

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT : PERSPECTIVES EUROPÉENNES

GROUPE DE TRAVAIL « POLIFONIA »

SUR LA FORMATION DES PROFESSEURS
D'INSTRUMENT ET DE CHANT



KUNGL. MUSIKHÖGSKOLAN
Royal College of Music in Stockholm



Association Européenne
des Conservatoires,
Académies de Musique
et Musikhochschulen (AEC)

ERASMUS NETWORK FOR MUSIC

polifonia

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT: PERSPECTIVES EUROPÉENNES

GROUPE DE TRAVAIL « POLIFONIA »

SUR LA FORMATION DES PROFESSEURS
D'INSTRUMENT ET DE CHANT

Traduction : Juliette Powel
Mise en page : Janine Jansen, Amsterdam
Impression : Drukkerij Terts, Amsterdam

Note sur l'emploi des langues : l'anglais a été la langue originale de travail et utilisée pour la rédaction de ce document. Si des doutes ou des problèmes d'interprétation subsistent dans la présente traduction, les experts du groupe de travail « Polifonia » recommandent de se référer à la version anglaise de ce document.

Une version électronique gratuite de ce rapport final est disponible sur le site www.polifonia-tn.org.



Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

Le projet Polifonia a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication reflète les opinions de ses auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans ce manuel.

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction | 5 |
| 1. Le Réseau pour la musique « Polifonia » | 5 |
| 2. Le groupe de travail « Polifonia » pour la formation des professeurs d'instrument et de chant – INVITE | 5 |
| 3. Pourquoi la thématique de la formation des professeurs d'instrument et de chant ? | 7 |
| 4. Pertinence par rapport au développement des politiques européennes | 8 |
| 5. Processus de collecte des informations | 9 |
| 6. Objectif de ce manuel | 11 |
| I. Approche synthétique des traditions et des pratiques de la formation des professeurs d'instrument et de chant en Europe | 13 |
| 1. Aperçu des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant | 14 |
| La formation des professeurs d'instrument et de chant au sein des programmes d'enseignement musical | 14 |
| Structure des programmes d'étude | 16 |
| Crédits, poids et durée des études de pédagogie | 18 |
| Diplômes et qualifications | 19 |
| Pratique pédagogique et supervision | 21 |
| 2. Questions émergentes en matière de formation des professeurs d'instrument et de chant | 23 |
| Procédures d'admission : identifier et développer le potentiel de l'étudiant | 23 |
| Instruments et genres | 24 |
| Approches formelles et informelles de l'enseignement et de l'apprentissage | 25 |
| Perfectionnement professionnel | 26 |
| Collaboration avec le monde professionnel et la communauté | 26 |
| La collaboration au sein de l'établissement d'enseignement musical supérieur | 28 |
| Traditions et valeurs des établissements et des régions | 28 |
| Echanges des étudiants et des enseignants | 29 |
| 3. Forces de changement dans l'enseignement instrumental et vocal | 30 |
| Objectifs de l'enseignement instrumental et vocal | 30 |
| Politiques culturelles | 32 |
| L'impact des systèmes nationaux d'enseignement de la musique | 35 |
| II. Le métier de professeur d'instrument ou de chant : questions d'enseignement et d'apprentissage | 39 |
| Introduction | 39 |
| Apprenants : atteindre un grand nombre de groupes cibles | 41 |
| Objectifs musicaux et éducatifs : répondre aux demandes sociétales et aux besoins de chacun | 41 |
| Contextes d'apprentissage : dans et au-delà de la salle de classe | 41 |
| Contextes et approches pédagogiques : tradition et innovation | 42 |
| Contextes pédagogiques : les cours individuels, collectifs et au-delà | 42 |
| Approches pédagogiques | 43 |
| Genres artistiques : repousser les frontières artistiques | 44 |
| L'enseignement instrumental et vocal : un métier aux rôles multiples | 45 |

| | |
|--|----|
| III. Compétences et rôles du métier de professeur d'instrument ou de chant | 46 |
| 1. Processus de travail et définition des termes | 46 |
| Des compétences et des objectifs pédagogiques | 46 |
| Compétences : vers une définition de travail | 47 |
| 2. Compétences et rôles | 49 |
| Principales compétences : une vue d'ensemble | 57 |
| 3. Compétences : les bases de l'élaboration d'un cursus de pédagogie instrumentale et vocale orienté vers les objectifs | 58 |
| Définir la mission et les objectifs du programme | 59 |
| Identifier les rôles et les contextes clés du métier | 59 |
| Définir un cadre pour le cursus | 60 |
| Identifier le contenu, les méthodes pédagogiques et les processus d'apprentissage | 60 |
| Evaluer et faire évoluer le cursus : un processus collaboratif | 61 |
| Compétences et création de cursus : opportunités et possibilités | 61 |
| IV. Epilogue | 62 |
| | |
| Annexes | 64 |
| 1. Compétences et indicateurs : une vue d'ensemble | 64 |
| 2. Modèle de programme de visite d'établissement | 68 |
| 3. Bibliographie | 70 |

INTRODUCTION

1. LE RÉSEAU POUR LA MUSIQUE « POLIFONIA »

Le Réseau ERASMUS pour la musique « Polifonia »¹ constitue le cadre de cet ouvrage, ainsi que d'une série d'autres publications liées à ce projet. « Polifonia » est, à ce jour, le plus vaste projet européen étudiant les questions liées à l'enseignement de la musique avec le soutien du programme européen ERASMUS. Le premier cycle du projet « Polifonia » s'est déroulé de 2004 à 2007, et a été nommé par la Commission européenne « histoire de réussite ERASMUS » en 2007. Dans la continuité de ce premier cycle réussi, un second cycle a été approuvé par la Commission européenne en septembre 2007 pour la période 2007-2010. Ce cycle est coordonné conjointement par le Royal College of Music in Stockholm et l'Association Européenne des Conservatoires (AEC). Les partenaires de « Polifonia » englobent 66 organisations liées à l'enseignement musical supérieur et au métier de musicien dans 30 pays européens.

« Polifonia » traite des questions relatives aux récents développements de l'enseignement musical supérieur en Europe, en couvrant trois domaines principaux :

Le volet « Bologne » poursuit le travail sur diverses questions liées à la Déclaration de Bologne, comme la conception et l'élaboration de cursus, l'assurance qualité interne et externe et l'accréditation.

Le volet « Lisbonne » s'intéresse à la formation permanente du personnel administratif et de direction des conservatoires et approfondit l'étude de la formation des professeurs d'instrument et de chant. Ce volet s'intéresse en outre au dialogue entre l'enseignement musical supérieur et le milieu professionnel du musicien.

Le volet « Recherche » est consacré à l'étude du rôle de la recherche dans les conservatoires, ainsi qu'à l'initiation des activités de formation permanente basée sur la recherche à l'attention des professeurs des conservatoires.

Dans le cadre de Polifonia, six groupes de travail composés d'experts ont été établis, dans le but d'étudier ces questions. De plus, une commission de parties prenantes externes, composée de représentants d'organisations du monde de la musique, a conduit une réflexion sur la pertinence des activités de « Polifonia » ainsi que leurs effets sur le métier de musicien.

2. LE GROUPE DE TRAVAIL « POLIFONIA » POUR LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT - INVITE

En 2006, à l'initiative de Helsinki Polytechnic Stadia (aujourd'hui Helsinki Metropolia University of Applied Sciences), a été formé un réseau d'établissements souhaitant développer une collaboration internationale dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant : INVITE². En 2007, ce réseau a continué en tant que groupe de travail au sein du projet de l'AEC « Polifonia », et a été alors nommé

¹ Pour plus d'information sur le projet « Polifonia », veuillez consulter le site www.polifonia-tn.org.

² L'acronyme INVITE signifie *International Network for Vocal and Instrumental Teacher Education*.

« Polifonia » Working Group for Instrumental/Vocal Music Teacher Training en anglais, raccourci en groupe de travail INVITE. Ce groupe, dont les membres sont les auteurs de cette publication, s'est vu affecter les tâches suivantes :

- Définir un ensemble d'objectifs pédagogiques pour la formation des professeurs d'instrument et de chant ;
- Actualiser les descriptions des systèmes nationaux de formation des professeurs d'instrument et de chant en Europe ;
- Décrire les récents changements de ce métier et produire une analyse des difficultés que ces changements peuvent entraîner pour la formation des professeurs d'instrument et de chant ;
- Organiser deux conférences ;
- Rédiger un manuel sur la formation des professeurs d'instrument et de chant présentant et analysant les expériences du groupe de travail et les informations collectées.

Ce groupe de travail a organisé deux conférences, un séminaire, sept rencontres et des visites dans six établissements au cours du projet « Polifonia ». Ce groupe se compose des experts suivants :

Kaarlo Hildén / *Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Helsinki* / est actuellement directeur de la programmation à Hanasaari –Centre culturel finno-suédois, et conseiller et membre du conseil d'administration à la Haute Ecole spécialisée d'Helsinki Metropolia. Il a travaillé plusieurs années comme directeur du département de musique à Helsinki Polytechnic Stadia et comme maître de conférence en théorie musicale et improvisation au piano au Conservatoire d'Helsinki et à l'Académie Sibelius.

Natalia Ardila-Mantilla / *Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Vienne* / est née en Colombie. Elle a étudié le piano et la pédagogie instrumentale et vocale à Bogotá et à Vienne. Elle est actuellement assistante de recherche en pédagogie musicale à l'Université de Musique et d'Art dramatique de Vienne, enseigne le piano et l'improvisation dans les écoles de musique de Vienne, et travaille sur une thèse sur les cours d'instrument entre apprentissage formel et informel dans le contexte des écoles de musique autrichiennes.

Thomas Bolliger / *Haute Ecole de Musique de Genève – HEM GE et Conservatoire de Lausanne Haute Ecole de Musique – CdL HEM* / a débuté sa carrière professionnelle comme professeur certifié de l'enseignement scolaire public. Il a étudié la musique classique à Zurich et à Paris (diplôme de pédagogie et d'interprète) et a travaillé comme concertiste et professeur de guitare pendant vingt ans. Par ailleurs, il a étudié la psychologie à l'université de Genève (licence et diplôme) et a travaillé comme assistant au département de psychologie infantile. Il enseigne la pédagogie musicale générale et coordonne le programme de formation des enseignants à la Haute Ecole Spécialisée de Suisse occidentale HES-SO).

Jean-Charles François / *Cefedem Rhône-Alpes, Lyon* / est compositeur, percussionniste et pianiste. Il a fait partie du Domaine musical et Musique vivante de 1962 à 1969. Après avoir dirigé le département de

musique de l'Université de Californie à San Diego, il a été nommé directeur du Centre de formation pour l'enseignement de la musique (CEFEDM) de Lyon en 1990. Depuis 1994, il se produit fréquemment avec l'Ensemble Aleph en tant que percussionniste.

Mary Lennon / *DIT Conservatory of Music and Drama, Dublin* / est maître de conférence en musique au DIT Conservatory of Music and Drama de Dublin, où elle enseigne le piano et la pédagogie musicale. Ses axes de recherche comprennent la pédagogie du piano, la formation des professeurs d'instrument et la recherche basée sur la pratique. Elle a présenté des exposés, donné des conférences et publié sur ces sujets en Irlande et à l'étranger.

Geoffrey Reed / *Royal Northern College of Music, Manchester* / a été "Foundation Scholar" au Royal College of Music, où il a étudié la clarinette. Il possède une vaste expérience en tant que professeur d'instrument, dont la fonction de directeur du département des bois à la Wells Cathedral School (une école de musique spécialisée) et a été directeur du Sefton Music Service pendant seize ans. Il est maître de conférences en pédagogie musicale au Royal Northern College of Music.

Tine Stolte / *Prins Claus Conservatoire, Groningue* / est professeur au sein du programme de formation pédagogique du Conservatoire Prince Claus, ainsi que professeur de méthodologie vocale et maître de stage pour les futurs enseignants. Elle est membre du Knowledge Circle du Lectorat pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans la musique et les arts, et engagée dans un projet de recherche de ce même lectorat. Elle a étudié l'art vocal au Conservatoire de Leeuwarden.

Terrell Stone / *Conservatorio di Musica di Vicenza « Arrigo Pedrollo », Vicence* / s'est formé dans des écoles et des universités publiques aux Etats-Unis avant de s'installer en Europe en 1978. Il a étudié le luth à la Schola Cantorum Basiliensis et au Conservatoire de Vérone, où il a obtenu son diplôme en 1989. Outre sa carrière très active d'interprète entre concerts et enregistrements, il enseigne le luth depuis dix-sept ans aux conservatoires de Bari, Rome et Vicence.

3. POURQUOI LA THÉMATIQUE DE LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT ?

La formation professionnelle des interprètes a été au centre des discussions à l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) pendant de nombreuses années. Cela reflétait assez l'opinion (qui subsiste toujours dans certains établissements) selon laquelle « on fait de l'enseignement quand on a échoué comme interprète ». Tout récemment, les opinions ont radicalement changé. Il est non seulement clair que l'enseignement constitue une composante de plus en plus vitale de la « carrière portefeuille » des musiciens, dans laquelle ils combinent différentes tâches professionnelles, mais il est aussi évident que les professeurs d'instrument et de chant ont un rôle essentiel dans la société en offrant à des individus de tous âges un accès à la culture en général et à la musique en particulier. De plus, les établissements d'enseignement musical supérieur devraient s'intéresser tout particulièrement à la formation des

professeurs d'instrument et de chant au plus haut niveau, car ce sont ces mêmes professeurs qui prépareront les futurs étudiants à entrer dans l'enseignement musical supérieur. Il est donc évident que ce sujet doit figurer en bonne place sur l'ordre du jour de l'AEC et de ses membres.

Outre ces considérations générales, les raisons qui ont sous-tendu les tâches du groupe de travail étaient également fondées sur les points suivants:

- L'évolution rapide du métier de professeur d'instrument ou de chant motive les initiatives internationales actuelles en matière de développement de cursus et d'échange d'expérience entre établissements d'enseignement musical supérieur. C'est un domaine dans lequel la connaissance spécialisée est très fragmentée et éparpillée, et gagnerait à être partagée et réfléchi au niveau international.
- Les différences entre les traditions et les systèmes de chaque pays semblent être particulièrement prononcées dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant.
- Les différences entre les cursus et les exigences en matière de compétences et de qualifications pour l'enseignement instrumental et vocal entraînent un bas niveau de mobilité et de collaboration internationale dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant³.
- Les objectifs pédagogiques pour les 1er, 2e et 3e cycles de l'enseignement musical supérieur qui ont été formulés dans le cadre du projet « Polifonia » ne comprennent pas les demandes spécifiques du métier d'enseignant⁴.

Tous ces points sont liés au processus de Bologne et doivent être traités dans le cadre de ce même processus⁵.

4. PERTINENCE PAR RAPPORT AU DÉVELOPPEMENT DES POLITIQUES EUROPÉENNES

Mises à part les considérations émanant du monde de la musique lui-même sur l'importance de la formation des professeurs d'instrument et de chant, il faut également mentionner que ce sujet est éminemment pertinent au regard de développements politiques importants au niveau européen.

Dans ses efforts de développement d'une politique structurée sur la culture et du rôle de celle-ci au sein du processus d'intégration européenne, l'Union européenne a souligné l'importance de l'enseignement artistique, au sein et hors de l'enseignement général primaire et secondaire, et cela à plusieurs occasions.

³ D'après une étude effectuée par le Forum européen pour l'enseignement de la musique et la formation musicale professionnelle (EFMET) en 2003. Pour plus d'information, consulter la page www.emc-imc.org/efmet.

⁴ Les Objectifs pédagogiques de l'AEC pour les 1^{er}, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur sont disponibles sur www.bologna-and-music.org/learningoutcomes.

⁵ Le processus de Bologne doit son nom à la déclaration de Bologne, signée dans la ville italienne de Bologne le 19 juin 1999 par les ministres chargés de l'enseignement supérieur de 29 pays européens. Son but originel était de créer un Espace européen d'Enseignement supérieur (EEES) fondé sur la coopération internationale et les échanges universitaires afin d'attirer les étudiants et les enseignants européens ainsi que d'autres régions du monde. De plus amples informations sur le processus de Bologne dans le domaine de la musique (y compris un glossaire, etc.) sont disponibles sur la page www.bologna-and-music.org.

Malgré le fait qu'une partie de la rhétorique politique présente une approche quelque peu instrumentale de la culture et des arts (à travers ses références au rôle des industries culturelles et créatives dans l'économie européenne générale ainsi qu'à l'influence que pourrait avoir l'enseignement artistique sur le développement des compétences créatives qui sont nécessaires dans une société basée sur la connaissance), la formation des professeurs d'art a été beaucoup débattue et de nombreuses informations ont été échangées sur ce sujet au niveau européen. Plus spécifiquement, dans les structures instaurées par l'Union européenne afin d'améliorer le dialogue avec les Etats membres⁶ et le secteur culturel⁷, la thématique des « Synergies entre la culture et l'éducation » est traitée par plusieurs groupes de travail. D'autre part, le Conseil de l'Union européenne a confirmé l'importance de l'enseignement artistique au sein et hors des écoles à différentes occasions⁸. Enfin, la sensibilité et l'expression culturelles font partie des huit compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, définies par l'Union par l'Union européenne en 2006 comme liste de référence des compétences que tout citoyen européen doit acquérir dans l'enseignement général⁹.

Grâce à son travail sur la formation des professeurs d'instrument et de chant, il ne fait aucun doute que le projet « Polifonia » peut contribuer de façon significative aux débats politiques au niveau européen.

5. PROCESSUS DE COLLECTE DES INFORMATIONS

Nous avons collecté des informations comme suit :

- En formulant des descriptions des systèmes de formation des professeurs d'instrument et de chant à travers des interviews¹⁰;
- En effectuant des visites dans six établissements dans différentes régions de l'Europe afin d'examiner plus en détail leurs pratiques en matière de formation des professeurs d'instrument et de chant ;
- En organisant deux conférences (en 2007 à Helsinki et en 2010 à Dublin), toutes deux incluant des

⁶ L'UE a établi quatre groupes de travail dans le cadre de la méthode ouverte de coordination (MOC) dans le but de donner aux représentants ministériels la possibilité de partager des exemples de bonnes pratiques dans le domaine de la culture. L'un de ces groupes de travail étudie les « Synergies entre la culture et l'éducation », ce qui inclut le travail sur l'enseignement artistique au sein et hors de l'enseignement général. Pour plus d'informations sur ce groupe de travail, consulter la page http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1573_fr.htm.

⁷ L'UE a lancé la création de plateformes du secteur culturel afin de maintenir un dialogue avec ce secteur. Dans l'une de ces plateformes, la plateforme sur l'accès à la culture, un groupe de travail sur l'éducation et la culture a été formé, qui étudie les différents aspects liés à l'enseignement des arts. Pour plus d'information sur cette plateforme, consulter la page http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc1581_fr.htm.

⁸ Voir les Conclusions du Conseil « Promouvoir une génération créative: renforcer la créativité et les capacités d'innovation des enfants et des jeunes par l'expression culturelle et l'accès à la culture » : <http://register.consilium.europa.eu/pdf/fr/09/st14/st14453.fr09.pdf>.

⁹ Voir la Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:fr:PDF>.

¹⁰ Les descriptions par pays sont accessibles en ligne sur la page www.bologna-and-music.org/panoramasnationaux.

groupes de discussion sur les questions actuelles, ainsi qu'un appel à propositions afin de soutenir le processus de collecte d'informations ;

- A travers des discussions dans le groupe de travail, basées sur les expériences collectives des membres, représentant à eux tous huit différents pays et établissements.

Les six établissements visités ont été :

- L'Académie de Musique, de Danse et des Beaux-arts de Plovdiv, Bulgarie ;
- La Faculté de Musique de l'Académie des Arts du Spectacle, Prague, République tchèque ;
- La Folkwang Hochschule, Essen, Allemagne ;
- La Hochschule für Musik, Karlsruhe, Allemagne ;
- La Royal Scottish Academy of Music and Drama, Glasgow, Ecosse ;
- L'Université des Beaux-arts et Conservatoire d'Etat Mimar Sinan, Istanbul, Turquie.

Chaque établissement a été visité par deux membres du groupe. Les visites ont donné lieu à des discussions avec les directeurs, les cadres administratifs, les enseignants et les étudiants ainsi qu'à des observations des classes. Une lettre expliquant l'objectif de notre travail et comprenant plusieurs questions à aborder, a été envoyée auparavant aux établissements. Les visites, ainsi que les rapports, ont été structurés sur la base de modèles créés spécialement (voir l'annexe 2).

Le but de ces visites n'était pas de comparer ni d'évaluer, mais de rassembler des informations sur les différentes pratiques et d'améliorer notre connaissance des différents aspects de la formation des professeurs d'instrument et de chant. La variété des questions qui ont surgi reflètent le caractère spécifique et la tradition pédagogique de chaque établissement.

En plus des visites des conservatoires, les membres du groupe ont visité certains de leurs propres établissements durant la phase préparatoire 2006-2007, à savoir :

- La Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, Finlande ;
- Le CEFEDM Rhône-Alpes, Lyon ;
- Le Royal Northern College of Music, Manchester.

Ces visites ont été intégrées aux réunions de travail du groupe, et ont donné lieu à l'observation de classes et à des discussions avec les directeurs, les cadres administratifs, les enseignants et les étudiants.

Nous avons également organisé un séminaire à Banja Luka, en Bosnie-Herzégovine, dans le cadre du projet « Widening Participation on the Road to Membership », conduit par l'AEC et soutenu par l'Agence suédoise de coopération au développement international¹¹. Ce séminaire a permis de présenter les résultats préliminaires du groupe de travail ainsi que les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant dans cinq établissements de la région des Balkans. Sur la base de ces présentations, les tendances et les difficultés actuelles ont été débattues.

¹¹ Pour plus d'informations sur ce projet, veuillez consulter la page www.aecinfo.org/westernbalkans.

6. OBJECTIF DE CE MANUEL

Le terme de « manuel » peut être trompeur. Notre intention n'est pas de produire des tableaux de données ni de formuler des instructions pour la conception des cursus ou la mise en œuvre des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant, mais de résumer nos résultats et nos réflexions afin d'améliorer la connaissance de ces questions et de promouvoir la coopération et le débat au niveau international. Certaines questions surgissent un peu partout en Europe, mais les réponses varient d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre et d'un établissement à l'autre. Initialement, le but de ce manuel était de :

- Rassembler des connaissances et identifier des principes et points communs, les différences et les difficultés des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ;
- Introduire un ensemble d'objectifs pédagogiques généraux pour les professeurs d'instrument et de chant, qui puisse servir de référence une fois les programmes ou les objectifs pédagogiques nationaux et institutionnels définis ;
- Faciliter les échanges d'idées, la mobilité et le développement dans les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ;
- Et ainsi contribuer au développement des établissements d'enseignement musical supérieur.

Malgré des objectifs relativement clairs et les aspirations et intérêts communs des membres du groupe de travail, nous avons rapidement compris combien la tâche serait ardue. Les difficultés venaient des différentes langues parlées par les membres du groupe, de leurs différents milieux d'origine, de leurs différents managements des concepts et des différences structurelles majeures des programmes d'enseignement. Comment définir des objectifs pédagogiques pour les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant, compte tenu de la diversité de ces programmes à travers toute l'Europe ? Comment trouver le bon équilibre entre la formulation des faits actuels et des perspectives futures ? Comment trouver un terrain d'entente pour la discussion et nos conclusions, alors que nous n'utilisons pas la même terminologie ? Comment collaborer, et être capables de nous exprimer d'une seule voix dans un document cohérent, qui devait pouvoir être utilisé par de nombreux et différents collègues à travers toute l'Europe ?

Les discussions entre les membres du groupe de travail INVITE, les participants à nos conférences et tous les collègues qui nous ont généreusement accueillis dans leurs établissements nous ont permis de faire une découverte majeure : en raison de l'immense diversité dans la façon dont la formation des professeurs d'instrument ou de chant est gérée dans les établissements d'enseignement musical supérieur en Europe, on ne peut pas encore définir des objectifs pédagogiques communs ni suggérer des principes pédagogiques partagés. Mais si l'on examine ce métier et le rôle en pleine évolution de la musique dans les sociétés européennes, ces diversités se brouillent et même disparaissent. Ainsi, les compétences dont les musiciens ont besoin pour créer leurs plans de carrière personnels dans le monde hétérogène de l'enseignement instrumental ou vocal pourraient être considérées comme un terrain d'entente et un but commun pour le travail de notre groupe. En mettant de côté les énormes différences en matière de

répartition des crédits dans les études pédagogiques et de structure des programmes, et en se concentrant sur les exigences communes du métier d'enseignant, nous avons trouvé un moyen de discuter et de définir les résultats attendus de la formation au niveau européen, ainsi que les difficultés et les possibilités de la formation de professeur d'instrument et de chant. Nous avons donc décidé de développer non pas un ensemble d'objectifs pédagogiques (faisant référence au cursus) mais un ensemble de compétences décrivant les exigences du métier d'enseignant.

Ce manuel guide le lecteur sur le chemin que notre groupe a suivi. Nous voulons engager le lecteur dans nos discussions et initier de nouveaux débats dans les établissements et au niveau européen. En raison de cela, de nombreux chapitres se terminent par des questions concrètes constituant un point de départ pour la discussion. La première section de ce manuel (Approche synthétique des traditions et des pratiques de la formation des professeurs d'instrument et de chant en Europe) donne un aperçu des tendances, des problèmes et des questions émergentes du point de vue des établissements d'enseignement musical supérieur en Europe. La seconde partie, commençant en page 39, est une introduction au métier de professeur d'instrument et de chant en Europe, qui constitue le contexte de notre ensemble de compétences décrit dans la troisième partie. Enfin, nous examinons les progrès futurs et la continuation de notre travail dans la dernière partie, qui débute en page 46.

Chaque fois que le mot « conservatoire » est employé, il fait référence à tous les types d'établissement musical supérieur, comme les universités de musique, les académies de musique et les Musikhochschulen.

I. APPROCHE SYNTHETIQUE DES TRADITIONS ET DES PRATIQUES DE LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT EN EUROPE

INTRODUCTION

L'une des premières observations du groupe de travail a été l'immense variété des pratiques et des structures de formation ; les pratiques nationales, régionales et institutionnelles en matière de formation des professeurs d'instrument ou de chant semblent s'être développées complètement indépendamment les unes des autres, engendrant une multitude d'approches intéressantes. Les différences dans les traditions et les infrastructures culturelles influencent les systèmes nationaux d'enseignement musical de façons diverses. De plus, la grande variété des approches et des systèmes éducatifs à travers l'Europe a eu également un impact sur les systèmes d'enseignement musical. Ces différences se retrouvent dans les objectifs, les méthodes et les structures pédagogiques dans leur ensemble, ainsi que dans les choix de carrière des professeurs d'instrument ou de chant et dans le rôle que joue leur formation au sein des établissements d'enseignement musical supérieur.

Outre les différences provenant de l'immense diversité des traditions culturelles et des systèmes éducatifs dans toute l'Europe, une autre raison derrière la claire articulation de ces différences est linguistique : l'Union européenne possède vingt-trois langues officielles et quelque soixante langues régionales ou de communautés minoritaires. L'anglais est la seconde langue la plus couramment enseignée, mais plus de la moitié de la population européenne ne parle pas l'anglais. Les barrières linguistiques ont freiné l'intégration des différentes pratiques et des traditions pédagogiques ainsi que l'échange d'idées et d'expérience. C'est particulièrement vrai pour la formation des professeurs d'instrument et de chant, car ces programmes préparent les futurs enseignants essentiellement au marché du travail régional ou national. A cause de cela, les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant sont principalement dispensés dans la langue locale, et leur contenu est dirigé par les exigences locales en matière de qualification pédagogique. Ces facteurs réduisent les possibilités d'échanges d'étudiants et d'enseignants, et ainsi également la circulation des idées et des informations entre ces différentes traditions.

C'est en raison de l'immense variété des structures, des contenus et des objectifs des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant que les conclusions et les réflexions présentées dans ce manuel doivent être comprises comme des tentatives d'interprétation d'une réalité bien plus complexe. Nous espérons cependant que ces conclusions augmenteront l'intérêt entre les différentes pratiques pédagogiques et encourageront un dialogue international dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant.

A la fin de chaque partie, un ensemble de questions ont été proposées pour l'approfondissement ou la réflexion.

1. APERÇU DES PROGRAMMES DE FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT

LA FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT AU SEIN DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT MUSICAL

La façon dont la formation des professeurs d'instrument ou de chant s'organise dans les établissements d'enseignement musical supérieur varie considérablement. Dans certains des établissements visités, les matières pédagogiques sont obligatoires pour tous les étudiants. Dans ce cas, l'explication donnée par les responsables de la formation est que tous les jeunes diplômés devront, tôt ou tard, travailler comme enseignants. Dans d'autres établissements, les étudiants choisissent entre des programmes d'interprétation ou de pédagogie dès le début de leurs études. Un autre principe organisationnel est qu'après quelques années d'études générales, les étudiants choisissent de se spécialiser soit en interprétation soit en pédagogie. Alors que dans certains établissements la formation des professeurs d'instrument ou de chant n'est proposée qu'à partir du 2e cycle, dans d'autres établissements les étudiants reçoivent une initiation à la pédagogie dès la première année du 1er cycle et peuvent ensuite choisir d'étudier la pédagogie dans le cadre de la licence.

Les professeurs d'instrument ou de chant sont souvent considérés comme ayant une double casquette d'interprète et d'enseignant. A la base de ces deux rôles, il y a un musicien qualifié possédant à la fois une grande maîtrise musicale et technique et une compétence d'enseignant et d'éducateur, et doté des compétences personnelles et sociales nécessaires pour assumer sa responsabilité pédagogique. Ainsi, les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant doivent permettre aux étudiants de développer tant leurs compétences d'interprètes que leurs compétences d'enseignants. L'interaction entre les rôles d'enseignant et d'apprenant qu'endossent les étudiants permet un apprentissage d'une grande portée, un épanouissement personnel ainsi que le développement d'une pratique réflexive, et peut enrichir la formation tout au long de la vie de ces musiciens professionnels.

On peut considérer que les différents éléments de la formation des professeurs d'instrument et de chant se rapportent aux différentes identités de l'interprète/enseignant. Au début de leurs études, les professeurs d'instruments ou de chant se voient souvent comme des musiciens interprètes avant tout. A mesure que leur formation avance, et particulièrement après qu'ils aient accumulé une expérience pratique des métiers de musicien et d'enseignant, cette opinion peut évoluer. Le diagramme ci-dessous (fig. 1) montre une possible représentation des différents aspects de la double identité d'interprète et d'enseignant. Ce modèle reflète la façon dont l'identité de l'étudiant peut s'élargir depuis le centre vers l'extérieur, en gagnant une zone après l'autre à mesure que l'étudiant acquiert des connaissances et des compétences pédagogiques. Au fil du temps, et à mesure que s'accroît son expérience et ses connaissances pédagogiques, l'étudiant intègre peu à peu tous ces aspects et endosse ses différents rôles, en construisant sur ses connaissances et ses compétences en musique (comprenant les aspects pratiques et théoriques) comme en pédagogie (comprenant la pédagogie spécifiquement instrumentale et musicale et les connaissances et compétences pédagogiques générales). L'une des difficultés des conservatoires est d'aider l'étudiant à combiner ses connaissances et ses compétences musicales et pédagogiques, et de développer ce que Shulman

appelle la « connaissance du contenu pédagogique » (pedagogical content knowledge)¹². A mesure que sa formation pédagogique avance, l'étudiant peut mieux comprendre le rôle plus vaste que peut jouer le professeur d'instrument ou de chant en développant non seulement les compétences instrumentales ou vocales de ses élèves, mais aussi leur sens musical et leur personnalité.

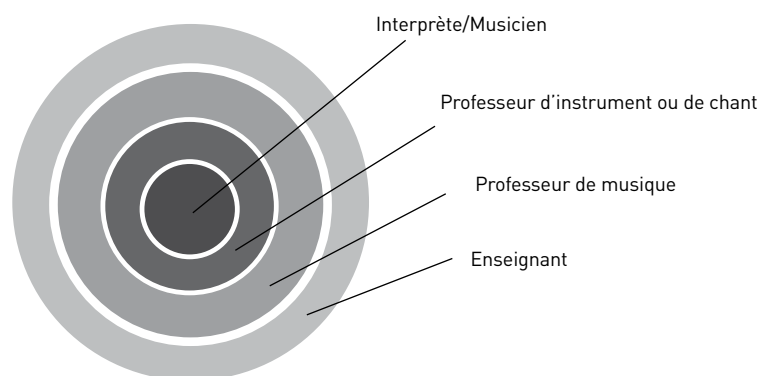


Fig. 1. Les différents aspects de la double identité d'interprète et d'enseignant

De nombreux et différents métiers de la musique, comme ceux de chef d'orchestre, de compositeur, de professeur de musique de l'enseignement général, de professeur d'instrument ou de chant, de community musicians¹³, etc., sont construits sur un terreau commun de compétences musicales et/ou pédagogiques, mais la formation à ces métiers se fait souvent dans le cadre de programmes ou d'établissements séparés. Il est intéressant de remarquer, par exemple, que les formations de professeur de musique de l'enseignement général et de professeur d'instrument ou de chant sont entremêlées ou étroitement liées dans certains pays, tandis que dans beaucoup d'autres elles sont clairement séparées ou ne sont que très peu liées.

L'idée d'organiser la formation à ces différents métiers ou styles musicaux dans le cadre de différents programmes, départements ou établissements ne correspond pas à la réalité du métier de musicien. Les carrières des musiciens consistent fréquemment en différents rôles représentant les différents aspects

¹² Shulman, L. (1986) : "Those who understand: knowledge growth in teaching". In: *Educational Researcher*, février 1986, 4-14, p. 9

¹³ « Community Music » et « Community musicians » sont des termes dont la définition ne fait pas consensus et qui peuvent être interprétés de différentes manières, selon le contexte local. En général, la « community music » constitue une partie du secteur non formel se déroulant dans différents secteurs comme les écoles, les maisons de quartier, les maisons de retraite, festival de rue et prisons. Les « community musicians » proviennent de différentes disciplines musicales. Ils travaillent avec des personnes d'âges et d'horizons très différents, dont certains n'auraient normalement pas la possibilité de participer à des activités pratiques, créatives et musicales. En règle générale, l'accent est mis sur le développement de la communauté et le développement personnel dans le cadre d'une pratique musicale collaborative. Un exemple d'une organisation qui promeut et soutient la « community music » et les « community musicians » au Royaume Uni est Sound Sense (<http://www.soundsense.org>).

de ce métier¹⁴, ce que l'on appelle souvent les « carrières portefeuille ». De la même façon, beaucoup de styles et de genres musicaux coexistent, s'entremêlent et s'influencent mutuellement dans le répertoire des musiciens d'aujourd'hui¹⁵.



Fig. 2. Activités musicales professionnelles se recoupant au sein d'une « carrière portefeuille »

Il faut peut-être soupeser plus attentivement le pour et le contre des programmes séparés, liés ou intégrés. Notre ensemble de compétences¹⁶ peut faciliter la discussion autour de ce sujet.

Un cursus où les matières pédagogiques sont obligatoires pour tous les étudiants est un choix intéressant, mais cela entraîne un certain nombre de difficultés pour les établissements d'enseignement musical :

- Si l'on considère qu'un cursus élargi est pertinent pour tous les étudiants, comment les établissements peuvent-ils se mettre d'accord sur un équilibre optimal entre les différentes matières ?
- D'un autre côté, si l'on considère qu'un cursus élargi n'est pas pertinent pour tous les étudiants, quand et sur quelle base les étudiants peuvent-ils faire leur choix quant au contenu de leur programme d'enseignement, y compris la formation des professeurs d'instrument ou de chant ? Quelle est la responsabilité des établissements d'enseignement musical supérieur dans la diffusion de l'information et dans l'aide apportée aux étudiants au moment d'effectuer leurs choix ?

STRUCTURE DES PROGRAMMES D'ÉTUDE

Que les programmes d'interprétation et de pédagogie soient entremêlés ou séparés, les éléments du programme global visant à développer le sens musical – comme les études d'interprétation, la théorie musicale, l'analyse, le solfège et l'histoire de la musique – sont plus ou moins identiques pour tous les

¹⁴ Cf. Chapitre III : Compétences et rôles du métier de professeur d'instrument ou de chant.

¹⁵ Cf. au Chapitre II : Contextes pédagogiques, et au Chapitre II : Genres artistiques.

¹⁶ Cf. Chapitre III.2 : Compétences et rôles.

étudiants, et en pratique, représentent la majeure partie du cursus. En d'autres termes, les objectifs pédagogiques élaborés par le groupe de travail « Polifonia » sur le projet « Tuning »¹⁷ valent également pour la formation des professeurs d'instrument et de chant, sauf pour les compétences pédagogiques spécifiques qui sont au centre de ce manuel.

Même quand les structures des cursus et les noms des matières varient, généralement au moins deux éléments se distinguent dans la plupart des études de pédagogie :

- **La théorie pédagogique** (les matières appelées par exemple « méthodologie », « didactique », « pédagogie », « sciences de l'éducation », « sciences sociales », « psychologie »). Ces matières peuvent être générales (comme la psychologie), spécifiques à la musique (comme la psychologie de la musique), spécifiques à un instrument (comme la pédagogie ou la didactique du piano) ou être une combinaison de ces dernières.
- **La pratique pédagogique** (les matières appelées par exemple « pratique de l'enseignement », « stage pratique », y compris l'observation de cours). Il existe un certain nombre d'approches de cela. Par exemple, dans certains établissements d'enseignement musical supérieur, les étudiants donnent des cours aux élèves de leur propre professeur, ce dernier demeurant présent en permanence. Ils peuvent aussi avoir la pleine responsabilité de leurs élèves, sous la supervision d'un tuteur. D'autres établissements organisent un enseignement par les pairs, dans lequel les étudiants s'observent et s'évaluent mutuellement dans le cadre d'ateliers d'enseignement, faisant eux-mêmes le rapport à leur professeur. Dans tous ces modèles, les éléments importants sont l'observation, la supervision et la pratique réflexive¹⁸.

Cette division cache la connexion et l'interaction importantes entre la théorie et la pratique. Sans cette connexion, la théorie perd sa pertinence par rapport aux situations professionnelles réelles, et de la même façon les situations pratiques doivent être analysées, étudiées et remises en question. L'établissement d'une vraie relation entre réflexion et pratique peut être difficile dans les cursus où ces deux facettes sont abordées séparément, surtout si l'on considère que la pensée théorique est en elle-même une pratique et que la pratique implique toujours une théorie implicite ou explicite.

D'autres domaines sont souvent inclus dans les cursus en tant que spécialités, éléments optionnels ou cours de sensibilisation. Ce sont des matières telles que la « pédagogie musicale des jeunes enfants », « apprendre à lire la musique », la « didactique de l'improvisation », les « ateliers de *community music* », « enseigner aux enfants à besoins éducatifs spécifiques », la « musicothérapie », la « méthodologie de la recherche », etc. Etant donné que le métier de musicien est très vaste et comporte de nombreuses possibilités de spécialisation¹⁹, ces cours facultatifs sont un élément très important du cursus, permettant

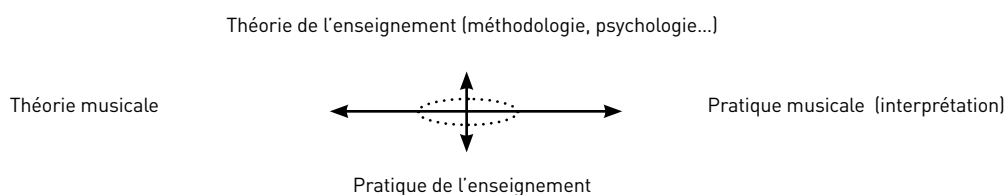
¹⁷ Les objectifs pédagogiques élaborés par le groupe de travail « Polifonia » sur le projet « Tuning » sont téléchargeables sur le site www.bologna-and-music.org/learningoutcomes.

¹⁸ La pratique pédagogique est traitée plus en détail à partir de la page 21.

¹⁹ Cf. Chapitre II : Le métier de professeur d'instrument ou de chant.

la personnalisation des processus d'apprentissage des étudiants et le développement de leur profil professionnel individuel. Ces cours sont souvent très limités en raison des restrictions financières et du manque d'espace dans le cursus, et aussi parce qu'ils se fondent sur les points forts et les traditions spécifiques de l'établissement. Ces différentes spécialités peuvent être, pour les étudiants, une opportunité importante et intéressante, de partir en échange afin d'acquérir des connaissances dans un domaine particulier qui n'est pas enseigné dans leur établissement d'origine.

Les thèses ou les mémoires écrits semblent être plus courants dans les programmes de formation des professeurs d'instrument ou de chant que les récitals. Une ambition récurrente et tout à fait naturelle dans les mémoires que nous avons lus est de réconcilier la théorie et la pratique tant dans la musique que dans l'enseignement :



Dans certains cas, la thèse comporte une partie pratique artistique ou pédagogique (comme l'enregistrement vidéo d'un concert ou d'un cours). Cela allie la pratique et la théorie, la musique et la pédagogie, et permet aux étudiants de faire preuve de leurs compétences pratiques, intellectuelles et réflexives dans tous ces domaines. L'une des questions souvent abordées dans les conservatoires est le rôle de la thèse ou du mémoire dans la formation du professeur d'instrument ou de chant. Les professeurs enseignant la discipline principale, par exemple, peuvent avoir des opinions différentes de celles des professeurs de pédagogie sur l'importance d'un mémoire écrit.

CRÉDITS, POIDS ET DURÉE DES ÉTUDES DE PÉDAGOGIE

L'observation suivante concernant la durée des études de musique vient de l'ouvrage *Tuning Educational Structures in Europe*²⁰ : « *Etant donné qu'atteindre un haut niveau artistique ne se limite pas à surmonter des difficultés techniques et intellectuelles, mais dépend aussi de l'acquisition par l'étudiant d'une maturité musicale, la durée des études dans l'enseignement musical supérieur peut être plus longue que pour la plupart des autres disciplines.* » Concernant les exigences en matière de compétence, c'est encore plus vrai de la formation des professeurs d'instrument et de chant : la maturité intérieure est nécessaire non seulement pour le musicien mais également pour l'enseignant. Ce processus d'épanouissement prend du temps, et rend la réalisation de la formation des professeurs d'instrument et de chant difficile, car le cursus risque de se surcharger dans le temps qui reste limité.

²⁰ Groupe de travail « Polifonia » Bologne (2009) : *Tuning Educational Structures in Europe – Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music* (L'Harmonisation des structures éducatives en Europe – Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique). Bilbao: projet Tuning. Accès en ligne : www.bologna-and-music.org/objectifspedagogiques.

Dans les établissements visités, le nombre de crédits alloués aux études pédagogiques varie considérablement, de 4 points crédits facultatifs à 60 points crédits obligatoires. La différence peut s'expliquer par l'importance variable accordée à la pédagogie et à l'interprétation dans les programmes de musique, comme nous l'avons mentionné plus haut.

La grande variabilité du poids relatif de la pédagogie et de l'interprétation nous mène à nous demander quel volume d'études pédagogiques est nécessaire pour pouvoir qualifier un cursus de « programme de formation des professeurs d'instrument et de chant ». Il serait impossible d'établir des normes à ce sujet, surtout au niveau international, mais il semble possible de discerner trois catégories, orientées tantôt vers l'interprétation, tantôt vers l'enseignement :

1. Les programmes orientés essentiellement sur l'interprétation, avec une brève introduction à l'enseignement (par exemple 4 à 16 ECTS, souvent facultatifs) ;
2. Les programmes qui intègrent des composantes de méthodologie et de pratique pédagogique pour l'enseignement instrumental ou vocal (environ 16 à 36 ECTS) ;
3. Les programmes menant véritablement à un certificat d'enseignement, souvent en collaboration avec un établissement de formation des enseignants (environ 36 à 60 ECTS).

Ces catégories donnent une vue d'ensemble et ne rendent pas compte des nombreux et différents systèmes et types de pratique de chaque pays. La difficulté que nous trouvons à définir la formation des professeurs d'instrument soulève plusieurs questions :

- Pourquoi l'allocation et la répartition des crédits diffèrent-elles tant (de 4 à 60 crédits) en matière de formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Quelles différences y a-t-il dans les compétences pédagogiques des diplômés des trois catégories de formations ci-dessus ?
- Comment les conservatoires favorisent-ils la pensée pédagogique au sein des formations d'interprètes ?

DIPLÔMES ET QUALIFICATIONS

Les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant sont proposés dans les deux niveaux licence et master.

Si le programme est clairement orienté sur l'enseignement instrumental ou vocal, il mène généralement à une certification d'enseignant qui, selon le pays, peut être ou non reconnue professionnellement et/ou au niveau national. S'il existe une qualification obligatoire pour les enseignants (c'est-à-dire si le métier de professeur d'instrument ou de chant est régulé), elle est généralement liée à un système éducatif musical financé par l'état, doté d'un cursus national²¹.

²¹ Des informations détaillées sur la régulation des métiers de la musique dans différents pays se trouvent dans la publication du groupe de travail AEC sur « Mundus Musicalis », *La Reconnaissance internationale des études et des diplômes de l'enseignement musical supérieur*, téléchargeable sur le site www.bologna-and-music.org/reconnaissance.

Le fait que les qualifications délivrées par les conservatoires ne soient pas toujours reconnues amène une question intéressante :

- Quel rôle, s'ils en ont un, jouent les conservatoires pour promouvoir la reconnaissance et les récompenses des qualifications professionnelles des enseignants d'instrument et de chant, en coopération avec les employeurs et les organismes nationaux ?

Néanmoins, la professionnalisation de l'enseignement²² est une tendance qui se généralise en Europe, et les critères et qualifications sont en train de devenir une réalité aussi pour les professeurs d'instrument et de chant. Même s'il subsiste des différences en matière de politique nationale sur ce point, il se peut que les conservatoires doivent envisager d'élaborer de nouveaux programmes de formation menant au statut de professeur certifié²³. Dans certains pays, seuls les instituts de formation des enseignants et les universités sont habilités à délivrer ces certifications, aussi une qualification spécialisée pour les professeurs d'instrument et de chant peut appeler une collaboration entre les conservatoires et ces autres établissements²⁴. Cela peut représenter une possibilité intéressante pour les étudiants, car un statut de professeur certifié peut élargir leurs possibilités de carrière, mais il peut être aussi très difficile de concevoir un cursus qui réponde aux exigences des conservatoires ainsi que des instituts de formation des enseignants ou des universités. Il n'est pas aisé de trouver un bon équilibre entre les matières pédagogiques générales et les matières spécifiquement musicales, car les cursus des conservatoires sont déjà surchargés. D'un autre côté, un dialogue entre un conservatoire et un institut de formation des enseignants ou une université peut offrir de nouvelles perspectives et s'avérer très utile pour les deux établissements.

Le problème des qualifications soulève des questions à aborder dans chaque conservatoire :

- Votre procédure nationale d'accréditation des enseignants (menant au statut d'enseignant certifié) est-elle ouverte ou applicable aux professeurs d'instrument et de chant ?
- Comment cela affecte-t-il les types de contrats, les salaires et les conditions de travail dans cette profession ?
- Quel impact cela a-t-il sur votre programme de formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Quel est le rôle de votre conservatoire, s'il en joue un, dans l'élaboration d'une stratégie nationale dans ce contexte ?

²² Cf., par exemple, les « Conclusions du Conseil sur le perfectionnement professionnel des enseignants et des chefs d'établissement » (2009/C 302/04), téléchargeable sur la page http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_fr.htm.

²³ Le statut d'enseignant qualifié fait ici référence à la qualification nécessaire pour accéder aux postes d'enseignant réglementés. Dans la plupart des pays, les qualifications des professeurs de l'enseignement général sont réglementées par la loi, et seuls les instituts de formation des enseignants ont ce droit spécifique de délivrer cette qualification. Dans certains pays, des qualifications similaires existent également pour d'autres enseignants (comme les enseignants travaillant à temps plein dans les écoles de musique ou les conservatoires).

²⁴ Exemples de ces types de programmes : PGDip (master) en pédagogie instrumentale, Royal Northern Conservatoire for Music, Manchester ; Licence d'éducateur musical à Helsinki Metropolia – University of Applied Sciences.

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE ET SUPERVISION

La pratique pédagogique est l'un des éléments les plus importants de la formation des professeurs d'instrument ou de chant mais peut être exigeante en termes de gestion.

La quantité de pratique pédagogique des étudiants, quand elle fait partie du programme, peut aller d'une courte période d'une ou deux semaines à un processus de trois ou quatre ans. L'intensité et la fonction de la supervision semble également varier considérablement. Dans l'un des établissements que nous avons visités, le professeur chargé de la supervision (ou tuteur) assistait à chaque leçon, en plus du professeur de méthodologie qui rendait régulièrement visite lors des cours. Dans d'autres établissements, la supervision se limitait à quelques heures au début et à la fin du processus de pratique pédagogique.

L'organisation de la pratique pédagogique des étudiants peut se regrouper autour de trois différents principes, chacun comportant des sous-catégories :

A. Organisation assurée par le conservatoire

- Les élèves sont recrutés spécifiquement pour les séances pédagogiques pratiques et reçoivent des cours d'instrument au conservatoire de la part des apprentis-enseignants. Ils ont peu de contact les uns avec les autres et ont peu de temps de cours car l'apprenti-enseignant change souvent. Ils ne reçoivent pas de cours d'érudition ou de soutien (solfège, histoire de la musique, théorie, chorale, etc.). Ce type de pratique pédagogique est assez facile à gérer, bien que le recrutement des élèves appropriés puisse être délicat. Les étudiants entreprenant les sessions de pratique peuvent prendre toute la responsabilité de l'apprentissage de l'élève. Cela requiert, bien entendu, la supervision d'un tuteur afin d'assurer à l'élève un environnement d'apprentissage sûr et positif. L'un des désavantages de ce modèle est que ni les élèves ni les apprentis-enseignants ne bénéficient de l'expérience d'étudier ou d'enseigner au sein de la communauté d'une vraie école de musique.
- La pratique de l'enseignement est proposée dans le cadre du département pré-supérieur dans le même conservatoire. Les élèves sont donc de niveau pré-supérieur et suivent un programme d'étude plus équilibré avec des objectifs à long terme. Ils participent à des concerts, des cours collectifs, etc., et leur professeur est souvent le tuteur de l'apprenti-enseignant. Ce type de pratique pédagogique est également assez facile à gérer, car les activités ont lieu dans un seul et même établissement. L'un des avantages de ce système, en comparaison des autres, est que le conservatoire n'a pas besoin de recruter des élèves mais fait appel à un environnement d'apprentissage réel. Il peut cependant être difficile de trouver un équilibre, dans ce modèle, entre les besoins de l'étudiant entreprenant des séances de pédagogie pratique et ceux des élèves. Les parents demandent le meilleur enseignement possible pour leur enfant, et peuvent ne pas voir d'un très bon œil des apprentis-enseignants. Cela limite souvent les possibilités qu'ont les étudiants de prendre la responsabilité d'un processus d'enseignement ou d'apprentissage.
- La pratique pédagogique est organisée dans une « école des enseignants » au sein du conservatoire. Cette catégorie est une plus rare combinaison des deux premières, typiquement développée dans un conservatoire ne possédant pas de département pré-supérieur. L'idée est de créer un environnement d'apprentissage, similaire à celui d'une « vraie » école de musique, qui offre aux élèves un programme

plus polyvalent et aux apprentis-enseignants l'expérience du travail en équipe et de la participation à la préparation de concerts et à d'autres activités dans le cadre de cette école des professeurs. En comparaison d'un département pré-supérieur, la principale différence est que la formation des professeurs d'instrument ou de chant est la raison majeure de l'existence de cette école, aussi les programmes d'étude sont-ils planifiés selon les besoins du programme de formation des enseignants. Bien que ce modèle soit encore assez rare dans sa forme la plus développée, beaucoup de conservatoires proposent certains cours communs (comme des cours d'ensemble, de théorie musicale ou de chorale) afin de compléter les études musicales des élèves. Ces éléments complémentaires donnent également aux apprentis-enseignants de nouvelles possibilités d'apprentissage.

Dans ces trois modèles, les professeurs de conservatoire agissent généralement comme des tuteurs. L'avantage de cette approche est de permettre un lien étroit entre la pratique pédagogique et d'autres matières du programme (par exemple la méthodologie et la matière principale). L'inconvénient peut être que les professeurs de conservatoire supervisant les apprentis peuvent perdre de vue l'enseignement des enfants et des amateurs, et leur supervision pourrait alors se fonder sur des expériences vieilles de plusieurs années.

B. Organisation assurée en coopération avec des écoles de musique et d'autres établissements

- La pratique de l'enseignement a lieu dans des écoles de musique spécifiques ayant un accord avec le conservatoire, qui s'occupe de trouver une école, un élève et un tuteur appropriés. Le fait que le conservatoire joue un rôle actif dans la collaboration avec les écoles de musique facilite le dialogue entre les établissements et réduit le risque de conflits d'intérêts²⁵. La gestion de la pratique pédagogique de chaque étudiant requiert un temps considérable.
- Les étudiants trouvent des places pour leur pratique pédagogique de façon indépendante, avec l'aide de leur conservatoire. Ce modèle laisse une grande responsabilité à l'étudiant, et l'aide du conservatoire se limite à payer le professeur de l'école de musique pour sa supervision de l'étudiant. Cela peut être efficace sur le plan pédagogique et économique, si l'étudiant est capable d'initier et d'entretenir ce contact avec l'école de musique, mais dans certains cas cela peut causer des difficultés. Un autre inconvénient de ce modèle est le manque de contrôle qualité et de dialogue entre les établissements.

Dans ces deux cas, la supervision est généralement assurée par les professeurs des écoles de musique. L'avantage est qu'ils peuvent transmettre leur expérience récente de leur métier aux apprentis-enseignants et les familiariser avec un nouvel environnement professionnel. Chaque conservatoire et chaque professeur possède ses propres valeurs, ses propres objectifs et ses pratiques établies – explicites ou implicites – et l'étudiant peut apprendre en les découvrant. D'autre part, il peut aussi y avoir un autre inconvénient important : le fait que les professeurs de conservatoire peuvent perdre l'occasion de savoir ce qu'offre ce processus d'apprentissage, car il n'y a souvent aucun contact direct avec l'école de musique.

C. Les étudiants organisent leur propre pratique pédagogique en travaillant à temps partiel dans des écoles de musique

²⁵ Cf. Chapitre III.1: Des compétences et des objectifs pédagogiques.

- Dans ce modèle, la pratique pédagogique est souvent considérée comme une activité extracurriculaire. Les avantages sont la facilité de gestion et le gain de temps pour les étudiants, car beaucoup d'entre eux enseignent de toute façon à temps partiel afin de financer leurs études. Mais comme l'étudiant est rarement supervisé, l'établissement n'a peu ou pas la possibilité de contrôler le contenu et la qualité de la pratique pédagogique. Ce modèle constitue, au mieux, un élément de soutien à une pratique pédagogique formelle et supervisée.

En conclusion, on peut se poser deux questions :

- Vus les avantages et les inconvénients soulignés ci-dessus, et compte-tenu des conditions locales, comment les conservatoires peuvent-ils organiser au mieux cet élément-clé de la formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Comment les pratiques actuelles peuvent-elles être développées afin d'optimiser les possibilités pour les apprentis-enseignants ?

2. QUESTIONS ÉMERGENTES EN MATIÈRE DE FORMATION DES PROFESSEURS D'INSTRUMENT ET DE CHANT

PROCÉDURES D'ADMISSION : IDENTIFIER ET DÉVELOPPER LE POTENTIEL DE L'ÉTUDIANT

Une définition des conditions d'entrée des étudiants forme un point de départ commun pour le processus de sélection des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant. Ce processus est généralement conduit de la même manière que pour les programmes de formation des interprètes. Les compétences pédagogiques sont souvent perçues comme une question de talent, et les procédures d'évaluation de ce potentiel pédagogique peuvent prendre beaucoup de temps et être sujet à controverse. Une évaluation initiale est plus qu'un moyen de sélectionner des étudiants ; elle permet aussi d'identifier les points forts de l'étudiant ainsi que les points à développer, afin d'aider l'étudiant à élaborer son propre programme d'étude²⁶. Il semble que cet aspect de la procédure d'admission pourrait être davantage développé dans les conservatoires.

L'identification du véritable potentiel des candidats peut être difficile pour les conservatoires lorsqu'un grand nombre de contextes musicaux, culturels et éducatifs entrent en jeu. Par exemple, les compétences acquises par un enseignement informel peuvent ne pas être reconnues aussi clairement que celles acquises dans un département d'enseignement pré-supérieur. Lorsque les intérêts et les talents du candidat ne se limitent pas à un genre musical ou à un moyen d'expression, les évaluer peut devenir encore plus difficile. Les candidats qui, par exemple, maîtrisent la technologie de la musique et possèdent une grande expérience dans l'arrangement et le mélange des genres musicaux, peuvent ne montrer qu'une toute petite partie de leurs compétences à travers une procédure d'admission traditionnelle. Ces qualités s'avèreraient très précieuses dans l'enseignement instrumental ou vocal, et les conservatoires semblent rencontrer des difficultés à élargir la participation, identifier des profils de compétence nouveaux et innovants, et attirer davantage de candidats de haut niveau d'origines culturelles, sociales et ethniques sous-représentées.

²⁶ Cf. Chapitre I.1 : La formation des professeurs d'instrument et de chant au sein des programmes d'enseignement musical.

On peut donc argumenter que, du point de vue d'un domaine professionnel très diversifié²⁷, les critères d'admission et les conditions d'entrée généralement utilisés pour choisir les candidats semblent assez étroits. Il est de plus en plus reconnu, dans la communauté artistique professionnelle, qu'il n'existe aucun critère d'excellence immuable. Toute conception de l'excellence et tout critère employé pour évaluer celle-ci devraient varier en fonction du but, du contexte et de la pertinence par rapport à la formation. Nous avons peut-être besoin de nouveaux moyens d'évaluer la qualité en fonction de la diversité des besoins et des objectifs, pour tous les genres musicaux et tous les rôles professionnels²⁸.

En conclusion, on peut se poser trois questions :

- Comment les procédures d'admission peuvent-elles être développées afin d'évaluer de façon plus appropriée des profils de compétence nouveaux et innovants ?
- Que peut-on faire pour attirer davantage de candidats d'origines culturelles, sociales et ethniques sous-représentées ?
- Comment peut-on développer la procédure d'évaluation à l'entrée de manière à permettre des plans d'étude plus individualisés ?

INSTRUMENTS ET GENRES

Pour beaucoup de conservatoires, le grand nombre d'instruments pour lesquels les étudiants ont besoin de cours spécialisés est déjà délicat. La situation devient encore plus délicate quand d'autres genres, comme le pop, le rock, le jazz, la musique ancienne et les musiques du monde sont entrés dans les programmes des conservatoires. Nous avons trouvé que beaucoup de programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ne proposent des cours que pour un nombre limité d'instruments. De façon générale, le violon, le chant et le piano sont très largement représentés, tant dans les écoles de musique que dans les conservatoires. Ainsi, les activités d'orchestre et de musique de chambre sont souvent entravées par le manque d'étudiants d'autres instruments, comme l'alto, la contrebasse ou le basson. Les traditions pédagogiques fortes du piano, du violon et du chant pourraient expliquer en partie l'importante attraction des étudiants instrumentistes ou chanteurs pour ces matières.

La formation des professeurs d'instrument et de chant peut jouer un rôle majeur dans la préservation des domaines menacés de l'activité musicale, ainsi que dans le développement de nouveaux domaines. Un programme de formation des professeurs d'instrument et de chant peut permettre aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires non seulement pour devenir des ambassadeurs de leur propre instrument et de leur tradition musicale, mais aussi de conduire des ateliers stimulants dans un ensemble de contextes, ou encore d'initier des élèves à leur instrument principal mais aussi aux instruments qui s'y apparentent. Les jeunes diplômés possédant ces compétences augmenteront leurs possibilités d'emploi.

²⁷ Ceci est développé au Chapitre II : Le métier de professeur d'instrument ou de chant : questions d'enseignement et d'apprentissage.

²⁸ Pour plus d'information sur cet aspect veuillez vous reporter au rapport commissionné par Le Conseil pour le Financement de l'Enseignement supérieur d'Angleterre (HEFCE) en 2003 intitulé "Creating a Land with Music - the work, education, and training of professional musicians in the 21st Century" téléchargeable sur la page <http://www.youthmusic.org.uk/news/AR/ar2.html>.

De telles méthodes de travail sont prédominantes dans certains pays, dans certains styles musicaux et dans certains groupes d'instruments, mais manquent dans d'autres, et les conservatoires doivent prendre connaissance de ces questions lorsqu'ils développent leurs profils et leurs options d'études. Ils pourraient réfléchir aux points suivants :

- L'étendue des traditions musicales, des instruments et des styles musicaux au sein de la communauté.
- Comment développer un profil et des choix d'études de manière à promouvoir la diversité et d'éviter la disparition des domaines menacés de l'activité musicale ?

APPROCHES FORMELLES ET INFORMELLES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Favoriser une grande variété de traditions et de domaines d'activités musicales (styles, instruments, pratiques) dans la communauté alentour et au sein du conservatoire est certainement une tâche difficile pour les conservatoires. Beaucoup de ces traditions se transmettent à travers des activités pédagogiques informelles, qui ne correspondent pas nécessairement à celles du conservatoire. Certaines d'entre elles se définissent même à travers une opposition implicite ou explicite à « l'establishment », auquel le conservatoire peut sembler appartenir. Lorsque les musiciens amateurs et professionnels n'ayant pas reçu une formation classique participent à des activités musicales, la plupart du temps ils approchent la musique de façon orale et non systématique ; ils maîtrisent même parfois les plus récents progrès de la technologie musicale, et utilisent des systèmes d'évaluation autodidactes et faisant appel à des pairs. Les conservatoires, de leur côté, tendent à rechercher une approche complètement différente sur ces questions.

Les enseignants des conservatoires peuvent posséder les compétences pour faire appel à ces formes d'apprentissage, et pourraient s'inspirer de ces nouvelles méthodes et techniques, non seulement pour cibler de nouveaux groupes, mais aussi pour enrichir leur travail quotidien au sein de leur établissement et de leur propre domaine musical. L'insertion de l'apprentissage informel dans le contexte formel de l'enseignement supérieur pourrait sembler paradoxal et entraîner de nombreuses difficultés en termes d'organisation, mais c'est certainement un point auquel les conservatoires devraient s'intéresser de plus en plus.

- Comment organiser les activités pédagogiques de façon à préserver du temps et de l'espace pour l'apprentissage informel ?
- Comment les nouvelles technologies musicales peuvent-elles être incorporées à l'enseignement et à l'apprentissage dans la formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Comment les compétences acquises à travers des processus d'apprentissage informel peuvent-elles être intégrées et reconnues dans la formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Quels types de compétences sont nécessaires aux professeurs d'instrument et de chant pour encourager les activités et l'apprentissage informel de leurs élèves ?

PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

L'accomplissement réussi d'un programme d'étude n'est que le premier pas – fondamentalement important – vers l'entrée dans le monde du travail. Le perfectionnement professionnel doit se poursuivre après l'arrivée des jeunes diplômés sur le marché du travail, et évoluer surtout comme une formation tout au long de la vie. Les conservatoires peuvent favoriser les échanges dynamiques entre les élèves, les anciens élèves et les enseignants expérimentés dans ce métier.

Etant donné que le métier de professeur d'instrument ou de chant est en rapide mutation et comporte de nombreux domaines différents de spécialisation, les possibilités de perfectionnement professionnel sont de la plus haute importance. La nature réflexive de l'enseignement nécessite également des possibilités d'échanger des expériences et d'initier un dialogue avec un ensemble de collègues et de spécialistes. Les conservatoires étudiés à l'occasion des visites proposent pour la plupart un certain perfectionnement professionnel pour les professeurs d'instrument et de chant, mais la demande semble bien plus grande que l'offre. Cela peut être dû au manque de financement et/ou au manque de compétences au sein du conservatoire en matière de nouveaux domaines de spécialisation, comme le travail avec les personnes âgées, les enfants ayant des besoins particuliers, l'improvisation, les méthodes interculturelles, etc.

L'importance de promouvoir le perfectionnement professionnel des enseignants des conservatoires est renforcée par les changements rapides mentionnés ci-dessus. En comparaison d'autres domaines universitaires, la quantité de temps investie par les conservatoires dans la recherche et le développement semble être encore assez faible. Traditionnellement, les activités artistiques des professeurs de conservatoire ont toujours été source de perfectionnement professionnel. Tandis que la portée pédagogique transforme les interprètes-éducateurs en professeurs, musicothérapeutes, *community musicians* etc., de nouvelles perspectives de perfectionnement professionnel ont été créées. La recherche scientifique et artistique²⁹, les projets et l'implication dans différents réseaux professionnels sont devenus des canaux de réflexion et de développement de plus en plus importants.

- Quel est le rôle de la profession et des conservatoires en matière de proposition de nouvelles possibilités de perfectionnement professionnel pour les professeurs d'instrument et de chant ?
- Comment organiser, effectuer et communiquer la recherche pour le bénéfice de tous ?
- Qui fournit les ressources et prend la responsabilité des activités de perfectionnement professionnel ?

COLLABORATION AVEC LE MONDE PROFESSIONNEL ET LA COMMUNAUTE

Ainsi que l'affirme la publication du groupe de travail « Polifonia » sur le projet « Tuning »³⁰, les conservatoires doivent établir et constamment enrichir une relation pertinente avec le monde professionnel afin de comprendre les tendances et les questions en pleine évolution des métiers de la musique, et

²⁹ Pour plus d'information sur la recherche dans les conservatoires, voir la publication du groupe de travail « Polifonia » sur la Recherche, intitulé *La Recherche dans les conservatoires : enquête, innovation et évolution de la pratique artistique dans l'enseignement musical supérieur*, Publications de l'AEC 2010. Cet ouvrage est téléchargeable sur la page www.polifonia-tn.org/research.

³⁰ Cf. note de bas de page n°20.

d'être capable d'offrir à leurs étudiants une solide préparation à la vie professionnelle. Dans beaucoup d'établissements, cela se fait à travers des représentants de cette profession, qui siègent à des commissions et comités consultatifs. Les membres du corps enseignant de l'établissement qui sont actifs dans d'autres domaines musicaux professionnels en dehors du conservatoire peuvent également établir des liens avec leur domaine professionnel. D'autre part, il est important de souligner ici que les anciens élèves sont au croisement des conservatoires et des métiers de la musique, et constituent donc un lien vital entre les deux, concourant, à travers leurs retours, à faire en sorte que les conservatoires soient au courant de l'évolution constante de ce domaine professionnel. Leur apport peut contribuer au développement des programmes d'étude des conservatoires et à l'établissement de nouveaux partenariats qui amélioreront les opportunités professionnelles des étudiants. Dans le but d'aider les conservatoires à développer des politiques de suivi des anciens élèves, un manuel traitant de ces politiques a été rédigé dans le cadre du projet « Polifonia », intitulé *L'Elève d'aujourd'hui, l'ancien élève de demain*³¹.

Le rôle de médiateur qu'on les étudiants a été souligné lors de la conférence INVITE en 2010 à Dublin – les étudiants ont déjà un lien très fort avec la vie musicale et peuvent aussi posséder une expérience fraîche de leur métier. Cette expérience peut être d'une importance vitale, et souligne le besoin d'une participation active des étudiants au développement de leur formation.

Sont également importants les liens établis à travers la pratique pédagogique, surtout si elle s'effectue par une collaboration avec les écoles de musique et si le dialogue entre les enseignants du conservatoire et ceux de l'école de musique est ouvert et continu.

Les professeurs d'instrument et de chant peuvent être impliqués hors des écoles de musique ou des organisations culturelles traditionnelles. Les hôpitaux, les écoles, les garderies, les musées et les autres établissements publics sont, au moins dans certains pays, des employeurs substantiels pour les professeurs d'instrument et de chant³². Certains conservatoires ont déjà développé des modèles de collaboration intéressants avec ces types d'organismes, mais ce domaine est encore très peu développé³³. La collaboration se fonde souvent sur des projets qui peuvent avoir un rôle très important dans la préparation des étudiants à une vie professionnelle comprenant de plus en plus d'activités sociales parallèles et de travail au sein de la communauté. Cependant, il existe un risque qu'ils deviennent des satellites du conservatoire plutôt que d'impliquer toute la communauté.

- Quelle est la meilleure façon de promouvoir un dialogue permanent entre les conservatoires et le monde du travail ?

³¹ Susan Sturrock (2007) : *L'Elève d'aujourd'hui, l'ancien élève de demain – Cultiver de bonnes relations avec les anciens élèves des conservatoires*. Utrecht, Association Européenne des Conservatoires. Ce manuel est téléchargeable sur la page www.polifonia-tn.org/profession.

³² Cf. Chapitre II : Contextes d'apprentissage : dans et au-delà de la salle de classe.

³³ Exemples de pratiques existantes : le projet Connect, Guildhall School of Music and Drama, www.gsmd.ac.uk/connect/ ; Musicworks, Royal Scottish Academy of Music and Drama, www.rsamd.ac.uk/academyworks/music/ ; Culture Bridge, Helsinki Metropolia University of Applied Sciences, <http://kulttuurisilta.metropolia.fi/>.

LA COLLABORATION AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

La collaboration, la communication et l'échange d'idées sont également importants pour les conservatoires. Il peut y avoir, de manière significative, une multitude de traditions pédagogiques différentes au sein d'un établissement, en fonction de l'origine des enseignants. Il peut y avoir aussi des différences significatives entre les traditions pédagogiques d'un instrument, ou d'un groupe d'instruments, à l'autre. Par exemple, les professeurs de violon et de percussion pourraient décrire très différemment leur relation idéale entre élève et enseignant, et les opinions en matière d'enseignement collectif pourraient varier considérablement entre les professeurs d'instruments à cordes et ceux de chant. D'autre part, en violon et en piano, il existe une richesse de matériel et de méthodes pédagogiques, qui sont beaucoup moins développés pour les instruments moins répandus comme le basson, le tuba ou la contrebasse. La communication et l'échange d'idées entre collègues représentant des instruments différents dans les conservatoires peuvent être étonnamment limités, et pourtant il y a beaucoup à apprendre de ces échanges d'idées. La grande variété des pratiques au sein des conservatoires, ainsi que le grand nombre de professeurs à temps partiel peuvent rendre l'évolution des cursus à la fois difficile et enrichissante. Cela soulève plusieurs questions :

- Comment les conservatoires peuvent-ils promouvoir l'interaction et la collaboration entre professeurs de différents groupes instrumentaux ?
- Comment parvenir à une vision partagée des buts et des objectifs pédagogiques dans un large groupe de professeurs de conservatoire, dont beaucoup d'entre eux enseignent à temps partiel ?
- Quelle sorte de collaboration pourrait favoriser l'innovation pédagogique ?

TRADITIONS ET VALEURS DES ÉTABLISSEMENTS ET DES RÉGIONS

Les pratiques pédagogiques observées reflètent les politiques nationales culturelles et les structures éducatives, ainsi que les cultures, les valeurs et les traditions nationales et régionales. Cela signifie, par exemple, que ce qui est considéré comme une bonne pédagogie ou une bonne relation entre étudiant et enseignant est, pour une bonne part, défini par le contexte socioculturel. Même si l'idée d'un développement et d'un enseignement centré sur l'étudiant est répandue en Europe, le schéma traditionnel maître/apprenti de l'enseignement instrumental et vocal peut encore être associé à la vision d'un maître omnipotent et omniscient, et de l'étudiant obéissant suivant aveuglément les instructions de son maître. Du point de vue de la formation des professeurs d'instrument et de chant, les cours dans la discipline principale (dans l'idéal tous les cours) doivent encourager la capacité à analyser et à réfléchir sur son apprentissage et sur le processus pédagogique. Ce processus réflexif requiert un rôle actif et critique de la part de l'enseignant comme de l'étudiant.

Connaissances procédurales, compétences transférables et apprendre à apprendre sur l'apprentissage ont pris une importance grandissante en tant qu'objectifs pédagogiques. Si les professeurs d'instrument et de chant doivent adapter leur enseignement en fonction des contextes en évolution et des objectifs de la profession, ils ne peuvent se reposer uniquement sur une méthode pédagogique, aussi efficace soit-elle. Même si cela devait être souhaitable, l'environnement en rapide évolution rend difficile de préparer les apprentis-professeurs d'instrument et de chant avec des instructions prescriptives pour toutes les occasions et tous les contextes. A la place de cela, les programmes de formation des professeurs

d'instrument et de chant doivent aider les étudiants à apprendre à devenir des professionnels réfléchis et capables d'adapter leur enseignement en fonction des circonstances changeantes et des besoins des différents élèves.

Différentes valeurs et traditions se retrouvent aussi dans les attitudes à l'égard de la formation des professeurs d'instrument et de chant. Occasionnellement, la formation des enseignants est considérée comme une police d'assurance, uniquement nécessaire au cas où la carrière d'interprète ne rapporte pas un revenu suffisant. Dans ces cas, où la formation en interprétation professionnelle et en composition constituent l'activité principale, il peut être difficile de convaincre les étudiants de prendre au sérieux ces programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant. De la même façon, dans certains conservatoires, il semblerait que les professeurs d'interprétation attachent davantage d'importance aux programmes de formation des interprètes qu'à ceux de formation des professeurs d'instrument et de chant.

- Comment les établissements peuvent-ils engager les étudiants et surmonter les éventuelles attitudes négatives émanant des étudiants et des enseignants envers les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- A quel niveau les étudiants sont-ils prêts à entamer des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ?

ECHANGES DES ÉTUDIANTS ET DES ENSEIGNANTS

Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction en page 5, les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant préparent les candidats en premier lieu au marché du travail national ou régional. Pour cette raison, la formation est conduite dans la langue locale, et le cursus et le contenu des cours sont régis par les exigences locales en matière de qualification des enseignants. Cela explique probablement en partie la faible mobilité des étudiants et des enseignants dans ces programmes de formation, dont les chiffres peu élevés sont reportés dans une étude effectuée par l'EFMET en 2003³⁴. Les étudiants venant en échange ne possèdent souvent pas les compétences linguistiques nécessaires pour suivre ces cours de pédagogie, et même si cela n'était pas un problème, la structure divergente du programme et la terminologie différente ne sont souvent pas reconnues dans l'établissement d'origine.

Ceci est une question essentielle pour les conservatoires, qui tireraient avantage des échanges des étudiants et des enseignants et du partage des différentes expériences, traditions et approches qui sont si typiques de l'Europe. Les programmes d'étude pour les étudiants en échange doivent se fonder sur les forces de l'établissement d'accueil, et proposer aux étudiants des possibilités de se familiariser avec les traditions et les systèmes éducatifs nationaux. Les conservatoires doivent aussi être encouragés à former des consortiums avec des établissements d'autres pays européens se consacrant particulièrement aux programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant. Le programme ERASMUS³⁵ pour

³⁴ Final Report, Forum Européen pour l'éducation musicale et la formation musicale professionnelle (EFMET), 2003. Ce rapport est téléchargeable sur la page www.emc-imc.org/efmet.

³⁵ Pour plus d'information sur le programme ERASMUS, consulter la page http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1061_en.htm.

l'enseignement supérieur, au sein du programme « Education et formation tout au long de la vie » de la Commission européenne³⁶, propose un financement pour les projets approuvés en matière de mobilité des étudiants et des enseignants. Des programmes intensifs, des projets multilatéraux et des réseaux universitaires pourraient être créés afin d'améliorer la qualité de l'enseignement et l'employabilité des étudiants, et stimuler l'innovation dans les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant³⁷.

- Comment les conservatoires peuvent-ils promouvoir au mieux le développement des échanges des étudiants et des enseignants dans les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ?

3. FORCES DE CHANGEMENT DANS L'ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL ET VOCAL

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL ET VOCAL

Au cours de nos visites d'établissements, nous avons constaté des différences non seulement dans les systèmes éducatifs, mais aussi dans les manières de concevoir les objectifs pédagogiques dans l'enseignement instrumental et vocal.

Le diagramme ci-dessous (fig. 3) est une façon de représenter les différents objectifs et rôles du professeur d'instrument et de chant par rapport au nombre d'individus participant à des activités musicales et au niveau d'intensité de leur engagement. Les objectifs de l'enseignement vocal et instrumental vont de l'élargissement de la participation et de l'accroissement du plaisir de participer à des activités musicales, à la formation des futurs musiciens professionnels et au maintien des traditions artistiques.

A la droite du diagramme (orientation amateur), l'accent est mis sur l'élargissement de la participation à travers un ensemble d'activités, d'ateliers et de cours collectifs (dans lesquels l'enseignant peut être appelé « animateur » ou « *community musician* ») en plus des cours d'instrument et de chant. Ces approches remplissent l'objectif d'offrir davantage de possibilités à un public plus nombreux d'utiliser les ressources existantes.

³⁶ Pour plus d'information sur le Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, consulter la page http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm.

³⁷ Le site Internet de l'AEC www.doremifasocrates.org propose des informations sur les différents programmes européens dans le domaine de la musique. Le manuel de l'AEC *Comment élaborer un programme conjoint en musique* (Hilke Bressers, 2008, Utrecht, Association Européenne des Conservatoires) approfondit la question du développement des programmes conjoints. Il est téléchargeable sur la page www.polifonia-tn.org/publications.

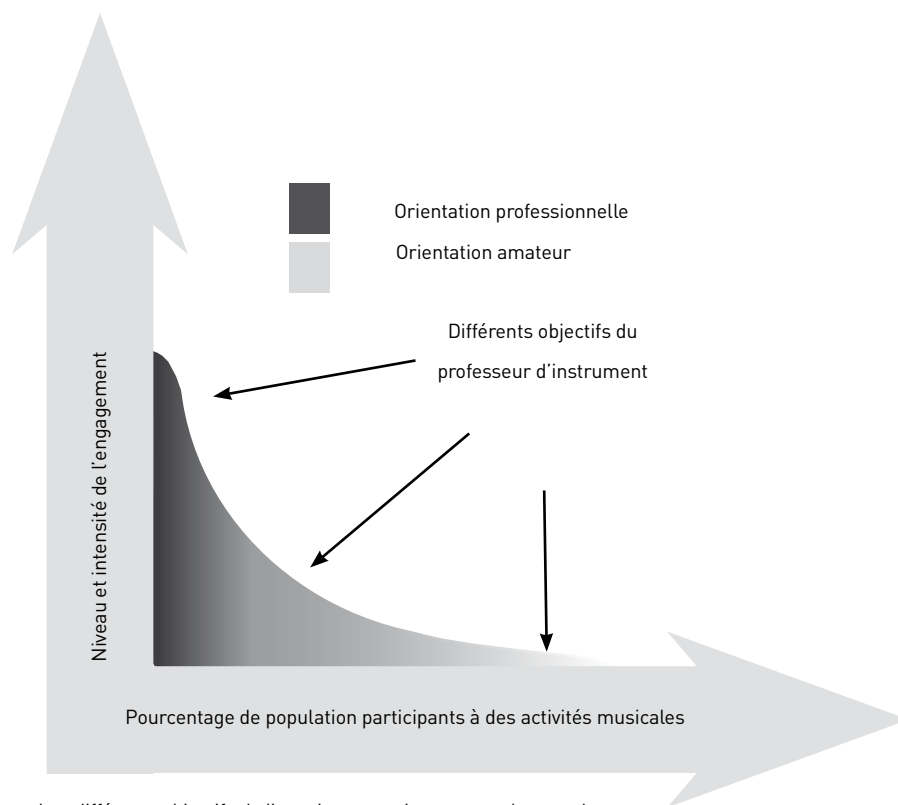


Fig. 3. Les différents objectifs de l'enseignement instrumental et vocal

Dans nombre d'établissements que nous avons visités, on s'inquiète de la difficulté d'élargir la participation et d'impliquer de nouvelles générations d'amateurs, étant donné la diminution manifeste de l'intérêt des jeunes pour la musique classique et pour l'apprentissage d'un instrument de musique. Étant donné que la musique classique représente toujours la majeure partie de l'enseignement musical, la question des publics en voie de disparition est un problème qu'il faut évoquer dans la formation des professeurs d'instrument et de chant. Les publics vieillissent, la participation aux activités musicales décroît, et les nouvelles générations sont plus difficiles à attirer³⁸. Une des questions clés pour la formation des professeurs d'instrument et de chant est de déterminer si les processus pédagogiques résultent d'un intérêt grandissant pour la musique et d'un désir de prendre part à différentes formes d'activités musicales tout au long de la vie. Actuellement, cela ne semble pas toujours être le cas, ce qui soulève plusieurs questions :

- Comment évoluent les rôles et les objectifs des enseignants lorsqu'ils travaillent dans différents domaines de l'enseignement musical ?
- Comment préparons-nous les étudiants à faire face à ces différents rôles et objectifs ?
- Quelles sortes de compétences sont nécessaires pour créer un intérêt pour la musique tout au long de la vie, et pour offrir à la communauté un accès élargi à l'enseignement musical ?

³⁸ Beaucoup d'ouvrages et d'articles ont été rédigés sur la diminution du nombre de spectateurs particulièrement pour la musique classique (par ex. Kolb, Bonita M. (2001) : « The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US », in: *Cultural Trends*, Volume 11, N° 41, pp. 1-35 ; Johnson, Julian (2002) : *Who Needs Classical Music?* Oxford : Oxford University Press ; Kramer, Lawrence (2007) : *Why Classical Music Still Matters*, Berkeley : University of California Press).

Il n'existe pas de réponse simple à ces questions, mais plusieurs des compétences listées en pages 51 à 56 leurs sont liées et peuvent servir de point de départ pour la discussion de ces questions.

La figure ci-dessus soulève aussi des questions concernant les futures stratégies des conservatoires : comment la courbe de distribution influence-t-elle le financement du conservatoire, son rôle dans la société, les possibilités d'emploi des diplômés et le recrutement des étudiants ? Comment la largeur de la base affecte-t-elle la hauteur du graphique ? Quel est l'équilibre optimal entre les orientations amateur et professionnelles dans l'enseignement musical ? Et par quels moyens un conservatoire peut-il influencer l'évolution de ces paramètres ?

Les deux fonctions mentionnées plus haut – l'orientation amateur et professionnelle – ne sont pas séparées mais se complètent mutuellement. Elles ont toutes deux le but d'offrir aux individus la possibilité de développer leurs capacités et leurs compétences musicales. Ces deux aspects s'éclaircissent lorsque l'on considère les niveaux variables d'aspiration et de talent musical. Parallèlement à ceux qui désirent faire de la musique leur métier, les personnes âgées, les enfants ayant des besoins particuliers ou les adultes actifs peuvent retirer un grand avantage et un grand plaisir à apprendre un instrument. A travers les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant, nous pouvons influencer la capacité et la volonté de nos jeunes diplômés d'élargir les groupes cibles et l'impact social de cette activité. Cela ne devrait toutefois jamais se faire au détriment d'enseignement spécialisé pour les jeunes musiciens talentueux.

POLITIQUES CULTURELLES

Lors des visites d'établissements, il est devenu clair que les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant doivent être replacés dans le contexte de la politique culturelle locale. Le contexte géopolitique et historique d'un pays peut avoir un effet sur les politiques culturelles, qui sont clairement exprimées dans la structure du système d'enseignement musical. Par exemple, dans beaucoup de pays d'Europe centrale et orientale, le système d'enseignement musical est généralement gratuit et accessible à travers un réseau étendu d'écoles de musique d'État, visant à identifier les jeunes possédant un talent musical et à leur offrir un enseignement musical spécialisé intensif. Dans la plupart des pays d'Europe occidentale, les écoles de musique (quand il y en a) sont payantes, et elles touchent un large public, au-delà des seuls élèves talentueux. Ces facteurs contribuent à la diversification des buts et des contenus des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant dans les conservatoires européens.

Le climat politique varie considérablement en Europe, mais depuis ces dernières décennies la tendance générale est à la démocratisation des politiques culturelles, ce qui a eu un impact sur l'enseignement musical supérieur ainsi que sur la formation des professeurs d'instrument et de chant. En bref, le concept de démocratie culturelle repose sur trois engagements :

- Tout d'abord, il pose que de nombreuses traditions culturelles coexistent dans la société, et qu'aucune d'entre elles ne devrait être autorisée à dominer les autres et à devenir une « culture officielle ».

Cette tendance se manifeste dans le développement des musiques du monde dans les cursus proposés par les écoles de musique et les conservatoires. Si nous suivons cette politique, les conservatoires européens semblent présenter trois stratégies alternatives :

- 1) Continuer de se concentrer sur une seule niche et accepter le fait que le rôle de l'éducation musicale va se marginaliser puisque différents styles coexistent ;
 - 2) Former les professeurs à enseigner des styles musicaux variés – et accepter de changer les critères d'interprétation musicale étant donné la difficulté d'atteindre simultanément le même niveau dans plusieurs styles ;
 - 3) Créer davantage d'options spécialisées pour les étudiants au sein des programmes d'étude (par exemple musique traditionnelle africaine, indienne et chinoise, musique ancienne et contemporaine, improvisation, musique folk, pop, rock, jazz, etc.).
- La deuxième composante de l'idée de démocratie culturelle est la participation. La démocratie culturelle propose une vie culturelle dans laquelle tout le monde est libre de participer.

Cette tendance est clairement visible dans de nombreux pays d'Europe ; le Music Manifesto (Manifeste pour la musique), établi en 2004 au Royaume-Uni³⁹, est un bon exemple de décision politique fondée sur cette idée. Le Music Manifesto stipule que tout enfant a le droit d'apprendre à jouer un instrument à un moment de sa vie. Cela, bien entendu, a d'importantes répercussions sur la formation des professeurs d'instrument et de chant et soulève des questions telles que :

- Le besoin de redéfinir les valeurs et les objectifs de l'enseignement musical ;
- La diversité des approches méthodologiques ;
- La réflexion sur les questions pédagogiques, socioculturelles et politiques ;
- L'évaluation critique des traditions et des succès pédagogiques ;
- La capacité à innover et à expérimenter ;
- La capacité à créer des situations et des processus appropriés à des buts spécifiques dans des contextes donnés.

Ces questions attirent l'attention sur le débat actuel qui concerne les opportunités et les pièges des différents contextes et approches pédagogiques, y compris l'enseignement vocal ou instrumental collectif qui est en place dans de nombreux pays d'Europe (cf. Chapitre II)⁴⁰. L'enseignement collectif est plus présent pour certains instruments (comme la voix et les instruments à vent) et certains genres musicaux (comme le pop et le jazz). On discute actuellement beaucoup, dans les conservatoires, du pour et du contre de l'enseignement collectif instrumental ou vocal, mais souvent la discussion ne se fonde pas sur une expérience réelle mais sur des malentendus et des préjugés. Il existe clairement un besoin de

³⁹ <http://www.musicmanifesto.co.uk/about-the-manifesto>.

⁴⁰ Les statistiques concernant les différences nationales en matière d'enseignement individuel ou collectif se trouvent sur le site de l'Association européenne des Ecoles de Musique : <http://www.musicschoolunion.eu/emu-statistics/>.

collaboration et de recherche internationale afin de faire mieux connaître les possibilités et les limites de l'enseignement collectif.

- Une troisième composante de l'idée de démocratie culturelle est que la vie culturelle elle-même doit être soumise à un contrôle démocratique. Les citoyens doivent avoir la possibilité de contribuer à déterminer les directions dans lesquelles la culture se développe.

La culture et la musique ne sont pas seulement considérées comme ayant une valeur intrinsèque, mais aussi comme des outils apportant une meilleure santé, un plus grand bien-être, une cohésion sociale et la croissance économique. Il découle de cette perception élargie de l'objectif de l'enseignement musical et artistique que les attentes qui pèsent sur les écoles de musique et sur les professeurs d'instrument ou de chant proviennent de nombreux secteurs de la société ainsi que du gouvernement. L'intérêt grandissant pour l'enseignement instrumental et vocal pourrait être lié à cet aspect de la politique culturelle. La participation active de l'apprenant est essentielle à ce concept de démocratie culturelle. Cet aspect participatif requiert des médiateurs afin de guider le processus, et les professeurs d'instrument et de chant sont de plus en plus sollicités pour endosser ce rôle.

Une autre dimension de cette tendance est le poids grandissant des points de vue de « l'utilisateur » ou du « client ». Les parents, qui payent souvent le cours d'instrument de leur enfant, veulent avoir leur mot à dire dans l'enseignement que reçoit leur enfant. Les concepts de démocratie culturelle et de développement contrôlé par l'utilisateur supposent tous deux que nos systèmes soient flexibles afin de pouvoir réagir aux besoins changeants de la société. Ce changement reflète également un intérêt non plus pour l'enseignement mais pour l'apprentissage, et un accent mis désormais sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage centrées sur l'étudiant, ceci ayant des implications pour les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant.

Trois aspects alternatifs de la démocratie culturelle sont présentés en page 33-34. Les questions suivantes peuvent servir de point de départ aux discussions dans chaque conservatoire :

- La diversité culturelle est-elle un sujet d'actualité dans votre conservatoire ?
- Quelle stratégie serait la plus adaptée à votre programme de formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Dans quelle mesure pourrait-on intégrer différents genres ou langages musicaux aux programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant ?
- Dans quelle mesure cette diversité devrait-elle entraîner la spécialisation de certains enseignants dans un style musical particulier (comme le jazz, la musique populaire ou ancienne) ou un type d'activité musicale (comme la musique d'ensemble ou l'improvisation⁴¹) ?
- Comment la diversité culturelle dans la société affecte-t-elle les compétences exigées des professeurs d'instrument et de chant ?

⁴¹ Cf. Chapitre II : Genres artistiques : repousser les frontières artistiques.

Concernant le deuxième aspect de la démocratie culturelle, la participation :

- Comment l'objectif d'élargir la participation à l'éducation musicale affecte-t-il l'enseignement instrumental et vocal dans votre pays ?
- Quels types de nouvelles compétences sont nécessaires ?
- Comment préparer les étudiants à faire face aux différents types d'apprenants, comme les handicapés, les très jeunes enfants, les enfants talentueux, les adultes, les délinquants juvéniles, les personnes âgées, etc.⁴² ?
- Dans quelle mesure doit-on encourager les étudiants des programmes de formation de professeurs d'instrument et de chant à étudier des genres et des langages musicaux divers ?
- Comment élargir l'accès à l'enseignement musical sans compromettre la qualité musicale ?
- Comment les professeurs d'instrument ou de chant sont-ils capables de répondre en même temps aux besoins des jeunes élèves qui possèdent un potentiel pour devenir musiciens professionnels ainsi qu'aux besoins de ceux désirant pratiquer la musique en amateur⁴³ ?

Un contrôle démocratique plus important de la politique culturelle a imposé de nouvelles demandes à l'enseignement instrumental et vocal financé par l'état.

- Comment une perception élargie du rôle de la musique et des arts affecte-t-elle le métier de professeur d'instrument et de chant dans votre pays ?
- Quelles pourraient être les possibilités, les difficultés et les menaces résultant des attentes plus pressantes envers l'enseignement musical de la part de la société ?
- Quelles actions les conservatoires doivent-ils entreprendre afin de répondre aux changements sociétaux et, en particulier, aux rôles et aux contextes changeants de l'enseignement et de l'apprentissage instrumental et vocal ?
- Comment ces questions influent-elles sur le développement de cursus équilibrés en matière de formation des professeurs d'instrument et de chant ?

L'IMPACT DES SYSTÈMES NATIONAUX D'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE

Les buts et le contenu de la formation des professeurs d'instrument et chant sont étroitement liés aux pratiques du marché du travail local. Dans beaucoup de pays européens, les diplômés des programmes de formation des professeurs d'instrument et chant trouvent souvent un emploi dans les écoles de musique faisant partie des systèmes nationaux d'enseignement musical. Ce que l'on entend par école de musique est cependant moins clair : les structures, les buts, le financement, etc., varient considérablement d'un pays à l'autre, et les systèmes d'écoles de musique n'existent même pas dans certains pays. En dépit des différences, il y a toutefois un certain nombre de caractéristiques communes que l'on peut répertorier comme suit⁴⁴ :

⁴² Cf. Chapitre II : Apprenants : atteindre un grand nombre de groupes cibles.

⁴³ La Finlande propose un exemple intéressant de la façon dont on peut traiter cela ; il y existe deux cursus nationaux parallèles : le cursus général et le cursus étendu.

⁴⁴ Sur la base du rapport final du groupe de travail « Polifonia » sur le Pré-supérieur (téléchargeable sur la page <http://www.polifonia-tn.org/precollege>) et des statistiques compilées par l'Association européenne des Ecoles de Musique (téléchargeable sur http://www.musicschoolunion.eu/fileadmin/downloads/statistics/emu_statistieken.pdf).

- C'est, de façon typique, un établissement d'enseignement musical hors du système d'enseignement général obligatoire, proposant 1) un enseignement musical à des élèves de tous âges et de tous niveaux (écoles de musique générales) et/ou 2) un cursus spécialisé préparant les étudiants à la formation musicale professionnelle dans l'enseignement supérieur ;
- Très souvent, les écoles de musique sont au moins en partie financées par l'État ou le gouvernement régional, et dans la plupart des pays les étudiants payent également des droits d'inscription ;
- Les activités sont souvent guidées par des lois spécifiques et/ou un cursus national, mais le travail effectué dans les écoles peut varier considérablement ;
- Les enseignants travaillant dans ces écoles de musique ont généralement besoin d'une qualification musicale professionnelle, mais fréquemment aucune qualification pédagogique n'est exigée ;
- Généralement, plus le financement (et le contrôle) des écoles par l'Etat est important, plus le métier de professeur d'instrument ou de chant est réglementé.

Dans de nombreux pays, les écoles de musique dépendent d'une loi sur les écoles de musique et/ou d'un cursus national. Cependant, le contenu des différentes lois nationales gouvernant les écoles de musique en Europe varient considérablement. Cela va du versement d'un financement minimum associé à des critères minimaux (comme cela est le cas dans les statuts de certains Länder allemands) à l'obligation qu'à chaque municipalité du pays de tenir une école de musique et d'art, ou de contribuer à un tel établissement (comme en Norvège). Dans d'autres pays, les écoles de musique font partie intégrante du système éducatif national (comme en Pologne)⁴⁵. Cette réglementation et cette législation ont une forte influence sur le contenu et sur le statut de la formation des professeurs d'instrument et de chant. Les corrélations entre les systèmes des écoles de musique et la formation des professeurs d'instrument et de chant sont une question complexe, mais à partir de l'expérience et des informations limitées que nous possédons, quelques ébauches de modèles peuvent être élaborées. La figure 4 ci-après montre les caractéristiques parfois associées aux systèmes nationaux et locaux d'enseignement musical. Tandis que ceux-ci sont représentés à l'une ou l'autre extrême, la plupart des écoles de musique se placent quelque part entre les deux. Là où il existe un cursus national et un système de financement des écoles de musique par l'Etat, on tend à trouver un environnement professionnel relativement stable et homogène pour les professeurs d'instrument et de chant, avec des réglementations nationales concernant les qualifications des enseignants (« système national » dans la fig. 4). Pour les conservatoires, cela signifie qu'ils ont une fonction claire, garantie par la loi : celle de fournir aux écoles de musique des enseignants qualifiés. Dans les pays où ce système n'existe pas et où le contrôle ou la direction de la part de l'Etat est considérablement plus faible, ce métier est réglementé par des autorités régionales ou locales (lorsque les écoles de musique reçoivent un financement public) et/ou par la loi de l'offre et de la demande (« système local » dans la fig. 4). Cela signifie que le paysage national est bien plus diversifié, et que les programmes des conservatoires en matière de formation des professeurs d'instrument et de chant n'ont pas le même soutien ni le même statut que dans l'exemple précédent. Les diverses conditions de travail et attentes en termes de compétences peuvent rendre plus difficile, pour les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant, le fait de satisfaire aux besoins de ce métier. D'un autre côté, l'absence de contrôle national permet au métier de professeur d'instrument et de chant ainsi qu'aux pratiques au sein

⁴⁵ Cf. La note de bas de page n° 44 pour le lien vers les statistiques de l'Association européenne des Ecoles de Musique.

- Comment préparons-nous les étudiants à une carrière d'enseignant dans d'autres pays ? En quoi les attentes professionnelles diffèrent-elles dans d'autres pays d'Europe ?
- Quelle est la situation concernant le recrutement des professeurs d'instrument et de chant originaires d'autres pays d'Europe, ou y a-t-il une préférence pour le recrutement de professeurs connaissant déjà les systèmes locaux ? Pourquoi ?

II. LE MÉTIER DE PROFESSEUR D'INSTRUMENT OU DE CHANT : QUESTIONS D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE

INTRODUCTION

Comme nous l'avons souligné plus haut, l'enseignement instrumental et vocal en Europe se caractérise par un large éventail de traditions éducatives et de systèmes nationaux. Historiquement, cependant, cet aspect de l'enseignement musical était avant tout associé à l'enseignement en face-à-face dans les écoles de musique, *colleges*, conservatoires, académies et en cours particuliers. Ce métier était souvent critiqué pour l'accent qu'il semblait mettre sur les compétences techniques et pour un recours exagéré à la démonstration du professeur et au modelage de l'élève, laissant penser que la pédagogie instrumentale ou vocale est fondée sur le modèle maître/apprenti, ce qui implique une imitation stricte du professeur par son élève. Cette approche était considérée comme étant dirigée par le professeur plutôt que centrée sur l'étudiant, et l'enseignement qui se déroulait dans le contexte d'une tradition héritée comme trouvant ses racines au dix-neuvième siècle.

Avec l'avènement de la recherche systématique dans l'enseignement et l'apprentissage instrumental et vocal, il est devenu clair que la transaction enseignement/apprentissage est plus complexe que ses critiques pourraient l'avoir imaginé. La recherche a traité les dimensions musicales et pédagogiques et mis en évidence la nature individualisée et contextuelle de ce processus. Ces dernières années, dans de nombreux pays, le discours pédagogique autrefois centré sur l'enseignant s'est tourné peu à peu vers l'étudiant, passant du produit musical aux processus musicaux et de l'enseignement à l'apprentissage. Il y a eu également des changements relatifs au contenu et au centre d'intérêt, une approche plus globale émergeant désormais, et un accent étant mis sur l'épanouissement d'un musicien complet.

Les perceptions du rôle professionnel de l'enseignant ont changé, et les contextes éducatifs dans lesquels travaillent les professeurs d'instrument et de chant se sont étendus. On favorise maintenant les approches plus créatives, le développement de l'autonomie de l'étudiant, l'enseignement de la façon dont on apprend. L'apprentissage est considéré comme la création d'opportunités pour le développement de sa pensée musicale plutôt qu'une simple acquisition de compétences spécifiques. De manière générale, l'expérience musicale de l'étudiant n'est plus limitée à un cours individuel avec un seul enseignant, et beaucoup de jeunes instrumentistes s'engagent dans plusieurs contextes d'apprentissage collectif liés à leur instrument et visant à développer leur sens musical dans son ensemble. Globalement, dans de nombreux pays d'Europe, on semble désormais se détourner de ce qui ressemblait à une pédagogie dirigée par l'enseignant, pour se tourner vers des approches davantage centrées sur l'étudiant. On reconnaît de plus en plus l'importance des styles d'apprentissage, des capacités, des personnalités et des attentes de chaque étudiant, ainsi que de leurs effets sur la transaction enseignement/apprentissage. L'enseignant est considéré comme un médiateur et un guide plutôt que comme un « instructeur ».

Dans certains pays, des contextes nouveaux et enrichissants pour l'enseignement et l'apprentissage de la musique sont en train de se faire jour en dehors de l'école de musique traditionnelle ou des cours privés. On reconnaît de plus en plus l'importance des contextes d'apprentissage formels, non formels

et informels de la musique. Beaucoup de ceux qui sont engagés dans l'enseignement instrumental ou vocal s'occupent non seulement des individus en face-à-face, mais aussi de groupes d'âges, de niveaux et de capacités variés dans des contextes d'apprentissage multiples, impliquant des genres musicaux et des objectifs éducatifs et musicaux divers. Dans de nombreux pays, l'enseignement et l'apprentissage instrumental et vocal s'intègrent de plus en plus dans l'enseignement musical général, ce qui rend plus accessible les cours d'instrument et de chant pour un plus grand nombre d'enfants. La pratique musicale collective émerge actuellement comme une force musicale et éducative puissante, tout comme les projets éducatifs à but social impliquant la musique dans des contextes interdisciplinaires et multidisciplinaires. Le niveau de participation est plus élevé dans ce qui était souvent perçu comme un domaine élitiste de l'enseignement musical se concentrant uniquement sur les quelques étudiants talentueux, et on accorde une importance de plus en plus grande à la pratique musicale conjointe et l'improvisation.

Ainsi, le métier de professeur d'instrument ou de chant devient un domaine de plus en plus complexe au sein de l'enseignement musical, embrassant un éventail de plus en plus large et diversifié d'apprenants, de contextes d'apprentissage, de genres artistiques, d'objectifs éducatifs et musicaux, d'environnements et d'approches pédagogiques.

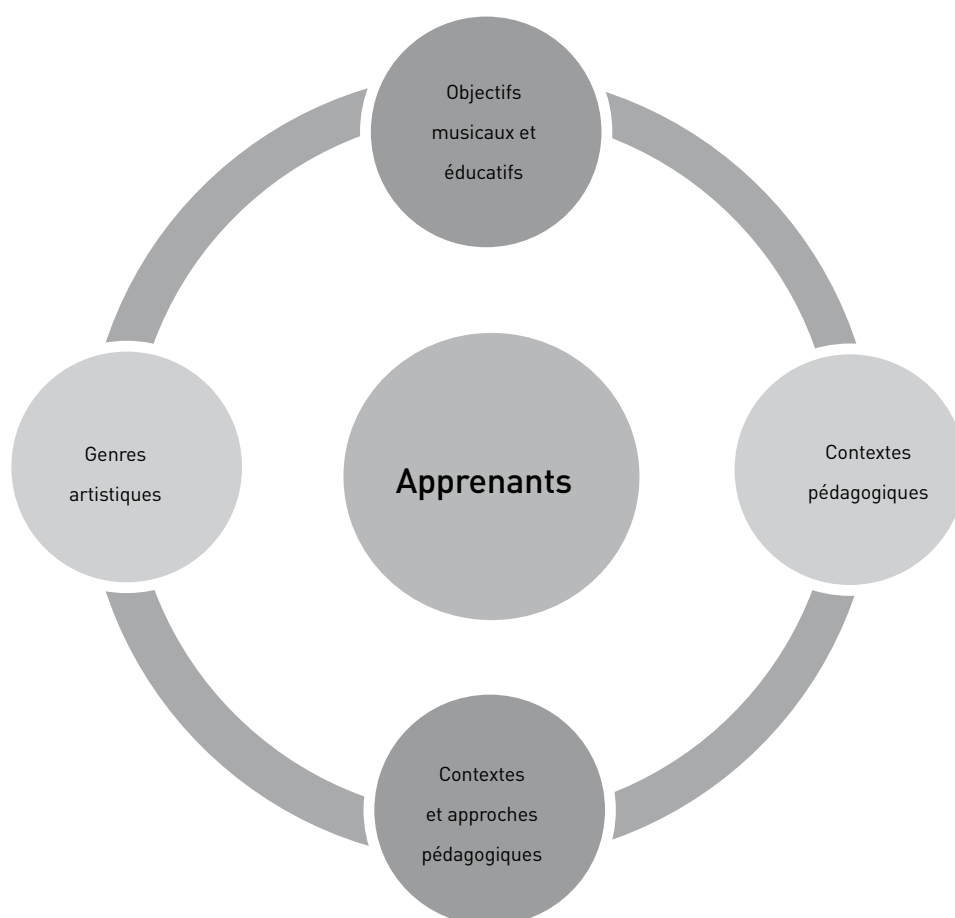


Fig. 5. Apprentissage instrumental et vocal.

APPRENANTS : ATTEINDRE UN GRAND NOMBRE DE GROUPES CIBLES

Les professeurs d'instrument et de chant en Europe s'adressent à un grand nombre de groupes cibles. Pour tenter d'élargir l'accessibilité et de renforcer la démocratie culturelle⁴⁶, les professeurs d'instrument et de chant participent à des activités éducatives impliquant différents groupes d'apprenants, comprenant des enfants, des adolescents, des adultes, des personnes âgées et des très jeunes enfants. Ils donnent aussi des cours à des étudiants ayant des origines culturelles et des intérêts musicaux variés, que les professeurs d'instrument et de chant peuvent connaître ou non. Certains de ces apprenants peuvent avoir des besoins particuliers, soit à cause d'un talent extraordinaire, soit en raison d'un handicap. D'autre part, chaque étudiant vient à la rencontre de l'enseignant avec sa personnalité individuelle et distincte, un ensemble spécifique de capacités, d'attitudes, de dispositions en matière d'apprentissage, de sources de motivation, etc. Travailler avec ces groupes divers et avec le caractère unique de chaque apprenant constitue l'une des nombreuses difficultés que rencontreront les professeurs d'instrument et de chant au XXI^e siècle.

OBJECTIFS MUSICAUX ET ÉDUCATIFS : RÉPONDRE AUX DEMANDES SOCIÉTALES ET AUX BESOINS DE CHACUN

Traditionnellement, les professeurs d'instrument et de chant avaient, jusqu'ici, toujours été perçus comme les éducateurs des futurs musiciens professionnels d'une part, et comme les constructeurs des futurs publics d'autre part⁴⁷. Non seulement en raison des découvertes suivant une recherche systématique sur la pédagogie musicale⁴⁸, mais aussi des nouvelles tendances dans les politiques éducatives en Europe, cette opinion s'est élargie depuis ces dernières années. L'enseignement instrumental et vocal est en train de nourrir une nouvelle conscience concernant le grand nombre de rôles que la musique joue dans la vie des gens. La musique n'est pas seulement un hobby ou un métier, mais aussi un vecteur d'épanouissement personnel, d'inclusion sociale, de compréhension culturelle, de bien-être et d'accomplissement humain.

Les professeurs d'instrument et de chant dans toute l'Europe répondent à ces demandes sociétales et ces besoins individuels. Ils poursuivent des objectifs éducatifs et musicaux variés, tels que : l'encouragement de la pratique musicale professionnelle de haut niveau dans une perspective internationale, comme de la pratique musicale amateur au sein d'une communauté spécifique ; le développement de l'expression artistique chez les personnes âgées et les handicapés ; la promotion des minorités musicales et l'utilisation de la musique comme vecteur de responsabilisation et de communication trans-culturelle.

CONTEXTES D'APPRENTISSAGE : DANS ET AU-DELÀ DE LA SALLE DE CLASSE

Il y a de nombreuses façons d'apprendre la musique, qui ne sont pas nécessairement confinées aux salles de classe : on apprend la musique lors de rencontres spontanées avec d'autres étudiants et des amis ; on développe ses compétences musicales lors de répétitions et de concerts d'ensembles ; on crée de la musique électronique et on la diffuse dans le monde entier par Internet, etc. On prend graduellement davantage conscience de l'impact de ces types d'activités et de leur potentiel en matière d'enseignement et d'apprentissage instrumental et vocal, ainsi que de l'évolution des attentes de la

⁴⁶ Cf. Chapitre I.3. : Politiques culturelles.

⁴⁷ Cf. Chapitre I.3 : Objectifs de l'enseignement instrumental et vocal.

⁴⁸ L'une des principales contributions à cette discussion a été le discours sur l'apprentissage musical formel et informel.

Cf. bibliographie, annexe 3 page 70

société, ce qui a assis les fondations de nouveaux contextes de travail pour les professeurs d'instrument et de chant⁴⁹.

Les professeurs d'instrument et de chant en Europe ne travaillent pas uniquement dans les écoles de musique et les conservatoires, mais également dans des contextes d'apprentissage institutionnels et non-institutionnels. Ils sont employés comme professeurs de musique dans des écoles et des collèges de l'enseignement général et dans des universités, ils tiennent des studios privés, et jouent un rôle majeur dans les contextes d'apprentissage non-formels et informels de la communauté au sens large. Les professeurs d'instrument et de chant dirigent des chorales et des ensembles, encadrent de jeunes ensembles et lancent des collaborations et des initiatives éducatives avec des salles de concert, des orchestres, des foyers municipaux et MJC, des centres de soins médicaux et d'autres établissements. Ils ciblent leur programmation en fonction des publics ou des objectifs éducatifs particuliers, et tentent de créer de nouvelles possibilités de participation et d'interaction sociale. Ainsi, les domaines qui sont fréquemment traités séparément dans le cadre des programmes d'études musicales, comme la formation des interprètes, la formation des professeurs de musique de l'enseignement général et celle des professeurs d'instruments et de chant, se chevauchent constamment, et souvent s'entremêlent et fusionnent dans la vie professionnelle.

Le travail du professeur d'instrument ou de chant dans de tels contextes peut même dépasser les limites habituelles du métier d'enseignant, et impliquer du management de projet, de la collecte de fonds, de l'esprit d'entreprise, du réseautage et un rôle de représentation. Les professeurs d'instrument et de chant s'impliquent parfois dans de telles activités pour poursuivre leur propre perfectionnement professionnel, mais aussi pour s'engager dans un dialogue professionnel, dans le développement de leur établissement et dans l'évolution de la société.

CONTEXTES ET APPROCHES PÉDAGOGIQUES : TRADITION ET INNOVATION

Afin de réagir de manière appropriée aux différents types d'apprenants, aux objectifs attendus et aux contextes environnants, les professeurs d'instrument et de chant en Europe utilisent des contextes et des approches pédagogiques multiples. Faisant appel à la riche tradition pluriséculaire de l'enseignement instrumental ainsi qu'au choix toujours plus varié de méthodes innovantes élaborées et évaluées par une recherche systématique en pédagogie musicale, les enseignants résolvent de façon créative et flexible les problèmes pédagogiques posés par les différents contextes pédagogiques dans lesquels ils évoluent.

CONTEXTES PÉDAGOGIQUES : LES COURS INDIVIDUELS, COLLECTIFS ET AU-DELÀ

Depuis l'établissement des conservatoires et des écoles de musique, les cours individuels sont au centre de la pédagogie des professeurs d'instrument et de chant. Ces cours sont souvent liés à un cursus, abordé de manière systématique et centré sur les différents aspects de l'apprentissage d'un instrument. Cela comprend l'acquisition de la technique instrumentale, la connaissance du répertoire, les compétences en interprétation et la connaissance de la théorie musicale et de l'histoire de la musique. La leçon en face-à-face est considérée comme une chance unique pour un travail à long terme, personnalisé

⁴⁹ Cf. Chapitre 1.2 : Approches formelles et informelles de l'enseignement et de l'apprentissage.

et fortement ancré dans le développement physiologique, instrumental/vocal, musical et personnel des élèves. On considère également qu'elle offre la possibilité de cultiver et d'entretenir le riche patrimoine culturel de l'enseignement musical professionnel. Toutefois, cela implique certains coûts et représente une difficulté pour beaucoup d'établissement d'enseignement musical à travers toute l'Europe.

Le terme de « cours collectif » fait référence à tous les contextes de l'enseignement instrumental et vocal dans lequel un groupe d'étudiants jouant le même instrument ou des instruments différents est supervisé par un ou plusieurs enseignants. Ces contextes, dans l'enseignement de la musique, sont qualifiés de cours collectifs, d'ensembles, de musique de chambre, de groupes et d'ateliers, en fonction de l'approche pédagogique, de la forme que prend le travail et du cadre stylistique. Dans chaque contexte, les besoins, les âges et les niveaux des participants peuvent être homogènes ou non.

Le cours collectif permet une forme globale d'apprentissage musical, d'intégration des notions théoriques, des questions techniques, de l'interaction sociale et du sens musical dans une seule activité. Cela implique aussi un plus grand choix de possibilités en matière de répertoire et de formes d'interaction musicale, encourageant ainsi une pratique musicale épanouissante, l'apprentissage par les pairs, l'engagement et la motivation des étudiants. Par ailleurs, les contextes de groupe représentent un environnement particulièrement approprié au développement de l'autonomie et de la créativité. Les étudiants peuvent travailler en collaboration, jouer, analyser ou arranger un répertoire établi, ou même improviser et composer leur propre musique. Le groupe leur donne la possibilité d'en savoir davantage sur les différences culturelles et individuelles, et d'endosser la responsabilité de leur propre processus d'apprentissage et de leur accomplissement musical.

Les cours individuels et collectifs ne doivent pas être envisagés en termes de polarités, mais comme des environnements complémentaires. Les enseignants peuvent se concentrer sur l'un ou l'autre, les utiliser comme des options pour des objectifs spécifiques, ou créer des systèmes flexibles dans lesquels les différents environnements jouent différents rôles dans le processus d'apprentissage.

APPROCHES PÉDAGOGIQUES

Les traditions en matière d'enseignement instrumental et vocal, non seulement dans la musique européenne occidentale savante, mais dans une grande variété de styles, remontent loin dans l'histoire de la musique. Dans la plupart des instruments, il existe une riche tradition pédagogique orale qui remonte à des personnalités majeures de l'histoire de la musique, et qui se transmet aujourd'hui à travers le modèle du maître/apprenti. Les professeurs d'instrument et de chant ont également accès à des sources écrites et des documents historiques rédigés à des fins pédagogiques, qui proposent des méthodes, des approches et des principes pour différents instruments et différents domaines du répertoire, dont beaucoup servent efficacement depuis des siècles, comme les écrits de Carl Philipp Emanuel Bach et de Johann Joachim Quantz, par exemple. D'autre part, il y a plusieurs méthodes reconnues, consacrées soit à des instruments particuliers, soit à des phases du développement musical, comme : les approches de l'apprentissage musical, avec Kodály et Dalcroze ; les méthodes pour des instruments particuliers, avec les méthodes Suzuki, Colourstrings (ou méthode des cordes et clés colorées), et Rolland ; et avec les ouvrages pour les débutants comme Mikrokosmos de Bartók et Játékok de Kurtág.

D'un autre côté, les professeurs d'instrument et de chant sont aussi influencés par les découvertes et les progrès de la recherche en pédagogie musicale et par les approches de l'enseignement et de l'apprentissage dans d'autres genres, comme le jazz et la pop. Comme nous l'avons mentionné plus haut⁵⁰, la recherche s'intéresse de plus en plus aux processus mis en œuvre dans l'apprentissage de l'étudiant, avec une attention particulière sur les approches des étudiants concernant leur pratique et leurs stratégies d'apprentissage autogéré. On insiste, dans le discours entourant la pratique, sur l'importance de l'indépendance, de l'autocorrection, de la capacité à évaluer et s'autoévaluer. En conséquence, on peut observer des tendances parallèles dans l'enseignement instrumental et vocal. Les enseignants commencent à mettre en place de nouvelles stratégies, comme l'enseignement en équipe, les systèmes d'apprentissage et d'évaluation par les pairs, la mise en valeur de méthodes de pratique plus saines et plus efficaces, et la prise en compte des aspects sociaux de l'apprentissage musical, entre autres.

La variété des contextes, des méthodes et des approches dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage instrumental ou vocal est donc grande et évolue constamment. Les contextes, les méthodes et les approches ne dépendent pas seulement les uns des autres, mais aussi des objectifs définis et des préoccupations des enseignants et des apprenants. De plus, ils reflètent les opinions sur l'enseignement et l'apprentissage de la musique, et de l'éducation en général. Les professeurs d'instrument et de chant doivent être capables d'affronter cette complexité de façon informée, flexible et créative. Ils doivent avoir conscience de leur vision personnelle et de concevoir une philosophie de la pratique à laquelle ils peuvent s'identifier. En s'appuyant sur leur philosophie personnelle, ils peuvent décider d'utiliser un vaste choix de méthodes, ou de se spécialiser dans un domaine particulier de pratique ou dans une approche méthodique spécifique.

GENRES ARTISTIQUES : REPOUSSER LES FRONTIÈRES ARTISTIQUES

Les professeurs d'instrument et de chant sont souvent des interprètes de haut niveau dans un domaine particulier, et peuvent être considérés comme des spécialistes de leur instrument et de son répertoire. Outre cela, ils peuvent être des membres actifs de la communauté artistique. Souvent, ils ne se cantonnent pas à leur domaine de spécialité, mais s'intéressent au développement de la musique et des arts au sein de leur communauté et de la société en général. Dans leur effort de toucher de nouveaux groupes cibles et de faire de nouvelles expériences artistiques significatives, beaucoup de professeurs d'instrument et de chant s'engagent dans des genres artistiques très variés et explorent différentes traditions musicales et divers phénomènes artistiques. Cette interaction grandissante évolue vers une pratique d'un travail collaboratif transversal avec d'autres arts (allant de la musique européenne occidentale savante à toutes les formes artistiques présentes dans la société), qui peut être observée sous différentes formes dans de nombreux pays d'Europe.

⁵⁰ Cf. Chapitre II : Le métier de professeur d'instrument ou de chant : questions d'enseignement et d'apprentissage.

L'ENSEIGNEMENT INSTRUMENTAL ET VOCAL : UN MÉTIER AUX RÔLES MULTIPLES

A travers un éventail toujours plus grand de contextes pédagogiques, les professeurs d'instrument et de chant se voient conduits à endosser plusieurs nouveaux rôles tandis qu'ils s'engagent dans différents types de collaborations : des rôles de tuteur, coordinateur, médiateur, conseiller, directeur et chef musical, en plus de celui d'enseignant dans le sens traditionnel du terme. Ils sont appelés à devenir des ambassadeurs, des networkers, des chefs de projet et des développeurs. Ces rôles et ces contextes en évolution soumettent différentes exigences aux enseignants et requièrent de nouvelles connaissances et compétences.

Le graphique suivant présente un aperçu des rôles clés que les professeurs d'instruments et de chant doivent endosser en Europe aujourd'hui. Le chapitre suivant explore les compétences nécessaires pour remplir ces fonctions dans la grande variété de contextes musicaux et éducatifs décrits plus haut.

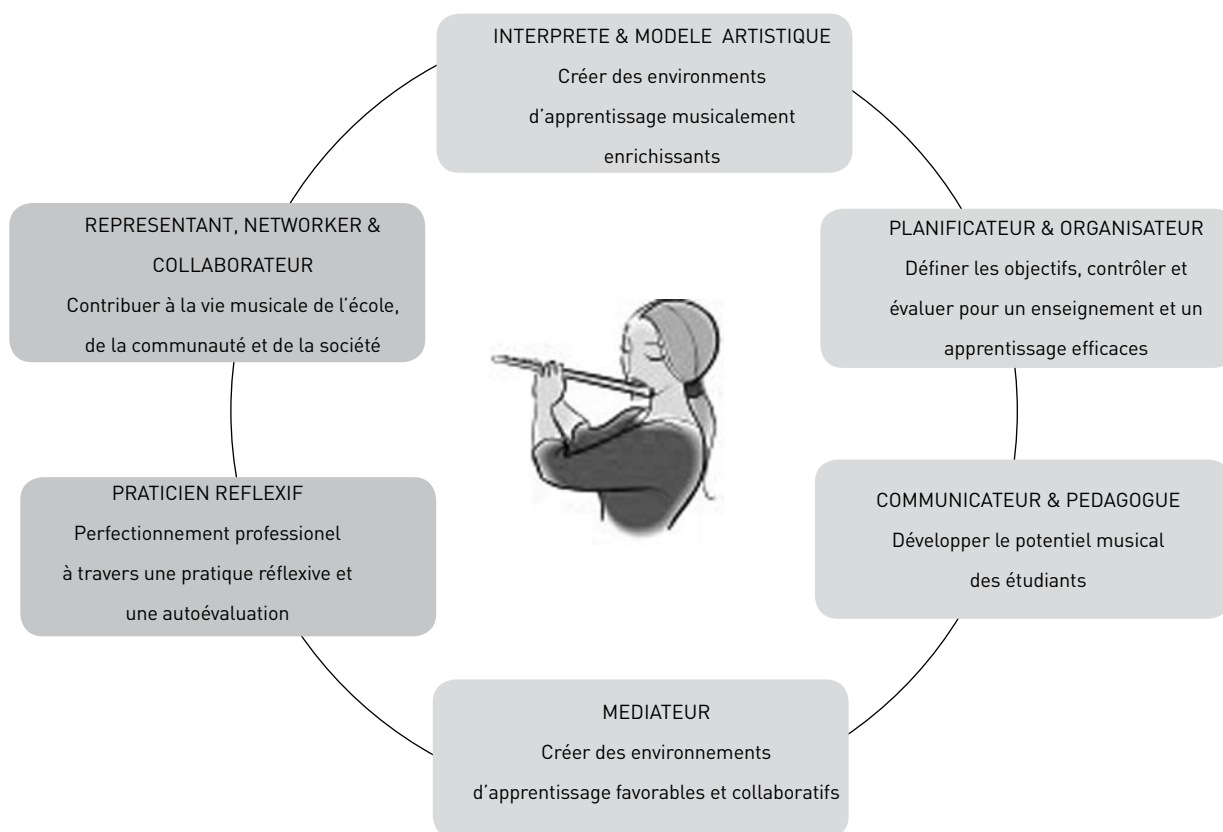


Fig. 6. Les rôles du professeur d'instrument ou de chant

III. COMPÉTENCES ET RÔLES DU MÉTIER DE PROFESSEUR D'INSTRUMENT OU DE CHANT

1. PROCESSUS DE TRAVAIL ET DÉFINITION DES TERMES

L'une des principales tâches du groupe de travail INVITE a été d'élaborer un ensemble de compétences pour les professeurs d'instrument et de chant. Comme nous l'avons souligné précédemment, l'étude géographique du « patchwork européen » suggère qu'il existe une grande variété d'approches pédagogiques dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant parmi les établissements d'enseignement supérieur en Europe, et que les programmes dispensés sont souvent influencés par des considérations locales, régionales et instrumentales, dont il découle un manque de comparabilité d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre. Etant donné la situation, le groupe de travail a décidé de ne pas être prescriptif, et l'un des principaux objectifs a été d'élaborer un matériel qui constitue une base commune pour la discussion et le débat, qui puisse aussi servir d'outil pour l'évolution des cursus.

Pour rédiger l'ensemble des compétences présenté plus loin, le groupe s'est inspiré des documents suivants : les résultats de l'étude géographique au niveau européen ; les rapports des visites d'établissements⁵¹ ; les objectifs pédagogiques de l'AEC pour la formation des musiciens professionnels⁵² ; les objectifs pédagogiques meNet pour la formation des professeurs d'instrument et de chant concernant l'enseignement musical collectif⁵³ ; un choix de critères nationaux et de documents de politique d'enseignement musical ; des écrits sur l'enseignement vocal et instrumental et sur la formation des professeurs d'instrument et de chant⁵⁴ ; du matériel relatif aux approches pédagogiques basées sur les compétences. Comme nous l'avons déjà souligné dans le chapitre précédent, des changements dans cette profession ont été remarqués dans de nombreux pays d'Europe et les demandes faites aux professeurs d'instrument et de chant suite à ces changements suggèrent un besoin de compétences qui ne sont traditionnellement pas associées avec l'enseignement vocal ou instrumental. Ainsi, en tenant compte et en répondant aux exigences de la profession, la grande variété des rôles du professeur d'instrument ou de chant et les contextes pédagogiques toujours plus nombreux que nous avons décrits précédemment ont fourni un cadre organisationnel à l'élaboration de cet ensemble de compétences.

DES COMPÉTENCES ET DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

C'est cette attention portée aux exigences professionnelles de l'enseignement instrumental et vocal qui a servi de point de départ à nos débats. Il est important de distinguer compétences et objectifs pédagogiques. L'approche que nous avons adoptée suggère que les compétences sont implicitement définies par le contexte professionnel tandis que les objectifs pédagogiques L'approche que nous avons adoptée suggère que les compétences sont implicitement définies par le contexte professionnel tant dis que les objectifs pédagogiques sont explicitement définis par l'établissement d'enseignement

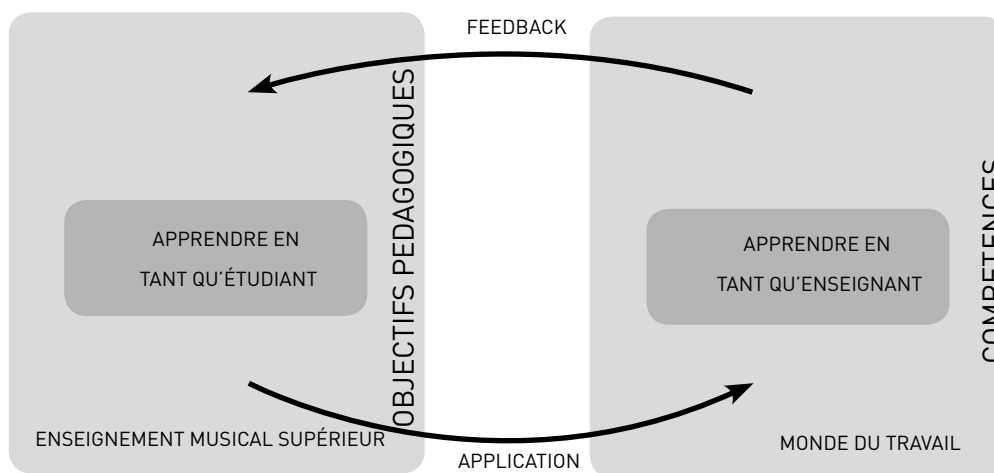
⁵¹ Tous les rapports des visites d'établissement produits par le groupe de travail sont disponibles en ligne à l'adresse www.polifonia-tn.org/invite.

⁵² Les objectifs pédagogiques de l'AEC pour les 1^{er}, 2^e et 3^e cycles sont téléchargeables à l'adresse www.bologna-and-music.org/objectifspedagogiques.

⁵³ Les objectifs pédagogiques rédigés par le Music Education Network (meNET) sont téléchargeables à l'adresse <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=0&c=0&lang=en>.

⁵⁴ Une bibliographie extensive figure à partir de la page 70.

supérieur, les deux pouvant dépendre de facteurs locaux, régionaux et nationaux. Le diagramme ci-dessous établi des liens entre les objectifs professionnels et les compétences, entre les établissements et les contextes professionnels réels. Il suggère que l'ensemble de la profession, comprenant les enseignants et les employeurs, peut nourrir les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant des établissements d'enseignement supérieur. De la même façon, l'apprentissage des étudiants (qui commence en conservatoire et continue tout au long de la vie) et les objectifs pédagogiques de ces établissements peuvent être testés dans le contexte professionnel à travers la réussite des jeunes diplômés, par exemple, ou à travers la pratique pédagogique hors de l'établissement⁵⁵.



COMPÉTENCES : VERS UNE DÉFINITION DE TRAVAIL

Nous avons trouvé des définitions diverses des compétences, et il est apparu clairement qu'il n'y a pas de manière non ambiguë de définir une compétence. En dépit de ces différences, toutes les définitions des compétences font référence à l'acquisition de connaissances, de capacités et d'attitudes, de valeurs ou d'aptitudes, et la plupart d'entre elles insistent sur l'application des compétences dans des contextes particuliers.

Il a été beaucoup discuté du concept des compétences dans le contexte de l'éducation. Avant Polifonia, le rapport du projet « Tuning »⁵⁶ a défini les compétences ainsi :

« Les compétences représentent une combinaison dynamique de savoir, compréhension, capacités et aptitudes. Développer les compétences est le principal objectif des programmes d'éducation. Les compétences s'acquièrent dans les différentes unités d'enseignement et sont évaluées aux différentes étapes du cursus. Les compétences peuvent être soit spécifiques à une matière (spécifiques à un domaine d'études), soit génériques (communes pour tous les cursus).»

⁵⁵ Cf. Chapitre I.1 : Pratique pédagogique et supervision.

⁵⁶ Projet Tuning (2008) : *Tuning Educational Structures in Europe – Universities' contribution to the Bologna Process*. 2^e édition, p. 17. Disponible en ligne à l'adresse : <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

De façon plus générale, la publication *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, rédigée par la Commission des Communautés européennes en 2005⁵⁷, note quatre différents types de compétences :

1. La compétence cognitive, qui implique l'utilisation de théories et de concepts, ainsi que des connaissances informelles et tacites acquises par la voie de l'expérience ;
2. La compétence fonctionnelle (savoir-faire), les choses que l'on devrait savoir faire quand elles se situent dans un cadre professionnel, d'apprentissage ou d'activité sociale donné ;
3. La compétence personnelle qui implique de savoir comment se comporter dans une situation spécifique ;
4. La compétence éthique qui implique de posséder certaines valeurs personnelles et professionnelles.

Le débat des compétences dans la publication ci-dessus souligne que le concept est employée de manière intégrative, « exprimant la capacité de l'individu à combiner, de manière autonome, de façon tacite ou explicite et dans un contexte particulier, les différents éléments de connaissances et de savoir-faire qu'il possède ». L'importance des demandes du contexte particulier est mise en évidence, et il est stipulé que :

Acquérir un certain niveau de compétence peut être considéré comme la capacité de l'individu à utiliser et combiner ses connaissances, savoir-faire et compétences plus larges selon les exigences variables provenant de contextes, de situations et de problèmes différents. Autrement dit, la capacité d'un individu à faire face à la complexité, l'imprévisible et au changement détermine son niveau de compétence.

Dans cette définition, la complexité à décrire les compétences devient plus claire. Elle montre comment les compétences peuvent être acquises de diverses manières et dans diverses situations, et attire l'attention sur le rôle des « *connaissances informelles et tacites acquises par la voie de l'expérience* ». Elle souligne l'importance du développement des compétences personnelles et professionnelles, et met en valeur les attitudes et les valeurs personnelles et professionnelles ainsi que la manière globale dont ces compétences doivent être employées dans des contextes particuliers. Elle montre aussi le rôle des compétences relatives à la résolution de problèmes ou à l'adaptation au changement, suggérant que la combinaison de différents types de compétences en action permet aux individus d'émettre des idées innovantes pour tous ces objectifs.

Cette discussion semble avoir une pertinence tout particulière pour le métier de professeur d'instrument ou de chant, étant données la complexité et la diversité qui y sont associées et les importants changements actuels quant aux rôles des enseignants, des approches pédagogiques et des contextes pédagogiques dans de nombreux pays d'Europe. Les principes de base du groupe de travail ont inclus un intérêt comparable pour l'intégration, l'importance du contexte particulier et les exigences de la profession. La définition de

⁵⁷ *Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie*, Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 8 juillet 2005. Disponible en ligne à l'adresse : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf.

travail de la compétence, formulée par le groupe à Lyon en 2007, est « la fusion des connaissances, des capacités et des attitudes au sein d'un environnement professionnel ». Cette description reconnaît la complexité de l'environnement professionnel dans lequel les capacités, les connaissances et les attitudes personnelles et professionnelles sont mises en action de façon globale dans le cours de l'enseignement instrumental ou vocal.

La tâche de développer un ensemble de compétences pour le contexte européen, en prenant en compte les questions mentionnées dans les descriptions de la compétence ci-dessus, engendre un certain nombre de difficultés : comment fusionner les connaissances, les capacités et les attitudes ; comment traiter la question de la double identité de musicien et d'enseignant et comment concilier le pédagogique et le musical ; comment s'exprimer de façon claire, concrète, accessible et facile à comprendre par un grand nombre d'établissements créant des programmes dans des contextes divers, sans pour autant renier la complexité du processus pédagogique ; comment garder l'étudiant au centre du processus ; comment exprimer les différents rôles potentiels que peut jouer le professeur d'instrument ou de chant ; comment s'occuper de différents genres musicaux et différents contextes culturels. Voici quelques unes des questions qui ont nourri le processus de rédaction des compétences présentées.

2. COMPÉTENCES ET RÔLES

Les compétences professionnelles ont été décrites plus haut comme réunissant une combinaison de savoir-faire, de connaissances, d'attitudes et de valeurs professionnelles et personnelles. Une exploration des rôles et des contextes associés avec l'enseignement instrumental et vocal a permis d'identifier le professeur d'instrument ou de chant comme un musicien/interprète, un planificateur/organisateur, communicateur/pédagogue médiateur/tuteur, praticien réflexif et représentant/collaborateur/networker. Dans la rédaction de l'ensemble de compétences pour l'enseignement instrumental et vocal présenté plus loin, le concept de rôle des enseignants a servi de cadre organisationnel. Il est cependant important de souligner que l'enseignement instrumental et vocal est une activité complexe et qu'en pratique, ces rôles s'entremêlent et se chevauchent constamment dans le processus pédagogique.

En remplissant ces différents rôles, le professeur d'instrument ou de chant fait appel à une grande variété de savoir-faire et de connaissances relatives à la musique et à la pédagogie, ainsi qu'à d'autres compétences génériques comme l'indépendance, la pensée critique et les compétences communicationnelles, les attitudes et valeurs professionnelles et personnelles. En pratique, ces divers éléments sont réunis dans l'art d'enseigner, et aucune tentative n'a été faite ici pour séparer les connaissances des compétences, la musique de la pédagogie, ni pour isoler les attitudes et les valeurs spécifiques. Au lieu de cela, les propositions de compétences ci-dessous soulignent la façon dont les savoir-faire, les connaissances et la compréhension s'entremêlent dans le processus d'enseignement, et l'on pourra argumenter que dans le contexte de l'enseignement instrumental ou vocal, le total est supérieur à la somme de ses éléments constitutifs. D'autre part, il faut observer qu'en pratique, il n'y a pas de séparation claire entre les compétences, puisqu'elles s'entremêlent de façon homogène dans le processus pédagogique.

Etant donné le débat actuel sur la question de la double identité et du double rôle de professeur d'instrument ou de chant d'une part, et de musicien d'autre part, il est particulièrement important de montrer comment le musical et le pédagogique fusionnent dans le processus d'enseignement instrumental et vocal. Ainsi, les compétences listées plus loin sont sous-tendues par le concept de ce que Lee Shulman a décrit comme la « connaissance pédagogique du contenu »⁵⁸. Shulman le définit comme « *les façons de représenter et de formuler le sujet de façon à ce qu'il soit compréhensible pour les autres* », et décrit comment il « *représente la fusion du contenu et de la pédagogie dans la compréhension de l'organisation, de la représentation et de l'adaptation des thèmes ou des problèmes particuliers en fonction des divers centres d'intérêt et des diverses aptitudes des apprenants, et de la façon dont ils sont présentés en cours* ».

Les « *divers centres d'intérêt* » et les « *diverses aptitudes des apprenants* » mentionnés ici posent la question des contextes d'apprentissage et d'enseignement évoqués dans la première partie. Les listes de compétences ci-dessous sont proposées comme étant applicables et pertinentes dans la grande variété des contextes d'apprentissage et d'enseignement qui surgissent dans la formation instrumentale ou vocale. Ces compétences sont identifiées comme étant nécessaires pour soutenir et faciliter l'apprentissage de l'élève et un engagement musical significatif à travers différents genres musicaux et parmi des apprenants très variés, seuls ou en groupe.

Enfin, en proposant ces compétences, nous avons mis l'accent sur une présentation des différents points d'une manière claire et accessible, sans nier la complexité de l'enseignement et de l'apprentissage instrumental ou vocal. Les compétences présentées ci-dessous sont proposées comme un cadre organisationnel dans lequel envisager et discuter des questions qui entourent la formation des professeurs d'instrument et de chant. Ce qui est présenté se veut suggestif et incitateur plutôt que prescriptif, puisqu'il appartient à chaque professeur de musique et à chaque établissement d'enseignement musical de discuter, de disséquer et de développer leurs propres buts.

⁵⁸ Cf. note de bas de page n°12.

LE PROFESSEUR COMME INTERPRÈTE ET MODÈLE ARTISTIQUE : CRÉER DES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE MUSICALEMENT ENRICHISSANTS

Les enseignants-interprètes agissent comme des modèles ; ils apportent leur propre personnalité musicale et leur propre vision artistique lors de leurs rencontres musicales avec leurs élèves. Dans leur enseignement, les professeurs d'instrument et de chant ont recours à leurs propres savoir-faire, connaissances et compréhension musicales, ainsi qu'à des compétences pédagogiques apparentées, leur créativité et leur imagination, afin de créer et de mettre en œuvre des programmes de pédagogie musicale pour les individus et les groupes dans différents contextes d'apprentissage. La conscience et la sensibilité musicales des enseignants ainsi que la qualité de leur interprétation ont un impact majeur sur l'expérience musicale de l'étudiant. A travers leur propre pratique, leur engagement personnel dans la musique et leur capacité à générer des expériences musicales significatives pour leurs étudiants, les enseignants peuvent inspirer et motiver les étudiants, afin d'approfondir leur développement musical et de les engager activement dans la pratique de la musique.

1.1 Les professeurs d'instrument et de chant sont une source d'inspiration musicale pour leurs étudiants à travers leur haut niveau d'interprétation musicale, leur personnalité musicale forte et leur vision artistique.

1.2 Les professeurs d'instrument et de chant créent et facilitent les possibilités d'apprentissage musicales enrichissantes pour leurs étudiants, en faisant appel à leurs propres savoir-faire, connaissances, compréhension et expérience musicales.

1. Les professeurs d'instrument et de chant :
 - a. Expriment leur propre personnalité musicale et leur propre vision artistique à travers leur pratique à un niveau professionnel ;
 - b. Font preuve d'un haut niveau de compétences techniques, auditives, notationnelles, en improvisation et en musique d'ensemble, ainsi que de connaissances théoriques et d'une compréhension du répertoire, de l'histoire de la musique, de l'analyse, du style et de l'interprétation ;
 - c. Font appel à leurs compétences musicales, leurs connaissances théoriques et leur compréhension pour créer et faciliter des possibilités d'apprentissage musicalement enrichissantes pour leurs étudiants ;
 - d. Évaluent de façon critique les performances instrumentales ou vocales et donnent un feedback approprié sur les capacités et la sensibilité de chaque élève ;
 - e. Replacent les compétences et les concepts musicaux dans un cadre historique, culturel et théorique ;
 - f. Font appel à une connaissance étendue de différents répertoires et de différents styles ;
 - g. Dirigent des ensembles et des groupes en répétition et en concert ;
 - h. Choisissent, adaptent et créent un répertoire et des matériels musicaux adaptés et stimulants, en fonction des capacités techniques, stylistiques et interprétatives des élèves ;
 - i. Font preuve d'une conscience des exigences comportementales, psychologiques et communicationnelles de l'interprétation en public, et développent la conscience de ces questions chez leurs élèves ;
 - j. Communiquent une conscience de la musique en tant que forme d'art et apprécient les possibilités et le potentiel de la musique dans le cadre d'initiatives artistiques transversales.

LE PROFESSEUR COMME PLANIFICATEUR ET ORGANISATEUR : DÉFINIR DES OBJECTIFS, CONTRÔLER ET ÉVALUER POUR UN ENSEIGNEMENT ET UN APPRENTISSAGE EFFICACE

Les professeurs d'instrument et de chant planifient et évaluent des programmes d'étude pour et avec des individus et des groupes dans des contextes très variés. Cela requiert des approches imaginatives et créatives ainsi que la capacité à répondre aux besoins, aux aptitudes et aux attentes des étudiants de manière à engendrer des expériences musicales authentiques, ainsi qu'une compréhension des questions liées à l'évolution du cursus et aux politiques éducatives au niveau de l'établissement et de tout le pays. Lorsqu'ils planifient la progression, les professeurs identifient les objectifs ainsi que des procédures, des méthodes, des matériels et des ressources appropriés. Leur approche est fluide et flexible, et comprend des éléments dynamiques comme des éléments réactifs, qui suscitent l'initiative et l'implication des étudiants.

2.1 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leurs connaissances et leurs compétences musicales pour planifier, contrôler et évaluer les situations pédagogiques de manière à faciliter le développement musical de l'élève.

2. Les professeurs d'instrument et de chant :
 - a. Planifient, mettent en œuvre et évaluent les programmes d'étude appropriés ;
 - b. Formulent et communiquent des objectifs à court, moyen et long terme clairs pour, et conjointement avec, les individus seuls, les groupes et les ensembles ;
 - c. Planifient, dirigent et évaluent les cours et les répétitions ;
 - d. Planifient, organisent et gèrent l'espace et le temps d'enseignement et d'apprentissage, en utilisant de manière créative les méthodes et les ressources appropriées ;
 - e. Contrôlent et évaluent les progrès des élèves en employant différentes stratégies d'évaluation ;
 - f. Créent des opportunités pour les élèves de jouer sur scène et de participer à des activités musicales qui développent leurs compétences personnelles et musicales ;
 - g. Encouragent les initiatives des élèves, permettent aux élèves de s'impliquer dans la planification de leur propre apprentissage, et laissent une place aux intérêts et aux motivations personnelles.

LE PROFESSEUR COMME COMMUNICATEUR ET PÉDAGOGUE : DÉVELOPPER LE POTENTIEL MUSICAL DES ÉTUDIANTS

Les professeurs d'instrument et de chant possèdent les compétences pédagogiques nécessaires pour susciter une implication musicale authentique chez leurs élèves, pour aider les élèves à développer leurs savoir-faire, leurs connaissances et leur compréhension musicales, et pour encourager et stimuler leur créativité et leur imagination. Cela appelle un savant dosage de connaissances musicales et pédagogiques, sous-tendues par une compréhension de la nature et de la valeur de la musique dans la société ainsi que du rôle et de la fonction de la musique dans la vie des élèves. Dans le choix de leurs stratégies et de leurs approches, deux questions majeures se posent aux professeurs d'instrument et de chant: comment enseigner la musique « le plus musicalement possible », et comment communiquer et exprimer des idées sur le sens musical et sa relation avec les émotions et les sentiments humains d'une manière qui encourage les réactions des élèves et leur permette d'exprimer leurs propres idées musicales.

- 3.1 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent efficacement avec leurs élèves, les écoutent, interagissent musicalement avec eux et sont sensibles à leurs différents besoins et styles d'apprentissage.**
- 3.2 Les professeurs d'instrument et de chant stimulent et développent le potentiel musical de leurs élèves et encouragent l'apprentissage indépendant et la pratique musicale par le biais d'approches pédagogiques diverses.**

3. Les professeurs d'instrument et de chant :
- a. Créent des situations d'apprentissage éducatives impliquant les élèves de manières musicalement significatives qui élargissent et développent leurs compétences, leurs connaissances, leur compréhension et leur imagination musicales ;
 - b. Communiquent efficacement avec les individus et les groupes, utilisant le langage de façon créative et imaginative afin d'aider la compréhension et la faculté de réaction des élèves ;
 - c. Verbalisent et expliquent clairement les compétences et concepts techniques, musicaux, théoriques et artistiques, en utilisant des images, des analogies, la remise en question et la discussion comme outils pédagogiques ;
 - d. Montrent musicalement des compétences et des concepts techniques, musicaux et artistiques ;
 - e. Facilitent et encouragent la réflexion, l'évaluation et l'apprentissage indépendant des élèves ;
 - f. Utilisent des stratégies de feedback constructives de façon créative et, lorsque cela est pertinent, intègrent au processus l'apprentissage par les pairs ;
 - g. Emploient des méthodes, des ressources et matériels variés et appropriés aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves, afin de stimuler et de développer les capacités techniques et interprétatives de ces derniers, en plus de leurs compétences en déchiffrage, en audition et en interprétation, leur créativité et leur imagination ;
 - h. Facilitent le développement de bonnes habitudes en matière de technique et de position de jeu, afin que les élèves utilisent leur corps de façon efficiente et saine ;
 - i. Aident les élèves à développer des stratégies de pratique et de répétition efficaces et appropriées ;
 - j. Intègrent l'improvisation et la composition au processus pédagogique ;
 - k. Utilisent la technologie de façon créative, comme une aide à l'enseignement et à l'apprentissage instrumental et vocal, lorsque cela est pertinent.

LE PROFESSEUR COMME MÉDIATEUR : CRÉER DES ENVIRONNEMENTS D'APPRENTISSAGE FAVORABLES ET COLLABORATIFS

L'un des rôles du professeur d'instrument ou de chant est d'instaurer un environnement d'apprentissage encourageant et collaboratif, qui encourage et stimule les élèves, et permette une interaction positive et une implication active dans le processus d'apprentissage. Cela fait appel à un certain nombre des compétences, des qualités et des dispositions personnelles de l'enseignant. L'interaction pédagogique est accrue, ainsi que le respect et l'estime des élèves pour eux-mêmes, lorsque la relation entre élève et enseignant est fondée sur une confiance et un respect mutuels, lorsque les professeurs manifestent un intérêt pour les besoins de chaque élève et s'en préoccupent, et lorsque les opinions et l'interprétation des élèves sont valorisées. L'environnement d'apprentissage est également affecté par la nature de l'expérience musicale proposée et les types d'activités encouragés, par la structure et le contenu du cours, ainsi que par sa vitesse et sa fluidité. Bien que les cours d'instrument offrent aux élèves des rencontres musicales et, on l'espère, augmentent leur niveau de compétence et de compréhension, ils ne représentent qu'une partie de l'expérience et de l'identité musicale de l'élève. Les professeurs d'instrument et de chant doivent reconnaître combien ils peuvent faciliter l'apprentissage indépendant et autodirigé, et apprécier le rôle de l'apprentissage se déroulant hors du cours individuel ou collectif structuré. Les élèves sont influencés par l'intérêt et l'enthousiasme des enseignants pour la musique, par leur attitude envers l'enseignement, par leur sens du dévouement et leur implication dans leur travail.

4.1 Les professeurs d'instrument et de chant doivent comprendre le développement cognitif, physique, social et musical des élèves et être capables de satisfaire les différents besoins des apprenants.

4.2 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent ouvertement avec leurs élèves, entretiennent des relations favorables et une interaction sociale positive, et encouragent les environnements d'apprentissage collaboratifs déterminés pour tous les apprenants, où la diversité est mise en valeur et où les élèves se sentent en sécurité, responsabilisés et respectés.

4. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Répondent et s'adaptent aux besoins de chaque élève, en reconnaissant et en tenant compte de la personnalité, de l'âge, du sexe, des styles d'apprentissage, des capacités, des attitudes, des intérêts et des attentes de chacun ;
- b. Créent un environnement d'apprentissage sûr, stimulant et encourageant pour tous les élèves, y compris les élèves à besoins pédagogiques particuliers, les élèves doués et talentueux, les personnes âgées et les élèves issus de milieux défavorisés ;
- c. Cultivent et encouragent les relations positives entre élève et enseignant, et entre les élèves eux-mêmes ;
- d. Identifient et gèrent les dynamiques de groupe, et instaurent un environnement d'apprentissage collaboratif ;
- e. Communiquent ouvertement et efficacement avec leurs élèves ;
- f. Traitent leurs élèves équitablement et avec respect ;
- g. Identifient, reconnaissent, respectent et tiennent compte dans leur enseignement des origines sociales, culturelles et ethniques des élèves ;
- h. Identifient et reconnaissent le potentiel musical et didactique des élèves, et fixent des objectifs pédagogiques d'une difficulté qui soit appropriée aux besoins de l'individu ou du groupe ;
- i. Encouragent l'indépendance et l'autonomie des élèves.

LE PROFESSEUR COMME PRATICIEN RÉFLEXIF : LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL À TRAVERS UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE ET UNE AUTOÉVALUATION

Le professeur d'instrument ou de chant doit être un praticien réflexif, attentif à la remise en question systématique de ses propres actions, et possédant les compétences nécessaires pour évaluer son propre enseignement en permanence. Le professeur d'instrument ou de chant doit avoir la capacité à établir sa propre identité professionnelle, de remettre sans cesse en question sa propre philosophie personnelle de l'enseignement de la musique et de s'adapter aux rôles et aux contextes en évolution soulignés précédemment. Les enseignants efficaces réfléchissent aussi à l'évolution de leur métier, élargissent leur propre conception des matériels et des méthodes pédagogiques, se tiennent au courant de la recherche, des publications et des changements concernant leur activité professionnelle. Ils ont un sens de leur propre professionnalisme, et prennent la responsabilité d'identifier leurs propres besoins en matière de formation professionnelle et d'y répondre.

5.1 Les professeurs d'instrument et de chant font preuve en permanence d'une attitude réflexive, tant au cours de l'enseignement qu'ils dispensent qu'à propos de celui-ci, ainsi que sur leur philosophie et leur vision personnelles de l'enseignement musical, ceci afin d'améliorer leur pratique.

5.2 Les professeurs d'instrument et de chant identifient, répondent et s'adaptent aux progrès de leur métier, et prennent la responsabilité d'identifier leur propres besoins en matière de formation professionnelle et d'y répondre.

5. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. S'impliquent dans une pratique réflexive et une autoévaluation en vue d'améliorer et de redéfinir leur enseignement ;
- b. Développent et poursuivent une vision personnelle et une identité professionnelle au sein de l'enseignement musical en fonction de leurs valeurs personnelles, de leurs capacités et de leurs points forts ;
- c. Comprennent, interprètent et contribuent à la recherche en pédagogie musicale ;
- d. Réfléchissent sur et participent aux progrès actuels en matière de matériels et de méthodes pédagogiques ;
- e. Répondent et s'adaptent aux rôles et aux contextes en évolution dans leur métier ;
- f. Identifient les moyens appropriés d'assurer et d'organiser leur propre formation professionnelle continue.

LE PROFESSEUR COMME REPRÉSENTANT, NETWORKER ET COLLABORATEUR : CONTRIBUER À LA VIE MUSICALE DE L'ÉCOLE, DE LA COMMUNAUTÉ ET DE LA SOCIÉTÉ

Les professeurs d'instrument et de chant comprennent l'influence des facteurs socioculturels sur le rôle et la fonction de la musique et de l'enseignement musical dans la société et dans leur métier de musicien, d'enseignant et de représentant de l'enseignement musical, que ce soit dans le système éducatif ou dans la communauté en général. La nature changeante de l'enseignement et de l'apprentissage a été débattue, et l'on a souligné l'importance de la formation tout au long de la vie, de l'élargissement de l'accès et de la participation, de l'augmentation des initiatives dans la communauté, des programmes éducatifs et sociaux, des projets artistiques transversaux, et de l'intérêt croissant pour les modes d'apprentissage informels et non-formels. Ces changements nécessitent des réponses créatives, imaginatives et innovantes de la part des professeurs d'instrument et de chant, et font davantage appel aux compétences communicationnelles, sociales et « entrepreneuriales » personnelles de l'enseignant.

6.1 Les professeurs d'instrument et de chant ont conscience de la façon dont leur propre travail s'insère dans l'environnement musical et éducatif de l'école, de la communauté et de la société, et agissent comme des ambassadeurs de l'enseignement musical.

6.2 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leur initiative et leurs compétences entrepreneuriales pour explorer les nouvelles difficultés et les nouveaux développements dans des contextes divers, utilisant leurs qualités de leader si nécessaire.

6. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Participent à la vie musicale et culturelle de la société ;
- b. Utilisent leur initiative et leurs qualités de leader afin de promouvoir le changement au sein de la profession ;
- c. Utilisent leur initiative et leurs qualités entrepreneuriales afin de promouvoir le changement au sein de la profession ;
- d. Travaillent avec d'autres dans le cadre d'une équipe pédagogique, ayant recours à leur leadership musical si nécessaire ;
- e. Communiquent de façon efficace avec les parents, leurs collègues, les administrateurs et les autres personnes impliquées dans l'enseignement musical, dans le contexte de l'établissement et de la communauté ;
- f. Agissent comme des ambassadeurs de l'enseignement musical en général et l'enseignement instrumental et vocal en particulier.

PRINCIPALES COMPÉTENCES : UNE VUE D'ENSEMBLE

| |
|---|
| 1. Le professeur comme interprète et modèle artistique : créer des environnements d'apprentissage musicalement enrichissants |
| 1.1 Les professeurs d'instrument et de chant sont une source d'inspiration musicale pour leurs étudiants à travers leur haut niveau d'interprétation musicale, leur personnalité musicale forte et leur vision artistique. |
| 1.2 Les professeurs d'instrument et de chant créent et facilitent les possibilités d'apprentissage musicales enrichissantes pour leurs étudiants, en faisant appel à leurs propres savoir-faire, connaissances, compréhension et expérience musicales. |
| 2. Le professeur comme planificateur et organisateur : définir des objectifs, contrôler et évaluer pour un enseignement et un apprentissage efficace |
| 2.1 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leurs connaissances et leurs compétences musicales pour planifier, contrôler et évaluer les situations pédagogiques de manière à faciliter le développement musical de l'élève. |
| 3. Le professeur comme communicateur et pédagogue : développer le potentiel musical des étudiants |
| 3.1 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent efficacement avec leurs élèves, les écoutent, interagissent musicalement avec eux et sont sensibles à leurs différents besoins et styles d'apprentissage. |
| 3.2 Les professeurs d'instrument et de chant stimulent et développent le potentiel musical de leurs élèves et encouragent l'apprentissage indépendant et la pratique musicale par le biais d'approches pédagogiques diverses. |
| 4. Le professeur comme médiateur : créer des environnements d'apprentissage favorables et collaboratifs |
| 4.1 Les professeurs d'instrument et de chant doivent comprendre le développement cognitif, physique, social et musical des élèves et être capables de satisfaire les différents besoins des apprenants. |
| 4.2 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent ouvertement avec leurs élèves, entretiennent des relations favorables et une interaction sociale positive, et encouragent les environnements d'apprentissage collaboratifs déterminés pour tous les apprenants, où la diversité est mise en valeur et où les élèves se sentent en sécurité, responsabilisés et respectés. |
| 5. Le professeur comme praticien réflexif : le perfectionnement professionnel à travers une pratique réflexive et une autoévaluation |
| 5.1 Les professeurs d'instrument et de chant font preuve en permanence d'une attitude réflexive, tant au cours de l'enseignement qu'ils dispensent qu'à propos de celui-ci, ainsi que sur leur philosophie et leur vision personnelles de l'enseignement musical, ceci afin d'améliorer leur pratique. |
| 5.2 Les professeurs d'instrument et de chant identifient, répondent et s'adaptent aux progrès de leur métier, et prennent la responsabilité d'identifier leur propres besoins en matière de formation professionnelle et d'y répondre. |
| 6. Le professeur comme représentant, networker et collaborateur : contribuer à la vie musicale de l'école, de la communauté et de la société |
| 6.1 Les professeurs d'instrument et de chant ont conscience de la façon dont leur propre travail s'insère dans l'environnement musical et éducatif de l'école, de la communauté et de la société, et agissent comme des ambassadeurs de l'enseignement musical. |
| 6.2 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leur initiative et leurs compétences entrepreneuriales pour explorer les nouvelles difficultés et les nouveaux développements dans des contextes divers, utilisant leurs qualités de leader si nécessaire. |

3. COMPÉTENCES : LES BASES DE L'ÉLABORATION D'UN CURSUS DE PÉDAGOGIE INSTRUMENTALE ET VOCALE ORIENTÉ VERS LES OBJECTIFS

Comme nous l'avons souligné précédemment, cet ensemble de compétences n'est pas proposé comme une prescription, mais comme un moyen d'engager la discussion et le débat dans le domaine de la formation des professeurs d'instrument et de chant, ainsi que comme un outil pouvant nourrir les processus d'élaboration de cursus. L'un des points clés du processus de Bologne est le concept d'élaboration d'un cursus orienté vers les objectifs, dans lequel le niveau d'un diplôme est déterminé par des objectifs pédagogiques spécifiques (ce que l'étudiant est censé savoir et être capable de faire), plutôt que par le contenu (ce qui doit être enseigné). Cette approche, en laissant définir le contenu, la structure et les méthodes d'enseignement dans chaque contexte spécifique, permet une plus grande flexibilité, tant à l'enseignant qu'à l'étudiant, et souligne le rôle actif de l'apprenant dans l'acquisition des connaissances et des compétences pratiques. Ce concept implique une approche globale de l'élaboration des cursus, dans laquelle les différents éléments du programme pédagogique (cours, projets, etc.) visent à contribuer au développement général des objectifs pédagogiques définis, plutôt qu'à être considérés comme des blocs préfabriqués représentant des domaines de connaissance séparés. Les termes « objectifs pédagogiques » et « compétences » sont souvent employés comme des synonymes dans l'élaboration d'un cursus orienté sur les objectifs, mais comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, nous suggérons ici de distinguer les « objectifs pédagogiques », définis par l'établissement d'enseignement supérieur – le conservatoire, dans ce cas – des « compétences » définies par les exigences du métier de professeur d'instrument ou de chant. Néanmoins, il reste un lien entre objectifs pédagogiques et compétences, puisque les objectifs pédagogiques (des modules ou des cours, par exemple) sont spécifiquement déduits des compétences générales.

Tout processus d'élaboration d'un cursus implique : la définition de la mission et les objectifs du programme pédagogique ; l'identification des rôles clés, des contextes et des domaines de compétence de la profession concernée ; la définition du cadre du cursus et des objectifs pédagogiques ; l'identification du contenu fondamental, de la charge de travail de l'étudiant et des méthodes d'enseignement ; l'évaluation et l'évolution du cursus. Ces questions et d'autres sont abordées dans le manuel de l'AEC sur *L'Elaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur*⁵⁹. Les considérations sur le contenu et le but s'appliquent surtout aux programmes de formation des interprètes chanteurs ou instrumentistes, mais étant donné le double rôle de musicien et d'enseignant que joue le professeur d'instrument ou de chant, elles ont aussi une pertinence directe pour la formation des professeurs d'instrument et de chant. De plus, la discussion sur les implications du processus de Bologne⁶⁰ est applicable à tout processus d'élaboration ou d'évolution

⁵⁹ Jeremy Cox (2007) : *L'Elaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur*. Utrecht, Association Européenne des Conservatoires. Ce manuel est téléchargeable à l'adresse www.bologna-and-music.org/curriculumdesign.

⁶⁰ Pour plus d'informations et pour accéder aux publications sur les effets du processus de Bologne sur l'enseignement musical supérieur, veuillez consulter la page www.bologna-and-music.org.

de cursus. Cependant, concernant les processus d'élaboration ou d'évolution des cursus de formation des professeurs d'instrument et de chant, il y a des questions supplémentaires à considérer, relatives notamment aux finalités éducatives de la formation des professeurs d'instrument et de chant, ainsi qu'à l'identification des rôles et des contextes clés de l'enseignement vocal et instrumental et des compétences fondamentales qu'exige ce métier. C'est à ces questions que s'est principalement intéressé le groupe de travail.

DÉFINIR LA MISSION ET LES OBJECTIFS DU PROGRAMME

Un chapitre précédent de ce manuel s'est intéressé à ce qui concerne le métier de professeur d'instrument ou de chant en Europe, identifiant l'impact des questions socioculturelles et politiques sur l'offre et la pratique dans ce domaine de la formation musicale professionnelle, soulignant les rôles et les contextes en constante évolution auxquels sont confrontés les jeunes professeurs d'instrument et de chant diplômés, et explorant les implications que cela a pour la formation des professeurs d'instrument et de chant. De nouveaux cheminements de carrière pour les professeurs de musique ont été identifiés ; il est suggéré que les conservatoires aient à la fois les possibilités et les responsabilités de développer des programmes capables d'armer les jeunes professeurs diplômés des compétences nécessaires pour revendiquer ces nouvelles possibilités d'emploi. De nombreuses questions ont été soulevées qui sont au cœur du processus d'évolution du cursus : quelle sorte de professeurs d'instrument et de chant devons-nous former ? Qui a besoin d'eux et pourquoi ? Qui les embauchera ? Existe-t-il d'autres programmes ou d'autres établissements ayant des objectifs pédagogiques similaires ou connexes dans ce domaine ? Quel rapport ont-ils avec notre programme ? Comment positionnons-nous notre programme dans un contexte international ? En répondant à ces questions, et en définissant les objectifs spécifiques de la formation des professeurs d'instrument et de chant, les responsables de l'évolution des cursus dans les conservatoires doivent discuter et collaborer pertinemment avec les enseignants, les étudiants, les anciens étudiants, les tuteurs des stages professionnels et les *community groups*⁶¹, ainsi qu'avec des représentants des métiers de la musique, sans oublier les collègues de la scène internationale.

IDENTIFIER LES RÔLES ET LES CONTEXTES CLÉS DU MÉTIER

Nous pensons que l'ensemble de compétences présenté plus haut dans ce chapitre constituera un outil utile pour le développement et l'évolution des cursus, car il pourra également servir de point de référence pour définir les profils professionnels des futurs diplômés et construire un cadre autour duquel les objectifs pédagogiques appropriés pourront être construits pour les programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant dans chaque conservatoire. Il est toutefois important de souligner que cet ensemble de compétences est basé sur une conception générale de ce métier. Certaines de ces compétences peuvent ne pas être pertinentes pour les objectifs pédagogiques spécifiques d'un programme particulier ou dans un contexte socioculturel distinct, et certains autres pourraient devoir être clarifiés et adaptés à certains contextes pour être compréhensibles. La tâche des conservatoires est donc d'identifier les domaines de compétence et d'exprimer des compétences pertinentes et appropriées en fonction de leurs propres objectifs déclarés, fondés sur les exigences de ce métier. Chaque établissement doit : 1) définir

⁶¹ Cf. La note de bas de page n° 13 pour la définition de « *Community Music* »

le(s) profil(s) professionnels appropriés ; 2) analyser les changements constatés dans ce métier ainsi que dans les rôles et les contextes de travail des futurs professeurs d'instrument et de chant ; 3) expliciter ces exigences en rédigeant un ensemble de compétences ciblées. Comme nous l'avons souligné plus haut, les « compétences » et les « objectifs pédagogiques » sont souvent employés comme des synonymes dans l'élaboration d'un cursus orienté vers les objectifs, mais nous mettons ici l'accent sur le rôle de chaque conservatoire dans la définition explicite des objectifs pédagogiques sur la base des compétences exigées dans l'environnement professionnel au sein d'une société donnée.

DÉFINIR UN CADRE POUR LE CURSUS

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'élaboration d'un cursus orienté vers les objectifs requiert une approche globale dans laquelle les cours, habituellement groupés, dans la formation des professeurs d'instrument et de chant, selon certains domaines fondamentaux (comme l'interprétation, la théorie musicale, la pédagogie, les matières d'érudition), ne sont plus considérés comme des domaines de connaissance séparés et indépendants les uns des autres, mais comme les éléments d'un processus d'apprentissage global qui permettra aux étudiants d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir à fonctionner dans le métier de professeur d'instrument et de chant. Ainsi, les compétences identifiées dans ce chapitre ne sont plus nécessairement liées à des cours spécifiques, et les nouvelles compétences n'appellent pas nécessairement de nouveaux cours. Par exemple, si les compétences entrepreneuriales sont mentionnées dans les objectifs pédagogiques, l'étudiant pourrait, dans le cadre de sa discipline instrumentale ou vocale principale, être responsable d'organiser un récital en dehors de l'établissement, ce qui lui offrirait la possibilité d'en apprendre davantage sur les questions artistiques et pratiques liées à la production et à la promotion d'un tel concert.

IDENTIFIER LE CONTENU, LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES ET LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Les éléments du cursus ont été discutés ci-dessus, et comprennent un ensemble de matières allant des sujets musicaux et pédagogiques aux spécialités choisies. Comme nous l'avons déjà souligné, la surcharge de travail de l'étudiant peut être un problème récurrent, qui doit être évité. Il faut aussi rappeler que beaucoup des compétences majeures du professeur d'instrument ou de chant peuvent être acquises en dehors des cours spécifiquement consacrés à la pédagogie ou à la didactique. Dans la formation des professeurs d'instrument et de chant, l'approche de l'enseignement et de l'apprentissage adoptée par les formateurs des professeurs de musique est non seulement un outil pour le développement des connaissances fondamentales des étudiants dans un domaine donné, mais elle influence aussi leur compréhension générale des processus d'enseignement et d'apprentissage. Les opinions des étudiants sur ce qui est une bonne méthode d'enseignement ou sur la façon dont un enseignant doit prendre en compte les besoins des différents apprenants ou encore utiliser l'improvisation, les approches participatives et la technologie pour soutenir l'apprentissage, se fonderont non seulement sur les cours de méthodologie ou de didactique, mais aussi sur toutes leurs expériences en tant qu'apprenants. Toutes les matières et tous les cours peuvent donc contribuer aux compétences pédagogiques des étudiants en tant que futurs enseignants.

EVALUER ET FAIRE ÉVOLUER LE CURSUS : UN PROCESSUS COLLABORATIF

Le développement du cursus peut être considéré comme un processus collaboratif impliquant tous les professeurs participant à un programme ; il requiert un bon travail d'équipe et des compétences pédagogiques de la part de tous les professeurs ainsi que la capacité à établir des liens entre et à travers les différents cours proposés. Une collaboration est nécessaire dans l'identification et la définition des contenus des cours, des méthodes pédagogiques et des procédures d'évaluation. Un cursus global nécessite une équipe pédagogique élaborant et mettant en œuvre le programme ensemble, présentant un programme d'étude cohérent, s'adaptant aux besoins des étudiants, permettant un apprentissage spécialisé et aidant les étudiants à organiser leur propre apprentissage. La forme du cursus est constamment retravaillée en fonction des circonstances changeantes, des nouvelles opportunités, des besoins spécifiques et des buts fixés conjointement. Les activités interdisciplinaires et les discussions théoriques liées à la mise en œuvre pratique font partie du processus. Celui-ci peut aussi comprendre, comme nous l'avons suggéré précédemment, un apport continu de la part des étudiants, des anciens étudiants, des *community groups* et des représentants du monde professionnel. Il est important de noter que ce processus n'est pas uniquement réactif, mais également proactif dans la création d'un avenir pour la formation des professeurs d'instrument et de chant.

COMPÉTENCES ET CRÉATION DE CURSUS : OPPORTUNITÉS ET POSSIBILITÉS

Lorsque l'on envisage cet ensemble de compétences dans le contexte de l'élaboration d'un cursus, il est important d'éviter le principe de la « taille unique », étant donné la complexité et la diversité du métier de professeur d'instrument et de chant en Europe, et la grande variété des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant proposés dans tous les conservatoires européens. Les nombreuses traditions pédagogiques, les nombreux systèmes d'enseignement musical et les nombreuses cultures musicales suggèrent qu'il existe une multitude d'approches possibles pour atteindre des objectifs communs. Même si ce que nous avons présenté n'est qu'une fraction d'une réalité très complexe, nous espérons que nos réflexions serviront à trouver des modèles optionnels et des avenir possibles pour nos établissements, ainsi qu'à stimuler le débat et le dialogue autour du développement de la formation des professeurs d'instrument et de chant.

IV. EPILOGUE

Le travail au sein du groupe de travail INVITE a été pour nous tous une expérience très intéressante et enrichissante. Cela a été un processus d'épanouissement personnel, dans lequel nous avons identifié de réels problèmes, des points communs et le besoin d'intensifier la collaboration internationale. En dépit des expériences diverses et variées que tous les membres du groupe avaient de la collaboration internationale, les activités d'INVITE ont élargi nos horizons de nombreuses façons différentes. La possibilité de tenir des discussions intenses, structurées et directives avec un groupe de collègues venant de régions européennes très différentes, nous a ouvert les yeux sur le rôle important de la formation des professeurs d'instrument et de chant au sein des politiques culturelles et éducatives, non seulement au niveau européen, mais aussi dans nos environnements nationaux et régionaux. Nous avons désormais une meilleure compréhension des processus qui se déroulent partout en Europe et qui affectent nos établissements, et nous identifions mieux quels arguments développer lorsque nous discutons de ces questions avec des collègues et avec les autorités gouvernementales. Nous savons également comment trouver un soutien auprès d'autres établissements ainsi que des informations sur ces derniers et, à l'avenir, nous pourrions peut-être même élaborer des projets communs à court terme ainsi que des stratégies à moyen et long terme, enracinées de manière diverse au sein de plusieurs établissements en Europe.

C'est l'expérience que nous souhaitons partager avec nos collègues, ainsi que notre vision de l'avenir. Nous sommes devenus plus conscients du pouvoir qui réside dans la grande diversité des pratiques et des structures éducatives en Europe. Notre expérience est que la coopération et le dialogue européens peuvent jouer un rôle majeur dans le développement des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant et des systèmes éducatifs nationaux. L'un des résultats majeurs de ce dialogue est une conscience accrue des points forts spécifiques de nos propres approches éducatives, de nos programmes de formation, de nos systèmes nationaux et de nos traditions nationales. En acquérant des connaissances sur le paysage européen dans son ensemble, nous pouvons mettre en valeur ces aspects de nos propres systèmes éducatifs que d'autres établissements, des étudiants ou des enseignants en échange pourraient trouver particulièrement intéressants. En bref, nous devons accroître la conscience de la diversité au sein de la formation des professeurs d'instrument et de chant, et promouvoir l'identification du potentiel de développement qui réside dans cette diversité. D'autre part, nous devons créer un moyen d'établir les structures de collaboration internationale que nous pensons tout à fait nécessaires.

Initialement, nous étions inquiets de la faible mobilité dans la formation des professeurs d'instrument et de chant. Au cours de ce processus, nous nous sommes rendu compte que le potentiel de collaboration et de dialogue internationaux va plus loin que cela. Les contacts établis au niveau individuel constituent une base sur laquelle la collaboration à un niveau plus stratégique peut se construire, encourageant le développement des établissements et de la formation des professeurs d'instrument et de chant de façon bien plus large. Nous espérons voir, au niveau européen, la naissance d'un dialogue intense, orienté sur les objectifs et bien organisé, ainsi qu'une continuation de notre travail. Cela pourrait prendre la forme d'une nouvelle plateforme AEC – espace de développement – où s'échangeraient les expériences d'intéressants

projets de développement et où se scelleraient des alliances stratégiques entre établissements souhaitant développer conjointement leur formation des professeurs d'instrument et de chant.

Ce métier de professeur d'instrument ou de chant aux facettes multiples et à l'évolution rapide met à l'épreuve les pratiques éducatives en musique et engage les conservatoires dans un dialogue avec la profession et avec la communauté, qui peut élargir et approfondir le rôle de la musique dans nos sociétés. Cela semble être aussi une bonne raison pour s'intéresser à la formation des professeurs d'instrument et de chant – qui peut être considérée comme une force innovante pour le développement de la formation musicale supérieure et de son sens pour la société.

ANNEXES

1. COMPÉTENCES ET INDICATEURS : UNE VUE D'ENSEMBLE

Le professeur comme interprète et modèle artistique : créer des environnements d'apprentissage musicalement enrichissants

1.1 Les professeurs d'instrument et de chant créent et facilitent les possibilités d'apprentissage musicales enrichissantes pour leurs étudiants, en faisant appel à leurs propres savoir-faire, connaissances, compréhension et expérience musicales.

1.2 Les professeurs d'instrument et de chant créent et facilitent les possibilités d'apprentissage musicales enrichissantes pour leurs étudiants, en faisant appel à leurs propres compétences, connaissances, compréhension et expérience musicales.

1. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Expriment leur propre personnalité musicale et leur propre vision artistique à travers leur pratique à un niveau professionnel.
- b. Font preuve d'un haut niveau de compétences techniques, auditives, notationnelles, en improvisation et en musique d'ensemble, ainsi que de connaissances théoriques et d'une compréhension du répertoire, de l'histoire de la musique, de l'analyse, du style et de l'interprétation.
- c. Font appel à leurs compétences musicales, à leurs connaissances théoriques et à leur compréhension pour créer et faciliter des possibilités d'apprentissage musicalement enrichissantes pour leurs étudiants.
- d. Évaluent de façon critique les performances instrumentales et vocales et donnent un feedback approprié sur les capacités et la sensibilité de chaque élève.
- e. Replacent les compétences et les concepts musicaux dans un cadre historique, culturel et théorique.
- f. Font appel à une connaissance étendue de différents répertoires et de différents styles.
- g. Dirigent des ensembles et des groupes en répétition et en concert.
- h. Choisisent, adaptent et créent un répertoire et des matériels musicaux adaptés et stimulants, en fonction des capacités techniques, stylistiques et interprétatives des élèves.
- i. Font preuve d'une conscience des exigences comportementales, psychologiques et communicationnelles de l'interprétation en public, et développent la conscience de ces questions chez leurs élèves.
- j. Communiquent une conscience de la musique en tant que forme d'art et apprécient les possibilités et le potentiel de la musique dans le cadre d'initiatives artistiques transversales.

Le professeur comme planificateur et organisateur : définir des objectifs, contrôler et évaluer pour un enseignement et un apprentissage efficace

2.1 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leurs connaissances et leurs compétences musicales pour planifier, contrôler et évaluer les situations pédagogiques de manière à faciliter le développement musical de l'élève.

2. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Planifient, mettent en œuvre et évaluent les programmes d'étude appropriés.
- b. Formulent et communiquent des objectifs à court, moyen et long terme clairs pour, et conjointement avec, les individus seuls, les groupes et les ensembles.

- c. Planifient, dirigent et évaluent les cours et les répétitions.
- d. Planifient, organisent et gèrent l'espace et le temps d'enseignement et d'apprentissage, en utilisant de manière créative les méthodes et les ressources appropriées.
- e. Contrôlent et évaluent les progrès des élèves en employant différentes stratégies d'évaluation.
- f. Créent des opportunités pour les élèves de jouer sur scène et de participer à des activités musicales qui développent leurs compétences personnelles et musicales.
- g. Encouragent les initiatives des élèves, permettent aux élèves de s'impliquer dans la planification de leur propre apprentissage, et laissent une place aux intérêts et aux motivations personnelles.

Le professeur comme communicateur et pédagogue : développer le potentiel musical des étudiants

3.1 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent efficacement avec leurs élèves, les écoutent, interagissent musicalement avec eux et sont sensibles à leurs différents besoins et styles d'apprentissage.

3.2 Les professeurs d'instrument et de chant stimulent et développent le potentiel musical de leurs élèves et encouragent l'apprentissage indépendant et la pratique musicale par le biais d'approches pédagogiques diverses.

3. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Créent des situations d'apprentissage éducatives impliquant les élèves de manières musicalement significatives qui élargissent et développent leurs compétences, leurs connaissances, leur compréhension et leur imagination musicales.
- b. Communiquent efficacement avec les individus et les groupes, utilisant le langage de façon créative et imaginative afin d'aider la compréhension et la faculté de réaction des élèves.
- c. Verbalisent et expliquent clairement les compétences et concepts techniques, musicaux, théoriques et artistiques, en utilisant des images, des analogies, la remise en question et la discussion comme outils pédagogiques.
- d. Montrent musicalement des compétences et des concepts techniques, musicaux et artistiques.
- e. Facilitent et encouragent la réflexion, l'évaluation et l'apprentissage indépendant des élèves.
- f. Utilisent des stratégies de feedback constructives de façon créative et, lorsque cela est pertinent, intègrent au processus l'apprentissage par les pairs.
- g. Emploient des méthodes, des ressources et matériels variés et appropriés aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves, afin de stimuler et de développer les capacités techniques et interprétatives de ces derniers, en plus de leurs compétences en déchiffrage, en audition et en interprétation, leur créativité et leur imagination.
- h. Facilitent le développement de bonnes habitudes en matière de technique et de position de jeu, afin que les élèves utilisent leur corps de façon efficiente et saine.
- i. Aident les élèves à développer des stratégies de pratique et de répétition efficaces et appropriées.
- j. Intègrent l'improvisation et la composition au processus pédagogique.
- k. Utilisent la technologie de façon créative, comme une aide à l'enseignement et à l'apprentissage instrumental et vocal, lorsque cela est pertinent.

Le professeur comme médiateur : créer des environnements d'apprentissage favorables et collaboratifs

4.1 Les professeurs d'instrument et de chant doivent comprendre le développement cognitif, physique, social et musical des élèves et être capables de satisfaire les différents besoins des apprenants.

4.2 Les professeurs d'instrument et de chant communiquent ouvertement avec leurs élèves, entretiennent des relations favorables et une interaction sociale positive, et encouragent les environnements d'apprentissage collaboratifs déterminés pour tous les apprenants, où la diversité est mise en valeur et où les élèves se sentent en sécurité, responsabilisés et respectés.

4. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. Répondent et s'adaptent aux besoins de chaque élève, en reconnaissant et en tenant compte de la personnalité, de l'âge, du sexe, des styles d'apprentissage, des capacités, des attitudes, des intérêts et des attentes de chacun.
- b. Créent un environnement d'apprentissage sûr, stimulant et encourageant pour tous les élèves, y compris les élèves à besoins pédagogiques particuliers, les élèves doués et talentueux, les personnes âgées et les élèves issus de milieux défavorisés.
- c. Cultivent et encouragent les relations positives entre élève et enseignant, et entre les élèves eux-mêmes.
- d. Identifient et gèrent les dynamiques de groupe, et instaurent un environnement d'apprentissage collaboratif.
- e. Communiquent ouvertement et efficacement avec leurs élèves.
- f. Traitent leurs élèves équitablement et avec respect.
- g. Identifient, reconnaissent, respectent et tiennent compte dans leur enseignement des origines sociales, culturelles et ethniques des élèves.
- h. Identifient et reconnaissent le potentiel musical et didactique des élèves, et fixent des objectifs pédagogiques d'une difficulté qui soit appropriée aux besoins de l'individu ou du groupe.
- i. Encouragent l'indépendance et l'autonomie des élèves.

Le professeur comme praticien réflexif : le perfectionnement professionnel à travers une pratique réflexive et une autoévaluation

5.1 Les professeurs d'instrument et de chant font preuve en permanence d'une attitude réflexive, tant au cours de l'enseignement qu'ils dispensent qu'à propos de celui-ci, ainsi que sur leur philosophie et leur vision personnelles de l'enseignement musical, ceci afin d'améliorer leur pratique.

5.2 Les professeurs d'instrument et de chant identifient, répondent et s'adaptent aux progrès de leur métier, et prennent la responsabilité d'identifier leur propres besoins en matière de formation professionnelle et d'y répondre.

5. Les professeurs d'instrument et de chant :

- a. S'impliquent dans une pratique réflexive et une autoévaluation en vue d'améliorer et de redéfinir leur enseignement.
- b. Développent et poursuivent une vision personnelle et une identité professionnelle au sein de l'enseignement musical en fonction de leurs valeurs personnelles, de leurs capacités et de leurs points forts.

- c. Comprennent, interprètent et contribuent à la recherche en pédagogie musicale.
- d. Réfléchissent sur et participent aux progrès actuels en matière de matériels et de méthodes pédagogiques.
- e. Répondent et s'adaptent aux rôles et aux contextes en évolution dans leur métier.
- f. Identifient les moyens appropriés d'assurer et d'organiser leur propre formation professionnelle continue.

Le professeur comme représentant, networker et collaborateur : contribuer à la vie musicale de l'école, de la communauté et de la société

6.1 Les professeurs d'instrument et de chant ont conscience de la façon dont leur propre travail s'insère dans l'environnement musical et éducatif de l'école, de la communauté et de la société, et agissent comme des ambassadeurs de l'enseignement musical.

6.2 Les professeurs d'instrument et de chant utilisent leur initiative et leurs compétences entrepreneuriales pour explorer les nouvelles difficultés et les nouveaux développements dans des contextes divers, utilisant leurs qualités de leader si nécessaire.

- 6. Les professeurs d'instrument et de chant :
 - a. Participent à la vie musicale et culturelle de la société.
 - b. Utilisent leur initiative et leurs qualités entrepreneuriales afin de promouvoir le changement au sein de la profession.
 - c. Travaillent avec d'autres dans le cadre d'une équipe pédagogique, ayant recours à leur leadership musical si nécessaire.
 - d. Traitent des questions organisationnelles, commerciales, financières et juridiques (y compris de santé et de sécurité) liées à l'apprentissage instrumental et vocal.
 - e. Communiquent de façon efficace avec les parents, leurs collègues, les administrateurs et les autres personnes impliquées dans l'enseignement musical, dans le contexte de l'établissement et de la communauté.
 - f. Agissent comme des ambassadeurs de l'enseignement musical en général et l'enseignement instrumental et vocal en particulier.

2. MODÈLE DE PROGRAMME DE VISITE D'ÉTABLISSEMENT

Proposition d'éléments à inclure dans le calendrier d'une visite d'établissement (deux jours) :

- Discussion avec l'équipe de direction (principal/doyen/directeur de l'établissement, chef(s) du (des) programme(s), personne(s) responsable(s) du programme de formation des professeurs d'instrument et de chant/des matières pédagogiques.
- Discussion avec les professeurs (d'instrument, de chant, de pédagogie, superviseurs de la pratique pédagogique...).
- Discussion avec les étudiants (suivant une formation de professeur d'instrument ou de chant).
- Observation des cours, plus spécifiquement du cours de didactique et de la pratique pédagogique supervisée.
- Présentation de projets, de recherches, de travaux de développement de l'établissement ou de travaux d'étudiants (thèse, rapport, etc.), selon ce qui semble le plus pertinent pour la matière en question.
- Discussion finale avec l'équipe de direction.

Questions à aborder lors de la visite de l'établissement :

1. Informations basiques sur l'établissement

- 0 Location, locaux, ressources.
- 0 Programme(s) proposés comprenant la pédagogie instrumentale ou vocale.
 - Intitulé du (des) diplôme(s) et cycle où ils s'insèrent (1e cycle – licence, 2e cycle – master, 3e cycle – doctorat).
 - Durée.
 - Conditions et procédures d'admission.
- 0 Options de spécialisation du cursus.
- 0 Nombre d'étudiants et d'enseignants.

2. Informations sur les études ou les modules pédagogiques dans le cursus

- 0 Description du programme ou des cours (générales), charge de travail de l'étudiant (ECTS).
- 0 Positionnement des études pédagogiques dans les cursus.
Exemples d'options :
 - A. Le programme comprend un ou plusieurs modules obligatoires en pédagogie instrumentale ou vocale, menant à une qualification d'enseignant, c'est-à-dire une certification permettant d'accéder aux postes de professeur d'instrument ou de chant.
 - a L'établissement coopère-t-il avec un institut de formation des enseignants, ou est-il habilité à délivrer ce diplôme d'enseignant lui-même ?
 - b Quelle est la reconnaissance nationale de cette qualification ?
 - B. Le programme comprend un ou plusieurs modules obligatoires en pédagogie instrumentale ou vocale, mais ne mène pas à une qualification d'enseignant.
 - C. Le programme comprend un ou plusieurs modules optionnels en pédagogie instrumentale ou vocale.

- 0 Domaines de spécialisation possibles dans la formation des professeurs d'instrument ou de chant.
- 0 Relation entre la formation des professeurs d'instrument ou de chant et la formation des professeurs de musique de l'enseignement général (c'est-à-dire sont-ils clairement séparés où les cursus se chevauchent-ils ou se mêlent-ils d'une façon ou d'une autre ?).

3. Organisation des éléments de pratique pédagogique

- 0 La pratique pédagogique est-elle :
 - i. Intégrée dans le cursus en tant qu'élément obligatoire ? A quel moment des études les étudiants commencent-ils la pratique ? Combien de temps est consacré à la pratique pédagogique ?
 - OU :
 - ii. Basée sur les activités extracurriculaires, les étudiants acquérant une expérience de l'enseignement en dehors de la formation musicale professionnelle formelle ? La pratique pédagogique est-elle obligatoire ou facultative ?
- 0 La pratique pédagogique se déroule-t-elle principalement au conservatoire ou à travers des stages externes sur le terrain (dans des écoles de musique) ?
- 0 Comment la pratique pédagogique est-elle supervisée ? Qui la supervise (un enseignant du conservatoire ou de l'école de musique) ?

4. Points forts particuliers, exemples de bonne pratique, recherche, projets de développement, etc. liés à la formation des professeurs d'instrument et de chant.

5. Possibilités de carrière et qualifications requises pour les jeunes diplômés des programmes de formation des professeurs d'instrument et de chant.

6. Questions supplémentaires :

- 0 Quelles sont les possibilités pour les étudiants en échange de suivre des modules de pédagogie instrumentale ou vocale (en tenant compte des barrières linguistiques et des obstacles pratiques, comme la durée relativement courte du séjour des étudiants) ?
- 0 Quelles sont les questions et les difficultés les plus essentielles rencontrées dans le développement futur du programme ?
- 0 Quelle sorte de coopération internationale intéresserait le plus votre établissement ?
- 0 Le monde du travail : tendances et progrès récents dans le monde du travail affectant le contenu ou la forme du programme de formation pédagogique.

3. BIBLIOGRAPHIE

Baker, David (2005) : Peripatetic music teachers approaching mid-career: a cause for concern? In: British Journal of Music Education, 22 (2), pp. 141-153.

Baker, David (2006) : Life histories of music service teachers: The past in inductees' present. In: British Journal of Music Education, Volume 23, Issue 1, pp. 39-50.

Bastian, Hans Günther (1989) : Leben für Musik. Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabungen; Mit einem Begleitwort des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft und einem methodenkritischen Beitrag von Adam Kormann. Mainz : Schott.

Bastian, Hans Günther (1997) : Schulmusik und Musikschule in der Verantwortung. Begabungsforschung, Begabtenfindung und Begabtenförderung "von unten". Mainz : Schott Musik International.

Bäuerle-Uhlig, Dietlind (2003) : Professionalisierung in der Instrumentalpädagogik. Essen : Verl. Die Blaue Eule (Musikwissenschaft, Musikpädagogik in der Blauen Eule, 59).

Blom, Diana; Poole, Kim (2004) : Peer assessment of tertiary music performance: opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. In: British Journal of Music Education, Volume 21, Issue 1, pp. 111-125.

Bork, Magdalena (2010) : Traumberuf Musiker? Herausforderungen an ein Leben für die Kunst. 1. Edition. Mainz : Schott Music (Schott Campus).

Cain, Tim (2007) : 'Mentoring trainee music teachers: beyond apprenticeship or reflection'. In: British Journal of Music Education, Volume 24, Issue 3, pp. 281-294.

Campbell, Patricia Shehan (1995) : Of garage bands and song-getting: The musical development of young rock musicians. In : Research Studies in Music Education, Volume 4, Issue 1, pp. 12-20.

Chappell, Sally (1999) : Developing the complete pianist: a study of the importance of a whole-brain approach to piano teaching. In: British Journal of Music Education, Volume 16, Issue 3, pp. 253-262.

Cheng, Evangeline Kai-Wen ; Durrant, Colin (2007) : An investigation into effective string teaching in a variety of learning contexts: a single case study. In: British Journal of Music Education, Volume 24, Issue 2, pp. 191-205.

Colley, Helen; Hodkinson, Phil ; Malcolm, Janice (2003) : Informality and formality in learning. A report for the Learning and Skills Research Centre. Learning and Skills Research Centre.

Commission des Communautés européennes (2005) : Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie. Document de travail de la Commission, [SEC(2005) 957], Bruxelles. Accès en ligne : http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_fr.pdf, consulté le 13.09.2008.

Commission des Communautés européennes (2007) : Communication de la Commission du Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions relative à un agenda européen de la culture à l'ère de la mondialisation. [SEC(2007) 570], Bruxelles. Accès en ligne : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:FR:PDF>, consulté le 12.08.2010.

Project Connect/Association Européenne des Conservatoires (2001) : Music education in a multi-cultural European society. Final project publication. Utrecht, Association Européenne des Conservatoires. Accès en ligne : www.aecinfo.org/publications.

Cope, Peter (1998) : Knowledge, meaning and ability in musical instrument teaching and learning. In: British Journal of Music Education, Volume 15, Issue 3, pp. 263-270.

Coulon, Jacques de (2007) : Petite philosophie de l'éducation. Paris : Desclée de Brouwer.

Conseil de l'Union européenne (2007) : Améliorer la formation des enseignants et des formateurs. Conclusions du Conseil. Journal officiel de l'Union européenne, 12.12.2007. Accès en ligne : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2007:300:0006:0009:FR:PDF>, consulté le 12.08.2010.

Cox, Jeremy (2007) : L'Elaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur. Utrecht : Association Européenne des Conservatoires. Accès en ligne : www.bologna-and-music.org/curriculumdesign.

Creech, Andrea ; Hallam, Susan (2003) : Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. In: British Journal of Music Education, Volume 20, Issue 1, pp. 29-44.

D'Amore, Abigail (2009) : Musical Futures. An approach to teaching and learning. Resource pack, 2. Edition. Musical Futures: Paul Hamlyn Foundation Special Project. Accès en ligne : <http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27389/Musical%20Futures%202nd%20Edition%20Teacher%20Resource%20Pack.pdf>, consulté le 24.06.2010.

Davidson, Jane W (ed.) (2004) : The Music Practitioner: Research for the Music Performer, Teacher and Listener. Aldershot : Ashgate.

Deliège, Irène ; Sloboda, John A. (Eds.) (1997) : Perception and Cognition of Music. 1. Edition. Hove : Psychology Press.

Ernst, Anselm (1999) : Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht. Ein pädagogisches Handbuch für die Praxis. Mainz : Schott Music.

Ernst, Anselm (2006) : Die zukunftsfähige Musikschule. Eine Einführung in die Musikpädagogik für Musikschullehrkräfte. Aarau : Musik-Verlag Nepomuk.

Ernst, Anselm (2007) : Was ist guter Instrumentalunterricht? Beispiele und Anregungen. Aarau : Musik-Verlag Nepomuk.

Commission européenne (2010) : The implementation of the European Agenda for Culture. Commission report SEC(2010)904, Bruxelles. Accès en ligne : http://ec.europa.eu/culture/our-policy-development/doc/library/acte_EN.pdf, consulté le 12.08.2010.

European Parliament (2007) : Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen. Luxembourg : Office des publications des Communautés européennes. Accès en ligne : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_fr.pdf, consulté le 12.08.2010.

Figdor, Helmuth ; Rübke, Peter (2008) : Das Musizieren und die Gefühle. Instrumentalpädagogik und Psychoanalyse im Dialog. Mainz : Schott Music.

Folkestad, Göran (1998) : Musical learning as cultural practice. As exemplified in computer-based creative music making. In: Sundin, Bertil; McPherson, Gary ; Folkestad, Göran (Eds.) : Children composing. Malmö : Musikhögskolan (Musikpedagogik).

Folkestad, Göran (2006) : Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. In: British Journal of Music Education, Volume 23, Issue 2, pp. 135-145.

Fornäs, Johan ; Lindberg, Ulf ; Sernhede, Ove ; Teeland, Jan (1995) : In garageland: rock, youth and modernity. 1. publ. London : Routledge (Communication and society).

François, Jean-Charles (2002) : L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique. Actes des Journées d'études de Lyon. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes Editeur.

Gallwey, W. Timothy (1981) : The Inner Game of Golf. 1. Edition. New York : Random House Trade.

Geroldinger, Karl (2008) : Flexible Unterrichtsgestaltung - Das OÖ. Landesmusikschulwerk auf neuen Pfaden. In: Österreichische Musikzeitschrift, Volume 63, Issue 3-4, pp. 31-34.

Giordan, André (1998) : Apprendre! 2. Edition. Paris : Editions Belin.

Goddard, Elizabeth (2002) : The relationship between the piano teacher in private practice and music in the National Curriculum. In: *British Journal of Music Education*, 19 (3), pp. 243-253.

Golse, Bernard (2008) : *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. 4. Edition. Paris : Masson.

Green, Lucy (2002) : *How Popular Musicians Learn : A way Ahead for Music Education*. Aldershot : Ashgate (Ashgate popular and folk music series).

Green, Lucy (2008) : *Music, informal learning and the school : A new classroom pedagogy*. Aldershot : Ashgate (Ashgate popular and folk music series).

Haddon, Elizabeth (2009) : Instrumental and vocal teaching: how do music students learn to teach? In: *British Journal of Music Education*, Volume 26, Issue 1, pp. 57-70.

Hallam, Susan (1995) : Professional Musicians' Orientations to Practice: Implications for Teaching. In: *British Journal of Music Education*, Volume 12, Issue 1, pp. 3-19.

Hallam, Susan (1997) : Approaches to instrumental practice of experts and novices: implications for education. In: Jorgensen, Harald; Lehman, Andreas C. (Eds.) : *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*. Oslo : Norges Musikkogskole, pp. 89-107.

Hallam, Susan (1998) : *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Oxford : Heinemann Educational Publishers.

Hallam, Susan (2001) : The development of expertise in young musicians: strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. In: *Music Education Research*, Volume 3, Issue 1, pp. 7-23.

Hameline, Daniel (1998) : *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue : suivi de « l'éducateur et l'action sensée »*. Paris : Editions ESF.

Hemming, Jan (2002) : *Begabung und Selbstkonzept: Eine qualitative Studie unter semiprofessionellen Musikern in Rock und Pop*. Zugl.: Bremen, Univ., Diss., 2000. Münster : Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 3).

Herold, Anja (2007) : *Lust und Frust beim Instrumentalspiel. Umbrüche und Abbrüche im musikalischen Werdegang*. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl-von-Ossietzky-Universität (Schriftenreihe des Sophie-Drinker-Instituts, 5).

Hoppenot, Dominique (1981) : *Le violon intérieur*. Paris : Editions Van de Velde.

Hourst, Bruno (2005/2003) : *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : Dunod-Inter Editions.

Hultberg, Cecilia (2000) : The printed score as a mediator of musical meaning. Approaches to music notation in western tonal tradition. Univ. Diss.-Lund, 2000. Malmö : Academy of Music (Studies in music and music education, 2).

Hunter, Desmond ; Russ, Michael (1996) : Peer assessment in performance studies. In: British Journal of Music Education, Volume 13, Issue 1, pp. 67-78.

Hunter, Desmond (1999) : Developing peer-learning programmes in music. In: British Journal of Music Education, Volume 16, Issue 1, pp. 51-63.

Jaffurs, Sheri E. (2004) : The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. In: International Journal of Music Education, Volume 22, Issue 3, pp. 189-200. Accès en ligne : <http://ijm.sagepub.com/cgi/content/abstract/22/3/189>, consulté le 23.02.2010.

Johnson, Julian (2002) : Who Needs Classical Music? Oxford : Oxford University Press.

Joubert, Claude-Henry (1996) : Enseigner la musique / l'état, l'élan, l'écho, l'éternité. Paris : Editions Van de Velde.

Kleinen, Günter (Ed.) (1987) : Außerschulische Musikerziehung. Beiträge. Laaber : Laaber-Verlag (Musikpädagogische Forschung, 8).

Kleinen, Günter (Ed.) (2003) : Begabung und Kreativität in der populären Musik. Münster : Lit Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 4).

Klöppel, Renate (2003) : Die Kunst des Musizierens. Von den physiologischen und psychologischen Grundlagen zur Praxis. 3. Edition. Mainz : Schott (Studienbuch Musik).

Knubben, Thomas ; Schneidewind, Petra (2007) : Zukunft für Musikschulen. Herausforderungen und Perspektiven der Zukunftssicherung öffentlicher Musikschulen. Bielefeld : Transcript (Kultur- und Museumsmanagement).

Kolb, Bonita M. (2001) : The effect of generational change on classical music concert attendance and orchestras' responses in the UK and US. In: Cultural Trends, Volume 11, Issue 41, pp. 1-35.

Koopman, Constantijn (2002) : Broadly based piano education for children aged 5-7: the PIPO project at the Royal Conservatory of the Hague. In: British Journal of Music Education, Volume 19, Issue 3, pp. 269-284.

Koopman, Constantijn (2007) : Community music as music education: on the educational potential of community music. In: International Journal of Music Education, Volume 25, Issue 2, pp. 151-16.

Konferenz der österreichischen Musikschulwerke: Lehrplan für Musikschulen. Visionärer Wegweiser – Allgemeiner pädagogisch-didaktisch-psychologischer Teil. Accès en ligne : <http://www.komu.at/lehrplan/wegweiser.asp>, consulté le 16.01.2009.

Kors, Ninja ; Mak, Peter ; Harris, Robert ; Rickels, Horst ; Smilde, Rineke ; Verkuil, Marinus : Teacher competencies for working with young talent. Projet pilote du Conservatoire royal de La Haye, 2006-2007. Accès en ligne : <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/D7A8C7BD-7340-43F0-921A-88ADBCE8847F/0/TeachercompetenciesforworkingwithyoungtalentMakKorsea.pdf>, consulté le 24.06.2010.

Kraemer, Rudolf-Dieter; Rüdiger, Wolfgang (2005) : Ensemblespiel und Klassenmusizieren in Schule und Musikschule. Ein Handbuch für die Praxis. 2. Edition. Augsburg : Wißner (Reihe Wißner-Lehrbuch, 4).

Kramer, Lawrence (2007) : Why Classical Music Still Matters. Berkeley : University of California Press).

Lartigot, Jean-Claude (1999) : L'apprenti instrumentiste. Paris : Editions Van de Velde.

Lave, Jean; Wenger, Etienne (1991) : Situated learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge : University of Cambridge Press.

Lehmann, Andreas C. ; Weber, Martin (Eds.) (2008) : Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. Essen : Verlag Die Blaue Eule (Musikpädagogische Forschung, 29).

Lennon, Mary (1995) : Music Teacher Education: Understanding Teacher Knowledge. Presented at MEND (Music Education National Debate) Conference in Dublin and published in Heneghan, Frank (2004) MEND: A Review of Music Education in Ireland, Dublin : Dublin Institute of Technology.

Lennon, Mary (1996) : Teacher Thinking: A Qualitative Approach to the Study of Piano Teaching, these de doctorat non publiée, University of London Institute of Education.

Lilledahl, Jonatha and Georgi-Hemming, Eva (2009) : Parental expectations of the Swedish municipal schools of arts. In: British Journal of Music Education, Volume 26, Issue 3, pp. 257-271.

Lilliestam, Lars (1996) : On playing by ear. In: Popular Music, Volume 15, Issue 2, pp. 195-216.

Mahlert, Ulrich (1997) : Spielen und Unterrichten. Grundlagen der Instrumentaldidaktik. Mainz : Schott Music.

Mahlert, Ulrich (Ed.) (2006) : Handbuch Üben. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden : Breitkopf & Härtel.

Mak, Peter; Kors, Ninja ; Renshaw, Peter (Eds.) (2007) : Formal, Non-formal and Informal Learning in Music. The Hague : Lectorate Lifelong Learning in Music.

Mantel, Gerhard (1998) : Ungenutzte Potentiale. Wege zu konstruktivem Üben; Kongreßbericht 1997 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e.V. Mainz : Schott (Schott Musikpädagogik).

Mantel, Gerhard (2000) : Querverbindungen. Anstöße zur Erweiterung musikpädagogischer Spielräume. Kongressbericht 5.-6. November 1998 des Forschungsinstituts für Instrumental- und Gesangspädagogik e. V. Mainz : Schott (Schott Musikpädagogik).

McPherson, Gary E. ; Renwick, James M. (2001) : A longitudinal study of self-regulation in children's musical practice. In: Music Education Research, Volume 3, Issue 2, pp. 169-186.

McPherson, Gary E. ; Zimmerman Barry J. (2002) : Self-regulation of musical learning: social cognitive perspective. In: Colwell, Richard; Richardson, Carol (Eds.) : Second Handbook on Music Teaching and Learning. New York : Oxford University Press.

McPherson, Gary (Ed.) (2006) : The Child as Musician. A Handbook of Musical Development. Oxford : Oxford University Press.

Mehlig, Rainer (1998) : Neue Wege in der Musikschularbeit. Dokumentation zum Musikschulkongreß '97, Karlsruhe 9-11. May 1997. Bonn : VdM-Verl.

Meirieu, Philippe (1987) : Apprendre... oui mais comment ? Paris : ESF.

Miller, John and Baker, David (2007) : Career orientation and pedagogical training: conservatoire undergraduates' insights. In: British Journal of Music Education, Volume 24, Issue 1, pp. 5-19.

Mills, Janet (2004) : Working in music: Becoming a performer-teacher. In: Music Education Research, Volume 6, Issue 3, pp. 245-261.

Mills, Janet (2007) : Instrumental Teaching. Oxford : Oxford University Press.

Mills, Janet ; Smith, Jan (2003) : Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education. In: British Journal of Music Education, Volume 20, Issue 1, pp. 5-27.

Muthspiel, Christian : Sehnsucht nach der Renaissance. Autodidaktik als Paradebeispiel selbst bestimmten Lernens und umfassender Bildung. In: Üben und Musizieren, 2007, Issue 4, pp. 14-18.

Nerland, M (2007) : One-to-one teaching as cultural practice: Two case studies from an academy of music. In: Music Education Research, Volume 9, Issue 3, pp. 399-416.

Nielsen, Siw G. (1999) : Learning strategies in instrumental music practice. In: British Journal of Music Education, Volume 16, Issue 3, pp. 275-291.

Nielsen, Siw G. (2001) : Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. In: Music Education Research, Volume 3, Issue 2, pp. 155-167.

Österreichische Musikzeitschrift (2008). Volume 63, Issue 3-4.

Perrenoud, Philippe (1999) : Dix nouvelles compétences pour enseigner. 1. Edition. Paris : ESF.

Petrat, Nicolai (2001) : Psychologie des Instrumentalunterrichts. 2. Edition. Kassel : Bosse.

Petrat, Nicolai (2007) : Motivieren zur Musik. Grundlagen und Praxistipps für den erfolgreichen Instrumentalunterricht. Kassel : Bosse.

Pitts, Stephanie ; Davidson, Jane ; McPherson, Gary (2000) : Developing effective practice strategies: case studies of three young instrumentalists. In: Music Education Research, Volume 2, Issue 1, pp. 45-56.

Piaget, Jean (1967) : La psychologie de l'intelligence. Paris : Armand Collin.

Piaget, Jean (1945) : La formation du symbole chez l'enfant : imitation, jeu et rêve, image et représentation. 1. Edition. Neuchâtel; Paris : Delachaux et Niestlé.

Piguet, Jean-Claude (1996) : Philosophie et Musique. Chêne-Bourg : Georg Editeur.

Pitts, Stephanie (2009) : Roots and routes in adult musical participation: investigating the impact of home and school on lifelong musical interest and involvement. In: British Journal of Music Education, Volume 26, Issue 3, pp. 241-256.

Groupe de travail Polifonia sur le Pré-supérieur (2007) : L'enseignement musical pré-supérieur en Europe. Utrecht : Association Européenne des Conservatoires. Accès en ligne : www.polifonia-tn.org/precollege.

Groupe de travail Polifonia Bologne (2009) : Tuning Educational Structures in Europe – Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Music. Bilbao : Tuning Project. Accès en ligne : www.bologna-and-music.org/learningoutcomes.

Purser, David (2005) : Performers as teachers: exploring the teaching approaches of instrumental teachers in conservatoires. In: British Journal of Music Education, Volume 22, Issue 3, pp. 287-298.

Price, David ; D'Amore, Abigail (2007) : From Vision to Practice. Musical Futures – a Summary of Key Findings. Musical Futures: Paul Hamlyn Foundation Special Project. Accès en ligne: http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27250/MF_Key_Findings_Col.pdf, consulté le 19.08.2009.

Reid, Anna (2001) : Variation in the ways that instrumental and vocal students experience learning music. In: Music Education Research, Volume 3, Issue 1, pp. 25-40.

Renshaw, Peter (2005) : Simply Connect. 'Next Practice' in Group Music Making and Musical Leadership. A Report by Peter Renshaw. Accès en ligne : http://media.musicalfutures.org.uk/documents/resource/27242/Simply_Connect_Col.pdf, consulté le 01.12.2009.

Röbke, Peter (1990) : Der Instrumentalschüler als Interpret. Musikalische Spielräume im Instrumentalunterricht. Mainz : Schott (Schott-Musikpädagogik).

Röbke, Peter (2000) : Vom Handwerk zur Kunst. Didaktische Grundlagen des Instrumentalunterrichts. Mainz u.a : Schott (Studienbuch Musik).

Röbke, Peter (2004) : Musikschule – wozu? Warum eine Musikschule dem Land, der Gemeinde, dem Bürgermeister, dem Lehrer, dem Schüler, den Eltern, dem Leiter lieb und teuer sein sollte. Atzenbrugg : Volkskultur Niederösterreich Betriebs GmbH.

Röbke, Peter (2007) : Musikalische Qualität ohne Unterricht? Zu einigen Merkmalen des informellen und autodidaktischen musikalischen Lernens. In: Üben und Musizieren, Issue 4, pp. 8-13.

Röbke, Peter ; Ardila-Mantilla, Natalia (Eds.) (2009) : Vom wilden Lernen. Musizieren lernen – auch außerhalb von Schule und Unterricht. 1. Edition. Mainz : Schott Music (Üben & Musizieren spezial).

Rogers, Carl R. ; Freiberg, H. Jerome (1993) : Freedom to learn. 3. Edition. New York : Merrill.

Rosenberg, Marshall B. (2003) : Nonviolent Communication: a language of life. 2. Edition. Encinitas : PuddleDancer Press.

Rosenbrock, Anja (2006) : Komposition in Pop- und Rockbands. Eine qualitative Studie zu kreativen Gruppenprozessen. Univ., Diss.--Bremen, 2005. Hamburg : Lit-Verlag (Beiträge zur Musikpsychologie, 6).

Rostvall, Anna-Lena; West, Tore (2003) : Analysis of interaction and learning in instrumental teaching. In: Music Education Research, Volume 5, Issue 3, pp. 213-226.

Ryan, Daniel (2004) : Peer assessment in musical performance: the development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. In: British Journal of Music Education, Volume 21, Issue 1, pp. 89-110.

Ryan, Daniel (2001) : Self-assessment in performance. In: British Journal of Music Education, Volume 18, Issue 3, pp. 215-226.

Schepens, Eddy (2000) : Enseigner la musique, n° 4 / Cahiers de Recherches. L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes.

Schepens, Eddy (2002) : Enseigner la musique, n° 5 / Cahiers de Recherches. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes.

Schön, Donald A. (1983) : The Reflective Practitioner. How professionals think in action. New York : Basic Books.

Schön, Donald A. (1987) : Educating the Reflective Practitioner. Presentation to the 1987 meeting of the American Educational Research Association. Washington D.C.: American Educational Research Association. Accès en ligne : <http://resources.educ.queensu.ca/ar/schon87.htm>, consulté le 23.06.2010.

Shulman, Lee (1986) : Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher, February 1986: 4-14 (AERA Presidential Address).

Sloboda, John A. (1986) : The Musical Mind : The Cognitive Psychology of Music. 1. Edition. Oxford : Oxford University Press (Oxford Psychology Series).

Smilde, Rineke (2004) : Lifelong learning as a challenge: a portrait of the conservatoire in 2015. Amsterdam : Boekman Studies. Accès en ligne : <http://www.hanze.nl/NR/rdonlyres/F503CAA7-2467-4614-A517-516A8BAAB75B/0/LLLasachallengeaportrait.pdf>, consulté le 23.06.2010.

Smilde, Rineke (2009) : Musicians as lifelong learners. Discovery through biography. Delft : Eburon Academic Publishers.

Sturrock, Susan (2007) : L'Elève d'aujourd'hui, l'ancien élève de demain – Cultiver de bonnes relations avec les anciens élèves des conservatoires. Utrecht : Association Européenne des Conservatoires. Accès en ligne : www.polifonia-tn.org/professionworkinggroup.

Swanwick, Keith (2008) : The 'good-enough' music teacher. In: British Journal of Music Education, Volume 25, Issue 1, pp. 9-22.

Todorov, Tzvetan (2006) : L'esprit des Lumières. Paris : Editions Robert Laffont.

UNESCO (O'Farrell, Larry [Eds]) (2010) : Final report of The Second World Conference on Arts Education. Accès en ligne : http://portal.unesco.org/culture/en/files/41171/128135985752nd_World_Conference_on_Arts_Education_-_Final_Report.pdf/2nd%2BWorld%2BConference%2Bon%2BArts%2BEducation%2B-%2BFinal%2BReport.pdf, consulté le 12.08.2010.

UNESCO (2010) : Seoul Agenda : Goals for the Development of Arts Education. Accès en ligne : http://portal.unesco.org/culture/en/files/41117/12798106085Seoul_Agenda_Goals_for_the_Development_of_Arts_Education.pdf/Seoul%2BAgenda_Goals%2Bfor%2Bthe%2BDevelopment%2Bof%2BArts%2BEducation.pdf, consulté le 12.08.2010.

Vaughan, Victoria (2002) : Music analysis in the practice room. In: British Journal of Music Education, Volume 19, Issue 3, pp. 255-268.

Veblen, Kari (1994) : The teacher's role in the transmission of Irish traditional music. In: International Journal of Music Education, Volume 24, Issue 1, pp. 21-30.

Ward, Vicky (2007) : Teaching musical awareness: the development and application of a 'toolkit' of strategies for instrumental teachers. In: British Journal of Music Education, Volume 24, Issue 1, pp. 21-36.

Working Group on developing synergies with education, especially arts education. Open Method of Coordination. (2010) : European agenda for culture – Final Report. Accès en ligne : http://ec.europa.eu/culture/key-documents/doc/MOCedu_final_report_en.pdf, consulté le 12.08.2010.

Williamon, Aaron (Ed.) (2004) : Musical Excellence: Strategies and Techniques to Enhance Performance. Oxford : Oxford University Press.

Young, V., Burwell, K. and Pickup, Y. (2003) : Areas of study and teaching strategies in instrumental teaching: A case study. In: Music Education Research, Volume 5, Issue 2, pp. 139-155.

ASSOCIATION EUROPÉENNE DES CONSERVATOIRES,
ACADÉMIES DE MUSIQUE ET MUSIKHOCHSCHULEN (AEC)

PO BOX 805 NL-3500AV UTRECHT PAYS-BAS

TÉL +31.302361242 FAX +31.302361290

E-MAIL AECINFO@AECINFO.ORG

SITE INTERNET WWW.AECINFO.ORG



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme