pianistique.	CNSMDP 2002
La diminution en Italie dans la deuxième moitié du XVI ^e siècle : tentative d'élaboration d'une didactique moderne.	CNSMDP 2003
Innovations structurelles et sonores dans la musique de Beethoven. Mise en perspective de deux types d'écriture instrumentale : la sonate pour piano et le quatuor à cordes.	CNSMDP 2003
L'influence du jazz sur l'histoire, les techniques et le répertoire du saxophone contemporain.	CNSMDP 2003
La symbolique des tonalités.	CNSMDP 2004
Quel(s) violon(s) enseigner aujourd'hui en école de musique ? Le métissage des « savoir-faire » au centre de l'apprentissage instrumental.	CNSMDL 2005
L'égalité des chances à l'école de musique. Pour une école de musique « juste ». (alto)	CNSMDL 2005
Histoires d'improvisations. (écriture)	CNSMDL 2005
L'alto : la théorie de l'archipel. Réflexions sur la construction d'une identité.	CNSMDL 2005
Tu me dis... j'oublie – Tu me répètes... je me souviens – Tu m'impliques... j'apprends. Essai de réflexion pour penser un enseignement visant à faire échapper l'apprentissage à l'aléatoire.	CNSMDL 2005
L'identité de l'enseignant de musique aujourd'hui : entre spécialisation et diversité culturelle. Cheminement d'une enseignante débutante.	CNSMDL 2005
Regards croisés sur les enseignements supérieurs de la musique et des	CNSMDP

arts visuels.	2005
L'orgue en Russie et son enseignement aux conservatoires de Moscou et de Saint Pétersbourg au XIX ^e siècle.	CNSMDP 2006
Le canon, de l'énigme à l'appropriation.	CNSMDP 2006
L'âge d'or de la sonate française pour violon et piano.	CNSMDP 2006
Quelles évolutions pour un enseignement de la musique porteur de sens ? (hautbois)	CNSMDL 2006
Réflexions sur la place de la classe de direction de chœur dans l'école de musique. La pratique de la direction de chœur comme outil d'apprentissage de la musique.	CNSMDL 2007
L'interprète de Jehan Titelouze.	CNSMDP 2007
Les études pur piano du premier livre de György Ligeti : un laboratoire pédagogique.	CNSMDP 2007
Les enjeux actuels de l'enseignement de l'écriture.	CNSMDL 2008
Voix de poitrine et voix de tête : quelle pédagogie aujourd'hui ?	CNSMDP 2008
York Bowen (1884-1961) : la pédagogie à l'œuvre.	CNSMDP 2008
L'opéra sans paroles. Parallèle entre musique dramatique et musique pour clavier chez Georg Friedrich Haendel.	CNSMDP 2008
La transcription pour clavecin des pièces de luth de la première moitié du XVII ^e siècle comme outil pédagogique dans l'enseignement aujourd'hui.	CNSMDP 2008
Le Jazz et ses objets. Quelques approches empiriques des pratiques historiques du Jazz pour (re)penser son enseignement.	CNSMDL 2009
Donner du sens à l'apprentissage des adolescents.	CNSMDL 2009
Croire en l'orgue ! Quelle place pour un enseignement connoté à l'école de musique ?	CNSMDL 2009
Le piano olympique (l'œuvre de Xenakis).	CNSMDP 2009
Une méthode européenne dans le Paris des Lumières (<i>Méthode pour le Forte-Piano ou le Clavecin</i> de J.C. Bach et F.P Ricci, 1786).	CNSMDP 2009

Bien que les deux formations reposent sur des organisations différentes (formation modulaire avec parcours personnalisés à Paris, formation non modulaire à Lyon), elles représentent actuellement les secteurs les plus avancés dans le domaine de la recherche. Les partenariats engagés renforcent cette position avec le département des sciences de l'éducation de Paris 8 (accueil réciproque d'étudiants) depuis 2006,

et avec l'Institut d'études politiques de Paris-Sciences Po (2007) pour la formation diplômante au CA de directeur.

Des séminaires thématiques sont organisés pour orienter les réflexions avec une politique de chercheurs invités permettent de cerner des problématiques (suivant trois axes à Lyon : les sciences humaines, la didactique et l'épistémologie) que les étudiants s'approprièrent et développeront ensuite avec l'équipe des formateurs.

Le doctorat en interprétation à Paris

On mentionnera enfin le partenariat entre Paris IV et le Conservatoire de Paris qui a permis d'inaugurer le 3^{ème} cycle de doctorat à la rentrée 2009-2010, avec l'admission de cinq étudiants dont les sujets de recherche sont les suivants, bénéficiant chacun d'un tutorat partagé entre conservatoire et université (cf. fiche technique éditée par le CNSMDP in Annexe 9). Chacun de ces sujets appuiera sa démonstration sur la pratique du concert et avec un document écrit qui fera l'objet d'une soutenance. On reviendra plus loin sur les développements possibles du cycle de doctorat (cf. 2.4.4). Pour mémoire, les libellés des sujets retenus dans la première promotion :

violon	L'interprétation du répertoire pour violon de la première moitié du XX ^e siècle
flûte	Terrains limites entre Brian Ferneyhough et Salvatore Sciarrino.
harpe	La transcription du répertoire de clavecin français pour la harpe.
pianoforte	L'oeuvre de Jan Vaclav Hugo Vorisek (1791-1825) dans la production pour piano de son époque.
piano	L'art pianistique selon Iannis Xenakis.

2.4.2 Les Pôles d'enseignement supérieur

Les établissements habilités à délivrer le DNSPM à l'issue du 1^{er} cycle (arrêté du 1^{er} février 2008) prennent en charge la relation entre la spécialité de l'étudiant et des enseignements complémentaires abondant dans le sens d'une réflexion de qualité sur sa pratique. Il serait des plus utiles de dresser un état des lieux sur ce qu'est, ou doit être, une initiation à la recherche à l'issue du 1^{er} cycle qui doit poser les conditions d'une préparation méthodologique. L'existence de celle-ci est mentionnée, explicitement ou non, dans la déclinaison des unités d'enseignements transversaux ou ceux de connaissance et de pratiques et de compétences associées et une diffusion, interne et externe, des options retenues par tous les établissements, tout en conservant leurs spécificités, serait profitable à tous. Si l'offre d'enseignement supérieur ainsi proposée constitue une grande avancée, il est encore difficile, en raison de leur récente mise en place, d'en évaluer l'expérience avant deux ou trois promotions complètes.

On notera l'orientation qui est donnée dans certains centres, par exemple au

PSPB (Pôle supérieur Paris-Boulogne) avec les récitals accompagnés d'un programme substantiel détaillant les œuvres données. De même, on citera l'organisation du colloque, « L'orgue à Paris dans les années 30 » en 2010, qui a permis aux étudiants de participer et de se joindre aux intervenants invités. Ces démarches participent activement à la définition d'une attitude de recherche.

Les formations diplômantes en CEFEDM 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.

En conclusion à cette partie dressant rapidement l'état de la recherche dans l'enseignement supérieur français, et outre l'état des lieux déjà signalé, il apparaît également 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.

2.4.3 Nouvelles difficultés : culture et internet

Autant les qualités musicales des étudiants admis 1^{er}, 2^{ème} ou 3^{ème} cycle sont garanties par les concours d'entrée, autant les qualités requises pour concevoir et rédiger un projet ne vont pas de soi, tant pour des raisons de manque de pratique de l'écrit depuis la fin de la scolarité que parce que la culture a considérablement évolué depuis plusieurs années. La récente étude consacrée aux « pratiques culturelles des Français à l'ère numérique » (Donnat 2009) met en évidence la place prépondérante de la « culture d'écran », avec pour corollaire la dématérialisation des contenus, et le plus souvent aux dépens de la lecture qui apparaît comme une pratique nettement en baisse (Donnat 2009).

« *Se souvenir, c'est trier* »

« On ne revient jamais en arrière, la loi de la nature, aussi bien que de la culture, est la transformation, et que même quand nous nous penchons sur notre passé, nous le repensons de façon à produire du nouveau. » (Eco 1998 : 255)

« Ce qui caractérise la transmission de la mémoire, c'est le filtrage. Et avec le filtrage, la généralisation (...) Avec le Web, tout le savoir, toute l'information possible, même la moins pertinente, est là, à notre disposition. Alors question : qui filtre ? (...) En face du Web, vous ne disposez ni de règle pour sélectionner l'information, ni de règle pour oublier ce qui ne mérite pas d'être conservé. Vous disposez de certains critères de sélection que dans la mesure où vous êtes intellectuellement préparé pour affronter l'épreuve de surfer sur le Web. » (Eco 1998 : 260-263)

La notion de *filtrage* renvoie à celle de *hiérarchisation*, les deux composant l'essentiel d'un solide apprentissage scolaire et universitaire, soit une découverte guidée pédagogiquement, ce que l'internet, comme le souligne bien Eco, ne permet pas sans le recours à une méthodologie éprouvée. Si les encyclopédies « contributives » (les auteurs sont anonymes et tout lecteur peut rédiger ou modifier un article) disponibles sur l'internet remplissent cette fonction de filtrage absente (bien que ces encyclopédies aient fait l'objet d'une nouvelle rigueur aussi récente qu'indispensable), elles peuvent offrir paradoxalement l'effet inverse en favorisant le *fast think*, au travers de textes séduisants qui donnent directement la synthèse sans que l'assimilation du corpus soit assurée (une rapide recherche à l'article « Kant » montre qu'on peut prétendre maîtriser le sujet en moins de 50 pages sans avoir jamais ouvert la *Critique de la raison pure*). Si les encyclopédies traditionnelles ("papier") remplissaient déjà cette fonction, la culture d'écran permet en particulier, via le "copié-collé" de récupérer le contenu sans qu'il y ait nécessairement assimilation. La force de séduction d'une telle formule a des conséquences inévitables sur la nature même de la culture des étudiants qui y voient un gain de temps appréciable et une solution rapide à leur quête (sans parler de la qualité en baisse de l'orthographe et de la syntaxe due à un manque de pratique rédactionnelle.) Une approche méthodologique de la recherche sur internet ne peut évidemment que favoriser une meilleure aptitude à la hiérarchisation. La conséquence d'une culture directement consommable renvoie à ce que Hannah Arendt désignait, il y a un demi-siècle, comme un des effets de la culture de masse :

le constat dressé dans *La Crise de la culture* semble plus vrai que jamais (Arendt 1954).

On constatera toutefois que la culture des étudiants actuels est moins déficiente que *dispersée*, le plus souvent révélatrice d'une difficulté à filtrer : l'engouement, grandement favorisé par les enregistrements, pour des œuvres et des auteurs peu ou pas joués depuis leur vivant, conduit parfois à des contradictions dans la relation avec le répertoire, caractéristique de ce que Braudel appelait « la longue durée ».

Ces difficultés, d'une autre nature que celles déjà pointées de la relation entre la théorie et la pratique, doivent être prises en compte dès le 1^{er} cycle, sous forme d'accompagnement et de pratiques méthodologiques, afin d'assurer une meilleure qualité de réflexion pour les projets à venir.

2.4.4 Pour le développement des doctorats dans les établissements d'enseignement supérieur de la musique

On a dit, dès l'introduction, l'importance de développer la recherche musicale dans le 3^{ème} cycle qui, si elle est encore embryonnaire sous cette forme aujourd'hui, n'en existe pas moins en tant qu'ambition affichée dans les deux CNSMD. Outre le fait que ce cycle est très spécialisé et qu'il doit répondre à des critères précis (cf. 2.3.4), il est nécessaire autant pour afficher la qualité de la recherche musicale en France que pour renforcer et développer l'attractivité internationale déjà forte des deux établissements.

« Il faut qu'il y ait un débat sur la recherche qui soit suffisamment général pour permettre à chaque établissement d'y reconnaître ses propres programmes et priorités de recherche. En même temps, le débat devra être adapté à la nature particulière et au but de l'enseignement supérieur en musique. Pour réussir cela, nous devons rester aussi proche que possible de l'activité essentielle d'un conservatoire. » (AEC/Polifonia/4 : 13) Ces recommandations doivent être rappelées régulièrement, non seulement pour contourner le débat stérile d'une quelconque concurrence des conservatoires avec les universités, mais pour poser les doctorats en musique en terme de complémentarité et de mise en évidence des savoir-faire des conservatoires. Qualités créatrices propres et reconnues d'une part et aptitude à mener une recherche innovante d'autre part sont les fondements de la réflexion concernant la mise en place et le développement de doctorats.

Il s'agira cependant de déterminer ici les champs d'application les plus aptes à répondre à cette ambition en traitant successivement des recherches en interprétation et en composition, puis de celles en pédagogie et en musicologie. Il est vrai que d'autres domaines fréquemment développés à l'étranger (musicothérapie, sociologie de la musique) sont moins familiers à la culture des établissements français. Il n'empêche que le potentiel identifiable concerne en premier lieu les disciplines pratiques, la « recherche *en* » pour reprendre une distinction souvent évoquée ici, qui n'existe nulle part ailleurs et qui constitue la force des conservatoires. Il faut également garder à l'esprit les critères européens de mobilité et de reconnaissance professionnelle qui sont loin d'être innocents dans un contexte où les futurs diplômés bénéficieront d'une expérience unique en son genre.

On s'interrogera enfin sur un choix tactique à opérer entre sectoriser d'emblée des doctorats par discipline, et l'idée de penser à un doctorat *en musique*, assorti en second lieu des spécialisations, ce qui, en terme de méthode, en modifie singulièrement l'appréciation : d'une part des spécialisations, incluant de fait la recherche, spécialisations qui font prendre le risque à l'institution de reconduire des cloisonnements qu'elle entend combattre par ailleurs, d'autre part la recherche est première dans le titre du diplôme (« doctorat en musique ») et s'épanouit dans un champ d'application particulier. L'enquête de l'AEC sur les 3^{èmes} cycles a notamment révélé que la plupart des études de 3^{ème} cycle en Europe ne comportaient pas l'appellation « musique » dans leur libellé. Il semble plausible de pencher en faveur de la seconde proposition, ce qui aurait pour avantage de créer un cadre général (doctorat en musique) et d'en dessiner ensuite l'arborescence.

On déclinera ci-dessous les quatre cas de figure, avec des suggestions d'orientation différenciant nettement l'interprétation et la composition, qui ressortissent au monde des conservatoires, de la pédagogie et la musicologie qui sont aussi pratiquées à l'université tout en apparaissant à l'intersection des deux.

2.4.4.1 Le doctorat en musique : interprétation.

Le rapport au texte d'un côté et le discours sur la musique de l'autre, tel que les définit par exemple un Charles Rosen — l'un des rares cas de musicien à la fois interprète et musicologue — relève d'une musicologie historique qui permet aux musicologues, en particulier américains, de traiter de l'environnement de l'interprétation par les dimensions stylistiques (composition / exécution) :

« Dans l'exécution musicale, la tradition est la manière — plus souvent erronée que juste — dont nous avons joué la musique au cours des vingt dernières années. L'influence de l'habitude acquise de longue date sur notre façon de concevoir la musique est particulièrement intéressante lorsqu'il y a ambiguïté, c'est-à-dire lorsque nous ne sommes plus sûrs que cette habitude ne soit pas profondément fautive. » (Rosen 1998 : 20)

La mémoire de l'interprétation, grâce à plus d'un siècle d'archives sonores, peut autant apporter des arguments dans ce sens que tenter de définir des courants différents de traditions (« *Tradition*, dit encore Rosen, est le nom que nous donnons en général à l'erreur largement acceptée. »)

Si la partie proprement technique de la pratique interprétative n'appelle pas de commentaire en soi, étant implicitement réalisée au niveau d'un 3^{ème} cycle, la réflexion accompagnant et renseignant l'interprétation peut concerner de nombreuses problématiques, depuis les formes inventives du concert, les croisements interdisciplinaires, les dimensions pratiques de l'interprétation historique ou moderne, le rôle et la mise en œuvre de la transcription, ou sur des approches récentes dont on donnera ici deux exemples.

La recherche fondée sur l'expérience et la pratique

Les sujets de réflexion que Pierre-Laurent Aimard a présentés au Collège de France, dans le cadre de la « chaire de création artistique », sont riches de conséquences pour des interprètes, à partir des questions posées dès la leçon inaugurale :

« Est-il approprié de confier une chaire création artistique à un interprète ? N'est-ce pas surestimer le rôle d'un serviteur des compositeurs et de leurs œuvres ? [...] C'est au contraire, nous le croyons, mettre à profit sa position très singulière d'interface entre l'univers secret de la création et le partage social. »

« L'interprète musical évolue aujourd'hui dans un environnement culturel caractérisé par l'omniprésence de l'histoire, le déficit de la relation avec les créateurs, le recul de l'éducation artistique et la présence toujours plus forte des nouvelles technologies. Observateur et acteur, il est constamment amené à redéfinir son rôle au sein d'un monde fluctuant et flexible.

Il doit effectuer avec renouvellement et créativité le choix de son répertoire, l'agencement de ses programmes et le dosage entre les différents paramètres musicaux s'il veut continuer de donner sens et vie aux œuvres en ce lieu de révélation qu'est la scène. » (Aimard 2009).

Le sujet des cours aborde un large éventail de préoccupations qui concernent tout interprète :

- la programmation : mise en perspective des œuvres, création de programmes, stratégies pédagogiques ;
- Corps et espace : l'interprète et la scène, le corps de l'interprète, différents types de productions sonores, multiplicité des techniques, projection acoustique ;
- Virtuosités : approches créatives de la virtuosité à travers l'histoire ;
- Le comptage du temps : pulsation, rythme, conceptions et vécus du temps en musique ;
- Langage et discours : relation entre langage parlé et langage musical ; grammaire, articulation, élocution ;
- Le son : la relation entre les hauteurs sonores (intervalles, harmonies, couleurs), les échelles sonores ;
- La forme : réflexion sur différents types de forme. Forme et mémoire.

Chaque cours a donné lieu à des séminaires (choix de la qualité sonore en fonction d'un style ou d'un contexte, comment interpréter certains styles polyphoniques ? etc.) dont les sujets doivent moins à la musicologie traditionnelle qu'à une réelle réflexion résultant d'une pratique de haut niveau. Beaucoup d'exemples seraient à citer, et on se limitera ici à extraire la réflexion sur comment jouer *L'Art de la fugue* en concert pour en mesurer la richesse :

« La façon de le présenter en public est déjà un début de réponse à certaines questions musicologiques. Ainsi, l'ordre d'exécution des différents contrepoints permet de mettre l'accent sur une dimension ou une autre de cette œuvre énigmatique. Respecter un ordre de complexité croissante des contrepoints met l'accent sur la qualité pédagogique de cette somme. Trouver un ordre spécifique pour l'exécution en concert, évitant les regroupements de contrepoints de même catégorie (ceux en style français par exemple), en essayant d'obtenir un maximum de contraste, met en valeur l'exceptionnelle variété de ces pages. Terminer par la fugue inachevée souligne la dimension de *work in progress* de cet ensemble, dont la composition s'est vraisemblablement étalée sur de nombreuses années. Dans ce troisième cas de figure, le but est de communiquer un point de vue sur une œuvre, allant au-delà de sa simple exécution. »

La recherche intégrée à la pratique artistique, « recherche *en art* » pour le coup, trouve ici une illustration d'une qualité rare et stimulante qui offre de nombreux sujets de réflexion.

Trop peu d'interprètes ont consigné par écrit leur approche de l'interprétation, notamment par l'analyse, dans la relation « entre les détails et l'idée d'ensemble », et dont le but est de « faire trouver [aux étudiants] par eux-mêmes le style de l'œuvre

qu'ils désirent jouer » (Helfffer 2000 : 7). L'analyse au service de l'interprétation mérite d'être approfondie au sens où Helfffer s'attache « essentiellement à ce qui peut s'entendre » (Helfffer 1995 : 123 sq.), considérant le tempo, les articulations ou la façon de mener les transitions.

L'analyse d'interprétation, séduisante en elle-même, est souvent limitée à des constats à partir des tempos, même si on peut relever des approches comparatives plus dignes d'intérêt, en particulier lorsqu'il s'agit de l'évolution d'un interprète particulier : comparer les trois enregistrements des *Variations Goldberg* par Gustav Leonhardt ou les trois intégrales des sonates de Beethoven par Alfred Brendel aiguise le sens critique et affine la vision analytique.

Sans raviver le débat autour de « l'authenticité » d'une interprétation qui a été intense entre les tenants d'une interprétation « historique » et ceux prônant les supports modernes, il faut citer, entre autres exemples, et après Harnoncourt, l'approche d'Yves Henry qui a proposé deux interprétations des *Préludes* de Chopin (sur Pleyel 1838 et le nouveau Pleyel de concert 2004) assorti de master classes (Henry 2006), ou encore Rosen qui s'oppose aux interprétations "authentiques" : « La première expérience musicale de Schumann, Mendelssohn, Liszt et Chopin a été, pour une large part, de jouer Bach sur un clavier moderne ; et leur conception de ce qu'est la musique — et par-dessus tout du contrepoint et de la polyphonie — a été profondément marquée par la façon dont Bach sonne sur un piano moderne. Si l'on cantonne l'interprétation de Bach aux instruments du début du XVIII^e siècle, comme le voudraient aujourd'hui certains puristes, des pans entiers de l'histoire de la musique du XIX^e siècle deviendront incompréhensibles. » (Rosen 2002 : 448).

La recherche sur les textes musicaux et para-musicaux a été menée en particulier dans le domaine de la musique ancienne où un travail considérable a été accompli depuis une quarantaine d'années : la relation entre les écrits théoriques (traités et méthodes) et l'interprétation a donné lieu à de multiples propositions qui méritent d'être prises en compte et ont largement contribué au renouvellement de l'interprétation. Il est simplement à souhaiter que ce travail ne soit pas considéré comme étant achevé et puisse être repris et poursuivi par les jeunes générations.

L'*appropriation* d'une œuvre, et quels que soient les choix interprétatifs, passe par une forme d'analyse non détachée de la pratique directe. L'objectif de l'introduction de l'analyse dans les conservatoires a postulé sur un enrichissement de la culture du musicien, indéniable et essentiel ; dans ce contexte, il est non moins capital de considérer des orientations qui, tout en prenant appui sur la musicologie, doivent favoriser l'intégration des idées au moment même — la recherche *en* — du travail d'interprétation.

La recherche de nouvelles approches : analyse et interprétation

Il existe également une approche encore peu pratiquée en France, au contraire du Royaume-Uni qui a développé une abondante littérature sur le sujet de l'analyse de l'interprétation. La position du musicologue américain Joseph Kerman qui a appelé l'analyse à se nourrir de jugements de valeur (Kerman 1980) n'est qu'un épisode dans un long débat que Nicolas Méeüs a pris soin de recadrer dans un récent séminaire consacré à l'épistémologie de la musicologie analytique (Méeüs 2009). Les préoccupations dégagées ces dernières années par John Rink (1995, 2002) qui

étudie l'interprétation sous les angles de la psychologie, de la sémantique et de sa relation à l'analyse (« Analysis and (or ?) performance »), ou Eric Clarke (2004) dans le domaine des *Performance Studies* ont trouvé un écho dans de récentes études françaises (Chouvel-Donin 2005) qui ont apporté de nouveaux éclairages devant aujourd'hui être pris en compte.

Jean-Marc Chouvel examine les limites de l'analyse — « l'interprétation est-elle réductible à une analyse ? » —, ou plus précisément remet en cause la disjonction des éléments et des paramètres que permet l'analyse :

« L'interprète est celui qui donne son temps et l'énergie de son corps à la structure d'une œuvre. L'analyse, très à l'aise avec les paramètres et les structures abstraites, peut-elle rendre compte de cette incarnation ? Les variables de l'interprétation n'ont-elles pas toujours été l'« impensé » de l'analyse ? Avec quelles méthodes et avec quels types d'outils peut-on espérer accéder à des représentations de ces dimensions oubliées de l'œuvre musicale ? » (Chouvel, 2006)

On a également mentionné les travaux de l'équipe « Analyse des pratiques musicales » de l'IRCAM : au travers d'analyses, soit d'interprétation sur enregistrements, soit du travail même de l'interprète en action, et en particulier du chef d'orchestre, ces travaux privilégient la notion de lecture :

« La notion d'*interprétation* postule, d'un côté une « œuvre » censée posséder une existence objective, d'autre part une intervention censée être subjective de la part des « interprètes ». La notion de *lecture* suppose plutôt un « texte » (une partition et ses annexes) et une « activité », en l'occurrence de lecture, qui tous deux possèdent une existence objective — plutôt permanente pour le texte, transitoire mais donnant (ou pouvant donner) lieu à répétition pour l'activité. » (Donin-Theureau 2006)

Il faudrait évidemment examiner le rôle et ce que l'approche musicologique peut apporter à l'interprète, dans la mesure où les sujets se démarquent des sujets de culture musicale comme on a pu en citer un certain nombre dans les projets présentés au cours du Master. Si les deux premiers cycles sont encore le lieu pour aborder des problématiques sous cet angle, le 3^{ème} cycle se doit de dépasser le parallèle entre le simple *état* de praticien et le commentaire historique et/ou analytique qui reste périphérique à l'activité principale. Aborder directement la pratique en tant que fusion entre *connaissance* et *expérience* est d'une autre ambition, associée à une dimension *critique* du discours, ne peut être le résultat que d'un cheminement révélant une autonomie artistique (on se souvient, entre autres, du sujet d'une recherche en cours à l'Orpheus Institut, « Brendel on Schnabel, or Do performers do what they say they do ? » qui participe de cette attitude.)

En d'autres termes, il s'agit d'explorer des champs d'investigation susceptibles d'apporter au praticien une autre approche, d'interroger la musicologie dans ses récents développements dont nous n'avons cité ici que quelques exemples pour nourrir la réflexion. Ce sera aussi, pour la musicologie elle-même, une occasion de se réintroduire efficacement dans cette orientation particulière de la recherche.

Enfin, l'apport unique d'une formation doctorale doit être examiné en terme d'*employabilité* et faire l'objet d'une réflexion de mise en évidence des savoir-faire, grâce à l'institution de formation et au travers de partenariats, afin de valoriser la particularité de ce 3^{ème} cycle.

2.4.4.2 Le doctorat en musique : composition.

Le doctorat en composition est probablement plus abordable que celui en interprétation, le sujet même de cette recherche consistant obligatoirement à fournir des œuvres, selon des critères matériels à définir par chaque établissement.

Les positions sont diverses quant au sujet de l'écrit demandé aux doctorants compositeurs : soit il est accepté que l'auteur disserte sur sa propre musique, soit, au nom d'une attitude déontologique, cette éventualité est refusée (ce qui est le cas de l'université française aujourd'hui). Il semble en effet souhaitable d'élargir le champ de la réflexion à d'autres domaines, le doctorat étant précisément le lieu d'expériences nouvelles et pas seulement celui d'un simple prolongement des études en composition.

La faiblesse générale de la *réflexion théorique* est presque unanimement relevée dans les institutions pratiquant le doctorat en composition : il semble que ce pourrait être là l'un des intérêts majeurs du doctorat, répondant ainsi à la réticence mentionnée ci-dessus. Il est aussi parfois fait état d'écrits intermédiaires — le plus souvent en fin de première année — portant sur un sujet musical, analytique ou esthétique, antérieur à la période contemporaine, ce qui a le mérite d'éviter un trop grand cloisonnement de la « spécialité » composition. On prendra soin toutefois de hisser l'analyse à un niveau de recherche, non seulement réduite à une description des processus compositionnels.

Si la pratique de la composition doit pouvoir profiter de l'environnement offert par l'établissement (nouvelles technologies, concerts, partenariats avec d'autres institutions spécialisées), elle doit pouvoir être accompagnée d'offres d'enseignements complémentaires, en particulier pratiques comme l'initiation à la direction d'orchestre ou d'ensemble. De même, les séminaires doivent proposer, grâce à une politique d'invitation, des approches esthétiques ou philosophiques qui manquent cruellement aux jeunes compositeurs.

L'intégration à une équipe de recherche ne peut guère être réalisée qu'en partenariat avec des structures spécialisées qui intègreraient les doctorants. Le tutorat pourrait ainsi être doublement assumé par un professeur de composition et un chercheur. Le projet de composition doit être assorti d'un projet de recherche qui peut concerner les dimensions pratiques, technologiques ou esthétiques de la composition. Les séminaires de Pierre-Laurent Aimard déjà mentionnés sont susceptibles de fournir nombres de sujets de réflexion en ce sens.

Le critère d'*employabilité* doit être également soigneusement considéré dans la mesure où il n'existe pas actuellement de CA de composition, ce qui a conduit nombre de compositeurs ayant accompli leurs études en France à s'expatrier, en Europe et jusqu'aux Etats-Unis, faute de trouver un emploi dans cette discipline à hauteur de leur qualification. Un doctorat en composition doit pouvoir permettre d'afficher des applications professionnelles, et entre autres dans l'enseignement, en

regard des compétences acquises. Il importe que la définition même du contenu d'un doctorat en composition prenne en compte cette dimension professionnelle.

Enfin, et comme dans le cas du doctorat en interprétation — rappelons que le partenariat entre le CNSMDP et Paris IV précise que l'écrit doit être « de 150 pages minimum » —, il importera de définir le volume de cet écrit en regard des travaux qui seront présentés par le compositeur.

2.4.4.3 Le doctorat en musique : pédagogie.

Contrairement aux deux cas précédents, les études dans le domaine de la pédagogie sont actives dans les établissements français, jusqu'aux formations diplômantes délivrant le CA (et reconnues au grade de Master). Si les travaux mentionnés plus haut (cf. 2.4), sont originaux et d'une grande qualité, la recherche en pédagogie est un domaine traité par l'université, en particulier dans le cadre des sciences de l'éducation. Alors que les départements de pédagogie 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. Il est loisible de penser aussi que le doctorat en interprétation pourrait fournir un terrain d'étude et d'expérimentation des plus intéressants pour les sciences de l'éducation. Ce serait ainsi réduire l'écart entre des approches pédagogiques qui cheminent plus ou moins parallèlement — pédagogie dans les conservatoires et sciences de l'éducation dans les universités — et qui gagneraient l'une et l'autre dans ce rapprochement.

Pour cette raison principale, on peut s'interroger sur l'opportunité de développer des doctorats en pédagogie dans les conservatoires, une telle hypothèse d'un cursus qui s'isolerait de domaines de recherche existants n'étant pas totalement convaincante, et l'exemple du partenariat existant entre Paris VIII et le CNSMDP n'étant qu'un premier en direction de la démarche qui vient d'être suggérée. Les principales orientations des sciences de l'éducation, exploitant, selon les universités, tantôt l'appareillage philosophique et sociologique, tantôt celui des sciences cognitives, offrent l'occasion de créer, avec le domaine de la pédagogie appliquée des conservatoires, la réunion de chercheurs des deux parties pour définir de nouveaux axes de recherche.

2.4.4.4 Le Doctorat en musicologie

Le cas du doctorat en musicologie, pour lequel nous n'avons pas adopté la même formulation que pour les précédents, tient évidemment au fait qu'il existe déjà à l'université. Il y a effectivement lieu de s'interroger sur l'opportunité de développer un 3^{ème} cycle si ce n'est en partenariat avec des structures de recherche, offertes par l'université ou autres, dans la mesure où l'orientation qui serait donnée ne relève pas directement de l'approche scientifique de la musicologie universitaire.

Les croisements entre pratique — et indirectement avec des recherches en interprétation — et musicologie, tels qu'on les a présentés à la Haute École de Genève par exemple, sont susceptibles d'offrir une voie parallèle et neuve. Création

et innovation, propres aux conservatoires, peuvent offrir de nombreux axes de recherche. On ne dira jamais assez combien la richesse des conservatoires — aussi bien historiquement (du Moyen Âge à nos jours) qu’au travers de la multiplicité des pratiques offertes au sein d’un même établissement — recèle des potentialités qui n’ont été encore que trop peu exploitées. Les projets conjoints, impliquant des musicologues, des interprètes et des compositeurs, sont à développer et offrent un éventail considérable de situations de recherche appliquée.

3. PROPOSITIONS POUR L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE AU SEIN DES ETABLISSEMENTS SUPERIEURS DE MUSIQUE

3.1 Favoriser une organisation plus poussée de la recherche dans chaque établissement grâce à :

- La désignation d'un **responsable de la recherche** pour conduire et coordonner la politique de l'établissement en ce domaine ; il sera chargé d'identifier les axes et les thématiques de recherche cohérents et propres à la personnalité de l'établissement ;
- un **conseil de la recherche**, placé sous l'autorité du directeur, principalement constitué de responsables pédagogiques de l'institution, de professeurs engagés dans la recherche et de personnalités extérieures membres des institutions partenaires ;
- une **stratégie** définie sur plusieurs années par le responsable de la recherche ;
- la mise en place d'un **3^{ème} cycle de doctorat** défini en coordination entre le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGES) et le Ministère de la culture et de la communication (MCC/DGCA), et dont les objectifs identifiés renvoient en particulier à une recherche appliquée ;
- une recherche menée par des **équipes d'artistes-enseignants-chercheurs** et de doctorants, proposant une approche créative et innovante et propre à la personnalité de l'établissement.

3.2 Favoriser un encadrement de la recherche grâce à :

- une politique de **partenariats** avec d'autres établissements d'enseignement supérieurs, axée sur l'**interdisciplinarité** ;
- la nécessité d'**élargir les relations nationales et internationales** et l'affichage d'une volonté institutionnelle d'**intégrer des réseaux** consacrés à la recherche ;
- l'attribution d'**allocations de recherche et d'enseignement pour les doctorants** impliqués dans un 3^e cycle associant CNSMD et école doctorale ;
- la mise en place d'une **HDR artistique (HDRA)** spécifique permettant l'encadrement des recherches. La reconnaissance par l'AERES d'une équivalence entre les activités de recherche et celles des artistes enseignant dans les CNDMD (discographie, direction éditoriale de partitions, publications, etc.) est l'élément qui permettrait aux professeurs d'être identifiés comme des référents artistiques en terme de recherche.

3.3 Valoriser la recherche grâce à :

- une politique de **communication et de diffusion des savoirs**, sous forme de **séminaires, de journées d'étude ou de colloques** ;
- une politique de **publications** des travaux de qualité sous différentes formes, notamment par Internet, afin d'en assurer une meilleure visibilité et de renforcer la place de l'établissement dans le domaine de la recherche ;
- La réalisation d'un projet de recherche personnel, créatif et innovant, qui doit être définie de façon très large **et pouvant prendre des formes très différentes dans l'activité principale**, accompagné d'un écrit explicitant la démarche de l'étudiant et mettant en évidence la recherche. Le recours à des moyens audiovisuels, à de nouvelles formes de concerts, ou à d'autres manifestations pour démontrer l'originalité du projet doit être envisagé de façon très ouverte.
- **la mise en place d'ateliers** sous la responsabilité d'équipes associant des enseignants-chercheurs et des doctorants, constituant un cadre attestant d'une dimension de recherche ;

3.4 Evaluer la recherche grâce à :

- une forte prise en compte de **l'employabilité** des étudiants sur le marché du travail ;
- une politique **d'assurance qualité**, inscrite dans les déclarations européennes, est essentielle. Les évaluations concernant la qualité en interne (voir le « Self Evaluation Document » au Royaume-Uni) ou sous forme de commissions invitées, doivent être affichées et mises en évidence au même titre que les éléments précédents. Elles doivent aussi faire l'objet d'une communication active sous forme de rubriques sur le site internet ;
- une politique d'**évaluation**, interne et externe (AERES) ;

3.5 Engager une réflexion sur :

- l'urgente nécessité d'une **harmonisation nationale** des diplômes de 1^{er}, 2^e et 3^e cycles au sein du MCC ;
- la nécessité d'une **coordination** entre le MCC (DGCA), le MESR (DGES) et les établissements supérieurs concernés.

PERSONNALITES CONTACTEES ET/OU RENCONTREES

AMUSSEN, Gretchen	sous-directrice des Affaires extérieures, CNSMD, Paris
ANTOK, Zsuzsa	Liszt Academy, Budapest
AUBERT, Anne	chef du département de la composition, écriture et direction d'orchestre, CNSMD, Paris
BAUMONT, Olivier	claveciniste, professeur au CNSMD, Paris
BAYLE, Laurent	directeur général de la Cité de la musique, Paris
BEROS, Cyril	directeur du département pédagogie, IRCAM
BIERMEIR, Ute	Hochschule für Musik, Cologne
BILLIET, Frédéric	université Paris IV-Sorbonne
BOON, Catharina	Royal Conservatoire, La Haye
BOUKOBZA, Jean-François	musicologue, professeur au CNSMD, Paris
BOURRIAUD, Nicolas	Chef du service de l'Inspection de la création artistique, DGCA, Ministère de la Culture et de la Communication
BOUTRY, Hervé	administrateur de l'Ensemble InterContemporain, Paris
BRANDEIS, Philippe	directeur des études musicales, chargé du LMD, CNSMD, Paris
BROSSE, Manuel	administrateur du Pôle supérieur Paris-Boulogne (PSPB), CRR de Paris
BROZSZKA, Matthias	Hochschule für Musik, Essen
BUCHER, Nicolas	directeur des études, CNSMD, Lyon
CAIRD, George	principal, Conservatoire de Birmingham
CAMPOS, Rémy	musicologue, professeur au CNSMD, Paris et à la Haute École de Musique de Genève
CASTANET, Pierre-Albert	musicologue, professeur à l'université de Rouen
CHOUVEL, Jean-Marc	musicologue, professeur à l'université de Reims
COX, Jeremy	Honorary Sabbatical Fellow 2009-2010, Royal College of Music, Londres / AEC, ENAR
CYFERSTEIN, Serge	chef du département de la pédagogie-formation à l'enseignement, CNSMD, Paris
DAWN, Edwards	Royal Northern Academy of Music, Manchester
DEJANS, Peter	Orpheus Institut, Gand
DEL FRA, Riccardo	chef du département Jazz et musiques improvisées, CNSMD, Paris
DELANGLE, Claude	saxophoniste, professeur au CNSMD, Paris
DELETTE, Xavier	directeur du CRR, Paris
DEMANGE, Eric	chef du département de la pédagogie-formation à l'enseignement, CNSMD, Lyon
DINKEL, Philippe	directeur de la HEM, Genève
DONIN, Nicolas	Analyse des pratiques musicales, IRCAM
DUCREUX, Emmanuel	professeur au CNSMD, Paris et au CNSMD, Lyon
DUFFY, Celia	Royal Scottish Academy of Music, Glasgow
DUFOURT, Hugues	compositeur et philosophe, directeur de recherche au CNRS

FAHLSTRÖM, Örjan	Royal College of Music, Stockholm
FENEYROU, Laurent	Chargé de recherche, CNRS
FLAATIN, Cecilie	Norwegian Academy of Music, Oslo
GANZER, Jurgen	Hochschule "Hanns Eisler", Berlin
HEATH Rebecca	Guidhall School of Music, Londres
HEINIGER, Wolfgang	Hochschule "Hanns Eisler", Berlin
HEYDE, Neil	Royal Academy of Music, Londres
HULTQVIST, Anders	Academy of Music and Drama, Göteborg
JARCHOW, Peter	Hochschule für Musik, Leipzig
JARRELL, Michael	HEM, Genève et Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien
KARPATY, Janos	Liszt Academy, Budapest
KURKELA, Kari	Sibelius Academy, Helsinki
LAMBOLEY, Claire	sous-directrice de l'emploi et de la formation, DGCA (en 2009)
LE NEÛN, Corinne	Inspecteur à la création et aux enseignements artistiques, AERES
LEVY, Fabien	compositeur, Columbia University, New York
LOPEZ, Enrique	Escuela Superior de Música Reina Sofía, Madrid
MARESZ, Yan	Compositeur, IRCAM
MARTINSEN, Tuovi	Sibelius Academy, Helsinki
MEEUS, Nicolas	musicologue, université Paris IV-Sorbonne
MEINE, Sabine	Hochschule für Musik, Hanovre
MESSINA, Bruno	ethnomusicologue, professeur au CNSMD, Paris
MOUTIER, Géry	directeur du CNSMD, Lyon
MURAIL, Tristan	compositeur, Columbia University, New York
NUNES, Emmanuel	compositeur, professeur honoraire au CNSMD, Paris
OTT, Daniel	UDK universität, Berlin
PADILLA, Yolande	chef du bureau de la Recherche et de l'innovation, Délégation aux Arts plastiques, Ministère de la Culture et de la Communication
PAUSET, Brice	compositeur, Hochschule für Musik, Freiburg
RAMAUT-CHEVASSUS, Béatrice	musicologue, université Jean Monet, Saint-Etienne
RISSET, Jean-Claude	Compositeur, CNRS
ROTH, Sieglinde	Universität für Musik und darstellende Kunst, Graz
SALOME, Marie	ministère de la Culture et de la Communication
SCHWAIGER, Sabine	Hochschule für Musik, Munich
SOLBIATI, Alessandro	Conservatorio di musica Giuseppe Verdi, Milan
SULEM, Jean	altiste, professeur au CNSMD, Paris
VERDIER, Thierry	Chef du bureau de la recherche architecturale, urbaine et paysagère, Ministère de la Culture et de la Communication
VERVLIET, Stijn	Lemmensinstituut Leuven (Louvain)
VIVANCOS, Bernat	Escola Superior de Musica de Catalunya, Barcelone
VOETS, Kevin	Royal Conservatoire, Antwerp (Anvers)
WÜRDINGER, Walter	Universität für Musik und darstellende Kunst, Wien

PRINCIPAUX ACRONYMES CITES

AEC : Association européenne des conservatoires
AERES : Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur
BA : Bachelor of Arts
BMus : Bachelor of Music
BFUG : Bologna Follow-Up Group ([membre du groupe E4](#))
DMA : Doctor of Musical Art
DMus : Doctor of Music
ECTS : European Credits Transfer System
EEES : Espace européen de l'enseignement supérieur
EER : Espace européen de la recherche
EHEA : European Higher Education Area
ELIA : European League of Institutes of the Arts
EMU : European Music School Union
ENQA : European Association for Quality Assurance in Higher Education
EQAR : European Register for Quality Assurance in Higher Education
ESIB : ([membre du groupe E4](#))
ESU : European Students Union (ESIB)
EUA : European University Association ([membre du groupe E4](#))
EURASHE : European Association of Institutions in Higher Education ([membre du groupe E4](#))
FQ-EHEA :
LMus : Licentiate of Music
MA : Master of Arts
MMA : Master of Musical Art
MMus : Master of Music
MPhil : Master of Philosophy
PhD : Doctor of Philosophy
VAE : Validation des acquis de l'expérience

BIBLIOGRAPHIE

1. COLLECTIFS :

Etat de la recherche 2001-2008, Délégation aux Arts plastiques, Ministère de la Culture et de la Communication. Disponible sur le site www.culture.gouv.fr—Etat_de_la_recherche_2001-2008.pdf

Culture et recherche n°120 (été 2009) "Enseignement supérieur et recherche" et n°121 "Recherche, créativité, innovation" (automne hiver 2009) n°122-123 "1959-2010 : la recherche au ministère de la Culture" sont téléchargeables sur le site du ministère : www.culture.gouv.fr—r-cr.htm

AEC-Mundus Musicalis (2008) Rapport "*L'enseignement supérieur : une perspective mondiale*", 41 pages. Disponible sur le site www.aecinfo.org—mundusmusicalis.

DOCUMENTS AEC : disponibles sur internet : www.polifonia-tn.org—Content.aspx

- AEC/Polifonia 1 : L'enseignement musical pré-supérieur en Europe (groupe de travail Polifonia, 2007) ;
- AEC/Polifonia 2 : L'élaboration et l'évolution des cursus dans l'enseignement supérieur (Jeremy Cox, 2007) ;
- AEC/Polifonia 3 : La mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur (Evert Bisschop Boele, 2007) ;
- AEC/Polifonia 4 : Guide des études de 3^{me} cycle dans l'enseignement musical supérieur (groupe Polifonia, 2007) ;
- AEC/Polifonia 5 : Mettre en place en dix étapes un projet d'échange Erasmus dans le domaine de la musique (groupe Erasmus AEC, 2008) ;
- AEC/Polifonia 6 : Comment élaborer un projet conjoint en musique (Hilke Bressers, 2008) ;
- AEC/Polifonia 7 : L'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur (Evert Bisschop Boele, 2007) ;
- AEC/Polifonia 8 : L'élève d'aujourd'hui : l'ancien élève de demain (Susan Sturrock, 2007) ;
- L'enseignement musical supérieur : une perspective mondiale (groupe Mundus Musicalis, 2008) ;
- La reconnaissance internationale des études et des diplômes dans l'enseignement musical supérieur (groupe Mundus Musicalis, 2008).

Tuning Educational Structures in Europe :

- Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music
- AEC Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd cycle
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (www.ond.vlaanderen.be—Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf)

*

2. PAR AUTEURS :

AIMARD, Pierre-Laurent (2009), Les cours et séminaires au Collège de France sont disponibles sur www.college-de-france.fr—audio_video.jsp et les textes in *Rôle et responsabilités de l'interprète aujourd'hui*, Coll. Leçons inaugurales du Collège de France, Paris, Collège de France/Fayard, 2009.

ARENDT, Hannah (1954), *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.

- CAMPOS, Rémy - DONIN, Nicolas (2009) *L'analyse musicale, une pratique et son histoire*, Droz – HEM Conservatoire supérieur de musique de Genève.
- CHOUVEL, Jean-Marc - DONIN, Nicolas (sous la direction de) *Analyser l'interprétation* in *Musurgia XII/4*, 2005.
- CHOUVEL, Jean-Marc, "L'interprétation est-elle réductible à une analyse ?" consultable sur le site de Musimédiane www.musimediane.com—rubrique.php3
- CLARKE, Eric, "Les processus cognitifs dans l'interprétation" in *Musiques, une encyclopédie pour le xxie siècle, 2. Les savoirs musicaux*, Actes Sud/ Cité de la musique 2004, pp.342-358
- COOK, Nicholas (1992) *Music Imagination and Culture*, Oxford, Clarendon Press.
- DELALANDE, François (1986) *La Recherche musicale au GRM*, La Revue Musicale, Paris.
- DONNAT, Olivier (2009) Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Département des études, de la prospective et des statistiques, Ministère de la Culture et de la Communication. Disponible sur le site www.culture.gouv.fr—deps
- DONIN, Nicolas - THEUREAU Jacques, "L'exemple des annotations et commentaires d'une partition par Pierre-André Valade", IRCAM/CNRS, consultable sur le site de Musimédiane www.musimediane.com—introduction.html
- DUCHEZ, Marie-Elisabeth (1978) "Théorie musicale et théorie scientifique" in *Colloque sur l'enseignement musical et scientifique*, Université de Bretagne occidentale, Brest, avril 1978 [citée par Risset 1985]
- ECO, Umberto (1998), in *Entretiens sur la fin des temps*, (entretiens avec J. Delumeau, J-C. Carrière, S. Jay Gould, U. Eco), Paris, Fayard.
- GOEHR, Lydia (1992) *The Imaginary Museum of Musical Works*, Oxford, Clarendon Press.
- HELFFER, Claude (1995) *Entretiens avec Claude Helffer par Philippe Albèra*, Genève Contrechamps.
- HELFFER, Claude (2000) *Quinze analyses musicales de Bach à Manoury*, Genève, Contrechamps.
- HARNONCOURT, Nikolaus (1984) *Le Discours musical*, Gallimard, Paris.
- HENRY, Yves (2004) Frédéric Chopin, *24 Préludes op. 28* (pianos Pleyel 1838 et 2004), DVD Lancosme Multimédia.
- KAEPPELIN, Olivier, Avant-propos à *Etat de la recherche 2001-2008*, Délégation aux Arts plastiques, Ministère de la Culture et de la Communication. Disponible sur le site www.culture.gouv.fr—Etat_de_la_recherche_2001-2008.pdf
- KERMAN, Joseph (1980) « How we got into analysis, and how to get out », *Critical Enquiry* 7/2.
- LE NEÛN, Corinne (2008) « Vers un cadre institutionnel de la recherche pour les écoles supérieures d'art françaises » in *Etat de la recherche 2001-2008*, Délégation aux Arts plastiques, Ministère de la Culture et de la Communication. Disponible sur le site www.culture.gouv.fr—Etat_de_la_recherche_2001-2008.pdf
- LEVY, Fabien "Le signe prêtant à interprétation : la crise de la graphémologie traditionnelle dans les musiques d'aujourd'hui" consultable sur le site de Musimédiane www.musimediane.com—Levyinterpretation.html
- LUCIANI, Annie (2009) in « Textes de travail élaborés à l'occasion des ateliers sur la recherche en art » (rassemblés par Y. Padilla, chef du bureau de la

- Recherche et de l'innovation, Délégation aux Arts plastiques, Ministère de la Culture et de la Communication.)
- MACHOVER, Tod (1985) *Quoi, Quand, Comment, la recherche musicale*, Paris, Bourgois-IRCAM.
- MEEUS, Nicolas (2009) séminaire d'épistémologie de la musicologie analytique disponible sur video.rap.prd.fr—17_NMeeus.mov
- MORIN Edgar (1990) *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris.
- NANCY, Jean-Luc (2005) Colloque "Chercher sa recherche. Les pratiques et perspectives de la recherche en école supérieure d'art" organisé par le ministère de la Culture et de la Communication, la Délégation aux arts plastiques et l'École nationale supérieure d'art de Nancy. Repris in *Etat de la recherche 2001-2008*, MCC. Disponible sur le site : www.culture.gouv.fr—Etat de la recherche 2001-2008.pdf
- PERNOO, Jérôme (2009), *L'Amateur*, Le fond des coulisses.
- RINK, John (1995), *The Practice of Performance*, Cambridge University Press.
- RINK, John (2002) *Musical Performance : A Guide to understanding*, Cambridge University Press.
- RISSET, Jean-Claude (1985/2) "Le compositeur et ses machines. De la recherche musicale" in *Esprit* n°99, mars 1985.
- RISSET, Jean-Claude (1991) « Musique, recherche, théorie, espace, chaos », *InHarmoniques* n°11.
- RISSET, Jean-Claude (1995) "Recherches au-dessus de tout soupçon" in *Autrement* n°158, octobre 1995.
- RISSET, Jean-Claude (1998) Art-Science-Technologie, rapport (citer ministère de)
- ROSEN, Charles (1998) *Aux confins du sens*, Paris, Le Seuil.
- ROSEN, Charles (2002) *La Génération romantique*, Paris Gallimard.
- VERDIER, Thierry (2009) *Guide pour la rédaction du mémoire en architecture*, Ecole nationale d'architecture de Montpellier-Ministère de la Culture et de la Communication.

*

- textes : Déclaration de Bologne et communiqués