

MANUEL

L'ÉLABORATION ET L'ÉVOLUTION DU CURSUS  
DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR

JEREMY COX



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

ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC

polifonia



MALMÖ ACADEMY  
OF MUSIC  
Lunds University

ERASMUS THEMATIC NETWORK FOR MUSIC

# polifonia

*Une version électronique gratuite de ce manuel est disponible sur le site [www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org).*



Education and Culture

**Socrates**

Erasmus

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.

**MANUEL**

**L'ÉLABORATION ET L'ÉVOLUTION DU CURSUS  
DANS L'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPÉRIEUR  
JEREMY COX**

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

## SOMMAIRE

	<b>Avant-propos</b>	5
1.	<b>Introduction</b>	7
2.	<b>Quelques remarques préliminaires sur l'élaboration et l'évolution du cursus – de quoi s'agit-il et à quoi cela sert-il ?</b>	9
3.	<b>L'élaboration du cursus : la démarche holistique</b>	12
	3.1 Les parties et le tout	12
	3.2 Les objectifs pédagogiques	13
	3.3 Des objectifs pédagogiques à un cursus holistique	15
4.	<b>L'emploi des objectifs pédagogiques dans l'élaboration d'un cursus</b>	18
	4.1 De la théorie à la pratique	18
	4.2 Les cours, les séminaires, les objectifs pédagogiques et leurs relations	18
	4.3 Les semestres, les années et le cursus progressif	20
	4.4 Les objectifs pédagogiques et les étapes intermédiaires	22
	4.5 Les objectifs pédagogiques, l'étudiant type, le tronc commun et les options	23
5.	<b>L'emploi des points crédits dans l'élaboration du cursus</b>	25
	5.1 Les points crédits, le volume de cours et les unités standard	25
	5.2 Les avantages de la standardisation	28
	5.3 Les points crédits et les niveaux	28
	5.4 Les points crédits, les options et la gestion du coût de l'offre	30
6.	<b>L'évaluation et l'actualisation du cursus créé – l'évolution du cursus</b>	32
	6.1 L'élaboration, l'agrément et l'évaluation	32
	6.2 Les objectifs pédagogiques et l'évaluation	33
	6.3 L'évolution continue par un contrôle annuel	34
	6.4 L'amélioration continue – la philosophie évolutive	34
	6.5 L'approche évolutive de la gestion du coût de l'offre	35
	6.6 L'évaluation du cursus et l'assurance qualité externe	36
7.	<b>Conclusion</b>	38
	7.1 Retour aux premiers principes	38
	7.2 Placer l'étudiant au centre : traditions et idéaux	38
	7.3 Dernières remarques	39



## AVANT-PROPOS

Ce document a été élaboré dans le cadre du Réseau Thématique ERASMUS pour la Musique « Polifonia »<sup>1</sup>, le plus vaste projet européen à ce jour portant sur la formation musicale professionnelle. Ce projet a impliqué 67 organismes - de 32 pays d'Europe - actifs dans la formation musicale professionnelle et les métiers de la musique, ainsi que 30 experts répartis en 5 groupes de travail qui ont collaboré dans le cadre d'un programme de travail intensif de 3 ans, de Septembre 2004 à Octobre 2007. Ce projet, coordonné conjointement par l'Académie de musique de Malmö – Université de Lund et l'Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC), a été financé par l'Union européenne dans le cadre du programme ERASMUS ; ses objectifs étaient les suivants :

1. Etudier les questions liées au processus de la Déclaration de Bologne, telles que le développement d'objectifs pédagogiques pour les 1er, 2ème et 3ème cycles d'études (licence – maîtrise – doctorat) grâce à la méthodologie du *Tuning*<sup>2</sup>, l'emploi du système des points crédits, le développement de cursus, la mobilité des étudiants et des enseignants, ainsi que l'assurance qualité dans l'enseignement musical supérieur ;
2. Réunir des informations sur l'enseignement de la musique à d'autres niveaux que les 1er et 2ème cycles d'études (licence et maîtrise), en particulier sur le pré-supérieur et les études de 3ème cycle (doctorat) dans le domaine de la musique ;
3. Explorer à l'échelle internationale les tendances et les changements dans le métier de musicien ainsi que leurs implications pour la formation musicale professionnelle.

Avec l'objectif de participer aux discussions ayant lieu dans le secteur de l'enseignement musical supérieur et dans le cadre du processus de Bologne, l'AEC a formé au sein de « Polifonia » un groupe constitué des experts suivants :

- Jeremy Cox (Présidence - Royal College of Music, London)
- Hannu Apajalahti (Académie Sibelius, Helsinki)
- Evert Bisschop Boele (Hanzehogeschool Groningen)
- Cristina Brito da Cruz (Escola Superior de Música de Lisboa)
- Bruno Carioti (Conservatorio Statale di Musica "Alfredo Casella", L' Aquila)
- Grzegorz Kurzynski (Académie de Musique K. Lipinski, Wroclaw)
- Jörg Linowitzki (Musikhochschule Lübeck)
- Jacques Moreau (CNSMD de Lyon)

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur « Polifonia », voir le site [www.polifonia-tn.org](http://www.polifonia-tn.org).

<sup>2</sup> Pour plus d'informations sur la méthodologie du *Tuning*, veuillez consulter <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=172&Itemid=205>.

Afin d'aider les établissements d'enseignement musical supérieur face aux exigences du processus de Bologne, le projet « Polifonia » a édité une série de publications pouvant être utilisées par les établissements dans l'élaboration de leurs programmes d'étude :

- Plusieurs manuels pratiques sur :
  - L'élaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur
  - La mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur
  - L'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur ;
- Un « Récapitulatif des résultats du *Tuning* dans l'enseignement musical supérieur » contenant les Objectifs pédagogiques AEC pour les 1er, 2ème et 3ème cycles, ainsi que les « Descripteurs de Dublin / Polifonia » mentionnés au paragraphe 3.2.6 du présent manuel ;
- Un site Internet trilingue « Bologne et la musique » ([www.bologna-and-music.org](http://www.bologna-and-music.org)), où sont disponibles toutes les informations pertinentes relatives au processus de Bologne du point de vue de l'enseignement musical supérieur

De plus, plusieurs documents importants traitant de l'assurance qualité externe et de l'accréditation en musique ont été produits dans le cadre du projet de l'AEC « L'Accréditation dans la formation musicale professionnelle Européenne »<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Pour plus d'informations sur ce projet, voir le site [www.bologna-and-music.org/accreditationfr](http://www.bologna-and-music.org/accreditationfr).



# 1 INTRODUCTION

- 1.1 Le présent manuel a été conçu comme un petit guide à l'intention de ceux qui travaillent dans les conservatoires et qui s'occupent d'organiser les différents types d'enseignement qu'on y dispense. Il ne prétend pas être un manuel exhaustif pour l'élaboration et l'évolution des cursus, bien qu'il souhaite apporter des conseils pratiques sur certains points essentiels. Il se rapporte principalement au fait que ces dernières années, l'élaboration et l'évolution des cursus ont été intégrées de plus en plus consciemment et ingénieusement à la gestion de l'apprentissage et de l'enseignement dans les conservatoires.
- 1.2 C'est pourquoi ce manuel s'intéresse délibérément aux liens qui existent entre l'élaboration et l'évolution du cursus d'une part, et trois des éléments fondamentaux qui ont été beaucoup évoqués dans l'enseignement supérieur européen ces dernières années, d'autre part : **les objectifs pédagogiques**, **les points crédits** et **l'assurance qualité**. Le Processus de Bologne a donné à ces trois éléments une impulsion supplémentaire, un contexte dont il a été tenu compte dans la rédaction du présent manuel. Nous espérons que ce dernier constituera une aide et un encouragement pour les personnes ou les équipes chargées, dans leur établissement, de la mise en œuvre des réformes liées au Processus de Bologne.
- 1.3 J'ai écrit ce manuel avec la conviction qu'un cursus bien conçu peut vraiment aider les étudiants en conservatoire à apprendre à être de meilleurs musiciens – en d'autres termes, que l'élaboration d'un cursus n'est pas réservée aux disciplines universitaires plus traditionnelles. J'ai conscience, toutefois, que certains lecteurs auront peut-être l'impression que l'élaboration des cursus n'est qu'un autre exemple, encore, de la façon dont la bureaucratie éducative moderne nous force à entourer de procédures et de protocoles ce que, dans les conservatoires, nous faisons d'habitude librement et naturellement. Je suis aussi bien conscient que, quels que soient nos succès dans la conception, l'équilibrage et l'intégration des cursus dans notre établissement, nos illustres enseignants – des musiciens débordés, partageant leur temps entre leur carrière et l'enseignement – s'intéressent probablement assez peu au cursus en dehors de leur domaine particulier, et encore moins à la lecture de manuels et autres documents, pour se contenter des réalités concrètes de la pratique musicale !
- 1.4 A bien des égards, le défi qui se présente à ceux qui conçoivent les cursus dans les conservatoires, lorsqu'ils cherchent à créer des cours et une documentation dans le sens du Processus de Bologne, est celui de la traduction – comment convertir le jargon de l'enseignement supérieur européen en des termes qui ne rebutent pas les musiciens, et comment donner la cohérence formelle et la clarté tant appréciées des pédagogues au modèle d'apprentissage et d'enseignement riche, bien que parfois quelque peu chaotique, qui est celui des conservatoires ? En fin de compte, comme toute traduction, ce processus ne satisfera pas entièrement les locuteurs natifs de l'une ou l'autre langue !

1.5 L'un des signes les plus encourageants, néanmoins, est que les étudiants d'aujourd'hui semblent avoir, pour la plupart, relativement peu de difficultés à se frayer un chemin dans les nouveaux manuels scolaires et leurs objectifs pédagogiques, leurs points crédits, etc. C'est en partie parce que l'éducation qu'ils ont reçue s'est déroulée au sein de systèmes eux aussi en cours de réforme, comme ceux de l'enseignement supérieur. Mais je pense que c'est principalement parce que leur esprit est encore jeune et flexible. J'espère également que, grâce à un processus d'apprentissage peut-être plus centré sur l'étudiant que celui que leurs enseignants ont connu, ils pourront conserver un peu de cette flexibilité présente, et cette capacité à appréhender les situations dans leur ensemble lorsqu'à leur tour ils deviendront les enseignants des générations futures. Nous leur devons de tenter de concevoir le cursus qui aidera ce processus à s'enclencher.

## 2 QUELQUES REMARQUES PRÉLIMINAIRES SUR L'ÉLABORATION ET LE DÉVELOPPEMENT DE CURSUS – DE QUOI S'AGIT-IL ET À QUOI CELA SERT-IL ?

- 2.1 Le mot « cursus » décrit le déroulement des études proposées par un établissement éducatif et suivi par ses étudiants. Historiquement, au sein des établissements, les cursus ont tendu à évoluer de façon relativement informelle et morceau par morceau. Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas de nombreux points communs, sur le plan national et même international, entre les établissements enseignant la même discipline. Bien au contraire, chaque discipline universitaire ou professionnelle tend à développer son propre tronc commun, généralement enseignés dans tous les établissements proposant la même discipline. Pour les conservatoires, le premier de ces éléments est le cours individuel, délivré par un enseignant qui est également dans la plupart des cas un interprète ou un compositeur professionnel brillant en dehors du conservatoire. Presque tous les conservatoires proposent cependant bien plus que ce simple cours, et il y a de nombreux modèles communs dans ce qu'ils proposent par ailleurs, habituellement une pratique musicale de groupe – musique de chambre, orchestre, chœur, etc. – complétant l'étude théorique ; peut-être l'étude d'un deuxième instrument, en lien avec la discipline principale ; souvent, une formation pédagogique pour l'enseignement de son propre instrument ; et de plus en plus, une préparation à affronter les difficultés du métier de musicien. Collectivement, ces éléments constituent le cursus – reconnaissable d'un conservatoire à l'autre mais, dans ses détails spécifiques, presque à coup sûr le produit de l'histoire et du contexte propre à chaque établissement.
- 2.2 Une partie de ce caractère unique vient de ce que les cursus ont tendance à se développer d'eux-mêmes. Là où les cursus sont relativement modestes, et si les ressources y sont raisonnablement abondantes et pas surveillées de trop près, de nouveaux éléments peuvent simplement venir s'ajouter lorsqu'un nouveau besoin se fait sentir, ou bien lorsqu'un membre de l'équipe enseignante souhaite apporter un élément reflétant une de ses passions. Les conservatoires offrent traditionnellement une palette particulièrement riche et variée d'activités qui sont en ce sens presque des « options facultatives » ; en fait, ces activités peuvent être considérées comme ne faisant pas du tout partie intégrante du cursus officiel – ce dernier pouvant être très étroit et très peu flexible. Plus un étudiant est énergique et enthousiaste, plus il peut bénéficier de ces activités, mais il n'est généralement pas pénalisé de ne pas les choisir. Il est donc capital de ne pas considérer séparément ces activités ; elles sont simplement offertes aux étudiants suffisamment motivés pour les choisir.
- 2.3 La responsabilité croissante a provoqué l'apparition d'une pression importante visant à formaliser et restreindre ces activités, lorsqu'elles sont maintenues, en les inscrivant dans un cursus certifié et correctement évalué. Suite à cette pression et étant donné la réticence à leur ôter la richesse qu'ils représentent, de nombreux cursus ont atteint un point de saturation. Dans le même temps, la cadence accélérée des changements dans tous les aspects de la vie, et notamment dans le métier de musicien, démontre qu'une pression sans précédent s'est exercée, provoquant ces dernières années

l'intégration de nouveaux éléments. Et tout cela, pourtant, alors que les conservatoires, ainsi que tous les établissements d'enseignement supérieur, ont dû justifier de plus en plus leurs dépenses et, parfois, ont dû diminuer les coûts de leurs cursus – et ce tout en devant mettre en œuvre des systèmes d'assurance qualité eux-mêmes coûteux. Il découle de tout ceci que les cursus ne peuvent plus continuer à évoluer de la façon décrite précédemment. Ils doivent être révisés de A à Z, on doit examiner chaque élément, juger de sa valeur et savoir si cette valeur est constante dans le temps, ou si elle augmente ou diminue. Enfin, parce qu'on ne peut pas tout inclure, il faut déterminer les priorités – quoi garder, quoi enlever. En un mot, de nos jours, un cursus doit faire l'objet d'un processus d'élaboration.

2.4 Un bon processus d'élaboration du cursus peut aider un établissement à tirer le maximum des ressources disponibles ; cela peut aussi aboutir à un cursus plus facile à modifier et à actualiser plus tard, simplifiant par la suite le processus de développement de cursus. De manière générale, un cursus efficacement conçu aura tendance à comporter les caractéristiques suivantes :

- **Équilibré** : les différents éléments sont dosés en fonction de leur importance respective, et aucun élément ne prend plus que la part qui lui revient.
- **Bien rempli, mais pas surchargé** : applicable selon les ressources disponibles – un cursus surchargé pousserait les étudiants à trier les éléments à retenir et ceux à éviter, puisqu'ils ne pourront pas tout faire. Le gâchis, dans ce cas, est évident.
- **Flexible** : adaptable aux différents besoins des différents étudiants ; sensible aux changements dans les priorités et attentif aux probables exigences futures du métier de musicien.
- **Progressif** : encourageant les étudiants à grandir et s'épanouir au fil du programme, souvent en commençant par un modèle d'études structuré et majoritairement obligatoire et laissant de plus en plus de place au choix à mesure que les études avancent.
- **Centré sur l'étudiant** : reconnaissant le fait que, pour chaque étudiant, le cursus est plus qu'un simple ensemble de cours proposé par l'établissement ; c'est la somme totale de tout ce qu'apprend et absorbe l'étudiant pendant sa scolarité au conservatoire.
- **Axé sur l'apprentissage** : sélectionnant les méthodes d'enseignement et d'évaluation selon la façon dont on encourage l'apprentissage puis dont on démontre son accomplissement.

2.5 Le présent manuel traite des différentes façons dont certains principes d'élaboration d'un cursus, associés à des outils tels que les objectifs pédagogiques et les systèmes de points crédits, peuvent aider les établissements à élaborer des cursus qui comportent ces caractéristiques. Il s'intéresse ensuite à la façon dont peut évoluer un cursus ainsi conçu, soit au gré des changements de contexte, soit afin d'incorporer des améliorations qui s'imposent d'elles-mêmes au fil du temps.

2.6 Il faut préciser que le contenu des chapitres suivants se fonde sur l'hypothèse que l'établissement contrôle pleinement ce qu'il choisit d'enseigner et la façon dont il l'enseigne. Bien entendu, certains pays ont des systèmes dans lesquels le cursus, ou au moins sa majeure partie, se décide au niveau national ; dans d'autres pays, et d'autres systèmes, une partie du mécanisme d'assurance

qualité externe consiste à s'accorder sur des modèles prédéfinis, parfois appelés **repères de spécialité** (Subject Benchmarks), qui définissent les principaux domaines qui devront être couverts par les cursus et les niveaux types que les étudiants sont censés atteindre pour obtenir une qualification particulière. Bien que ces influences extérieures puissent être perçues comme limitant la liberté de l'établissement d'élaborer lui-même ses cursus, elles visent généralement à promouvoir beaucoup des caractéristiques listées ci-dessus. C'est pourquoi, même dans une situation où de nombreux éléments du cursus sont prédéterminés par des autorités extérieures, les principes de ce manuel devraient rester pertinents.

- 2.7 Cette introduction a tenté de présenter un peu du contexte dans lequel se conçoivent les cursus, et de montrer en quoi ce processus a maintenant besoin d'être planifié plus consciemment et plus distinctement qu'auparavant. Le chapitre suivant poursuit cette démarche quelque peu philosophique, en proposant une façon de penser qui, selon moi, permet d'élaborer plus efficacement les cursus. Les chapitres trois à cinq traitent en des termes plus pratiques des manières possibles de mettre en pratique les principes posés dans les chapitres précédents.

### 3 L'ÉLABORATION DU CURSUS : LA DÉMARCHE HOLISTIQUE

#### 3.1 LES PARTIES ET LE TOUT

- 3.1.1 Il est naturel et inévitable de décomposer les cursus en différentes parties. L'apprentissage de l'étudiant doit comporter une structure ; il y a une limite au temps que peuvent consacrer les étudiants – et donc les enseignants – à effectuer le même travail ; il est utile de varier l'activité journalière et hebdomadaire, et se concentrer tour à tour sur différents domaines spécifiques au sein d'une même discipline aide à comprendre et assimiler la leçon apprise. Il est toutefois important de toujours se rappeler que l'objectif final du processus d'apprentissage est de faire de l'étudiant une personne complète exploitant toutes les compétences et l'expérience accumulée de manière flexible, courante et sans compartimentation consciente. Par conséquent, bien que l'élaboration d'un cursus consiste en partie à compartimenter ce qui doit être appris, il doit également faire en sorte de rassembler à nouveau ses éléments de façon cohérente, et avec un résultat final homogène. Un cursus élaboré sans perdre ceci de vue est en bonne voie de remplir les deux premiers points sur la liste ci-dessus, c'est à dire d'être *équilibré* et *bien rempli, mais pas surchargé*. De plus, si l'on tient compte du type de musicien accompli censé émerger du programme de formation, ce cursus aura aussi tendance à être naturellement *centré sur l'étudiant* et *axé sur l'apprentissage*. Sa flexibilité et sa progressivité seront davantage une affaire de mise en œuvre détaillée, comme nous le verrons dans les chapitres suivants.
- 3.1.2 Bien des situations pédagogiques reflètent l'idée que l'apprentissage n'est pas compartimenté de façon rigide. En musique, le cours particulier dans la discipline principale en est un parfait exemple. Lors de son cours, l'étudiant est susceptible d'effectuer une des tâches suivantes, ou bien toutes, et même probablement d'autres : affiner ses compétences techniques ; explorer un nouveau répertoire ; recevoir des informations contextuelles, ou anecdotiques et précieuses sur ce répertoire ; découvrir de nouvelles perspectives grâce à un musicien professionnel expérimenté – ou même recevoir de lui de précieux conseils ou des contacts pour la constitution d'un réseau professionnel. Certains cours pourront apparaître au début plus étroitement concentrés sur une compétence particulière, mais les frontières ne sont presque jamais immuables. Par exemple, un cours de dictée musicale, outre l'amélioration des compétences orales de l'étudiant, pourra presque incidemment lui faire découvrir un autre répertoire, l'initier aux formes et aux structures musicales et lui offrir des possibilités de renforcer la communication effective et l'interaction de groupe.
- 3.1.3 Bien que ces exemples montrent combien peuvent être fluides les différents types d'apprentissage qui se superposent pendant un cours, la plupart du temps nous ne l'envisageons pas de cette manière. Nous considérons le cours de la discipline principale comme un type d'apprentissage en soi, rangé dans sa propre case, et le cours de dictée musicale dans une autre case – et ainsi de suite pour toutes les sections traditionnelles du cursus. Ces sections se sont instaurées pour de bonnes raisons, bien sûr, mais ce n'est pas la seule façon de compartimenter un domaine d'études, et elles ne

devraient pas encourager l'instauration d'un morcellement similaire de la pensée et de l'expérience dans l'esprit des étudiants et des enseignants. Par exemple, l'apprentissage, par l'étude analytique et historique, des styles musicaux et de leur évolution à travers les périodes successives et des différents répertoires n'est pas très utile si, à la fin du cours, l'étudiant remise ces idées parmi ses notes et repart pour son cours d'instrument où il va jouer le morceau qu'il ou elle a préparé en ne pensant qu'à la technique et à la pose du son. Particulièrement dans le cas d'un compositeur tel que Bach, qui est à la fois représentatif d'une période stylistique historique spécifique, et un personnage clé du canon musical général, une telle dislocation entre les types d'enseignement peut être étonnamment courante et presque toujours nuisible au développement qui vise à faire de l'étudiant un musicien accompli et réfléchi.

- 3.1.4 C'est la principale raison pour laquelle il est important de faire démarrer l'élaboration d'un cursus d'un point de vue holistique. On doit en premier lieu se demander quel type de musicien accompli l'établissement espère contribuer à former. Cet objectif ou aspiration globale pourra débiter par une seule phrase englobant tout les aspects, mais prendra rapidement la forme d'une liste d'attributs que devra avoir ce musicien. De façon intéressante, l'élaboration de cette liste entraîne à nouveau un processus de compartimentation, mais il est important de noter que les divisions de cette nouvelle liste ne seront presque à coup sûr pas les mêmes que les sections traditionnelles du cursus, bien qu'il puisse y avoir des recoupements entre les deux. Cette liste est fondamentalement ce que nous appellerions un ensemble de compétences ou, en termes de tâches spécifiques et mesurables que tout étudiant devrait être capable d'effectuer, un ensemble *d'objectifs pédagogiques*.

## 3.2 LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

- 3.2.1 Les objectifs pédagogiques sont une façon de plus en plus courante de décrire les objectifs d'un cours ou d'un programme entier. Ils représentent un changement subtil, mais important, dans notre manière de concevoir l'enseignement – nous ne considérons plus ce qui est enseigné mais ce qui est appris. Evidemment, il existe un lien étroit entre ces deux concepts, mais ils sont loin d'être identiques. D'un côté, il est clair qu'un étudiant pourrait bien finir par apprendre et intégrer correctement moins que la somme totale de ce qu'on lui a enseigné ; de la même manière cependant, l'étudiant pourra explorer certains domaines de lui-même, apprendre des autres étudiants et avec eux, faire diverses expériences tant dans le cadre de l'environnement formel d'apprentissage qu'en dehors de ce cadre, et ainsi apprendre littéralement davantage que ce qui est enseigné dans le programme. Les objectifs pédagogiques se concentrent sur cette autre opinion de l'enseignement des étudiants. En ce sens, ces objectifs pédagogiques sont eux-mêmes *centrés sur l'étudiant* et encouragent une conception de l'enseignement elle aussi centrée sur l'étudiant.
- 3.2.2 Par ailleurs, les objectifs pédagogiques ne transfèrent pas la responsabilité de l'apprentissage à l'étudiant. Ils sont généralement formulés plus ou moins de la façon suivante : « à la fin de leurs études, les étudiants reçus devront être capables de... ». Cela implique une responsabilité partagée. L'établissement fournit l'enseignement, les ressources et l'environnement qui doivent doter l'étu-

diant de l'aptitude initiale et d'une attitude raisonnablement dévouée pour réussir à atteindre ces objectifs ; de son côté, l'étudiant, pour réussir ses études, témoigne de l'engagement nécessaire et utilisera pertinemment l'enseignement, les ressources et les équipements mis à sa disposition tout au long de son apprentissage, jusqu'au point de mesure qui sanctionne la fin de ses études.

3.2.3 Les objectifs pédagogiques décrivent ce qu'un lauréat est censé savoir faire à la fin de ses études. Ils décrivent plus particulièrement ce que *chaque* lauréat devrait être capable de faire. Ce qu'ils décrivent est ainsi un *minimum* pour chaque étudiant reçu. La réussite doit donc être placée à un niveau « *typique* » réaliste. La plupart des étudiants dépasseront confortablement certains objectifs pédagogiques à la fin de leurs études, et arriveront tout juste au niveau de certains autres. Si un étudiant ne parvient pas au niveau d'un ou de plusieurs des objectifs pédagogiques d'un programme, il ou elle ne pourra donc pas, à strictement parler, obtenir son diplôme. C'est pourquoi il est important de formuler les objectifs pédagogiques de façon à recouvrir le niveau d'accomplissement minimum qu'un étudiant doit atteindre afin de réussir son diplôme.

3.2.4 Les objectifs pédagogiques décrivent ce à quoi les étudiants doivent parvenir à la fin de leurs études, mais non pas la façon d'y parvenir. Non seulement cela tient compte du fait que l'apprentissage peut impliquer davantage que ce qui est officiellement enseigné, comme nous l'avons vu plus haut, mais cela introduit en outre une flexibilité potentielle quant au temps nécessaire pour qu'un étudiant donné atteigne l'objectif identifié. Des étudiants différents progressent à des vitesses différentes et, en particulier dans une discipline telle que la musique, des étudiants différents peuvent débiter dans l'enseignement supérieur avec des formations préalables très différentes. Cette caractéristique des objectifs pédagogiques s'avère utile dans le développement de la comparabilité de programmes de durée différente.

3.2.5 La Déclaration de Bologne exprimait à l'origine un nombre minimum de crédits ECTS (et donc de temps d'apprentissage) normalement affectés à chaque cycle, sans imposer de durée maximale ou idéale censée être appliquée dans tous les pays et tous les établissements. On peut ainsi trouver des premiers cycles de trois et de quatre années, et des deuxièmes cycles d'une à deux années. Souvent, les institutions ne sont pas libres de choisir la durée applicable dans leur cas. La définition de ces cycles en termes d'objectifs pédagogiques typiquement atteints suppose que les établissements puissent planifier leur cursus afin d'atteindre ces niveaux dans la durée allouée à leurs études. Cela n'élimine naturellement pas tous les problèmes des équivalences des programmes ayant des durées différentes, mais cela crée tout au moins un environnement au sein duquel chacun s'emploie à atteindre des buts similaires en termes de seuil minimum d'aptitude attendu des étudiants à la fin de chaque cycle.

3.2.6 C'est avec ceci à l'esprit que le groupe de travail de l'AEC chargé d'examiner les implications du Processus de Bologne dans l'enseignement musical supérieur a choisi d'exprimer ses recommandations sous la forme d'un ensemble d'objectifs pédagogiques partagés pour les premier et deuxième



cycles<sup>4</sup>. Les objectifs pédagogiques obtenus sont inspirés de modèles déjà existants en Europe et en Amérique du Nord. Ils ont cherché à décrire un modèle d'apprentissage suffisamment ouvert pour être reconnu par les établissements membres de l'AEC de traditions nationales différentes et proposant différentes spécialités de l'enseignement musical supérieur. Les objectifs pédagogiques de l'AEC ont été affinés dans le cadre du travail du Réseau thématique ERASMUS pour la musique « Polifonia ». Des objectifs semblables pour le 3e cycle sont en cours d'élaboration, et le vocabulaire des objectifs pédagogiques a été calqué avec soin sur les documents de travail actuellement publiés sur l'enseignement supérieur dans toute l'Europe, en particulier le document intitulé « Descripteurs de Dublin »<sup>5</sup> et le cadre européen de qualification (CEQ)<sup>6</sup>.

3.2.7 Parce que les objectifs pédagogiques de l'AEC ont été conçus pour être reconnus par tous ses établissements membres, ils ne sont pas nécessairement à prendre au pied de la lettre, comme le sont les objectifs pédagogiques conçus pour un programme spécifique. Les établissements souhaiteront presque certainement les adapter, peut-être en les renforçant dans les domaines où ils considèrent que résident leurs points forts ; mais nous espérons qu'ils ne trouveront rien dans ces objectifs pédagogiques qu'ils ne pourront demander à leurs étudiants dans le cadre de leurs propres programmes. Les objectifs pédagogiques généraux devraient pouvoir convenir à tous, et être partagés de façon réaliste avec les étudiants et les enseignants – qui sont, après tout, les premières personnes à faire en sorte que les objectifs soient atteints. C'est à ceux qui conçoivent les cursus de s'assurer que les objectifs propres à l'établissement demeurent compatibles avec les objectifs pédagogiques généraux AEC. Si c'est bien le cas, ils peuvent être certains que leurs objectifs pédagogiques seront également compatibles avec les cadres et les critères fixés pour l'enseignement supérieur européen dans toutes les disciplines.

### 3.3 DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES À UN CURSUS HOLISTIQUE

3.3.1 Equipé d'un ensemble d'objectifs pédagogiques qui lui inspire confiance et satisfaction, un établissement peut donc commencer à élaborer un cursus conçu de façon holistique. Lorsque l'équipe chargée de l'élaboration du cursus considère chacun des cours qu'elle envisage d'ajouter au cursus, elle peut, et même doit, se poser plusieurs questions :

<sup>4</sup> Les objectifs pédagogiques AEC pour les 1er, 2ème et 3ème cycles sont disponibles sur le site <http://www.bologna-and-music.org/objectifspedagogiques>.

<sup>5</sup> Une version « musicale » des « Descripteurs de Dublin », décrivant les niveaux des 1e, 2e et 3e cycles, a été également élaborée : ces « Descripteurs de Dublin / Polifonia » se trouvent sur le site <http://www.bologna-and-music.org/objectifspedagogiques>.

<sup>6</sup> Des informations supplémentaires sur le cadre européen de qualification sont disponibles sur : [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/index_en.html).

- Ce cours peut-il aider un étudiant type à atteindre un ou plusieurs des objectifs pédagogiques retenus par l'établissement ?
- Si ce n'est pas le cas, pourquoi envisager de faire figurer ce cours au cursus ? (s'il s'avère qu'il y a vraiment une bonne raison de le faire, il peut être utile de revoir les objectifs pédagogiques, afin de savoir si l'on n'a pas manqué quelque chose d'important !)
- Si ce cours correspond en effet au moins à un objectif pédagogique, en quoi aide-t-il l'étudiant à atteindre cet objectif ?
- Après avoir déterminé l'utilité de ce cours, l'évaluation des résultats du cours mesure-t-elle réellement les progrès de l'étudiant dans le sens du ou des objectif(s) pédagogique(s) concernés, et si non, quels changements effectuer afin que cela soit le cas ?
- Une fois tous les cours examinés, reste-t-il des objectifs non encore couverts par un cours ?
- Si c'est le cas, quels autres cours faut-il ajouter ?
- S'il faut ajouter quelque chose, quels cours est-on prêt à abandonner, réduire ou fusionner afin de faire de la place dans le budget et/ou dans le temps d'apprentissage de l'étudiant pour les éléments devant être ajoutés ?

3.3.2 Cette dernière question peut sembler quelque peu négative, mais elle peut constituer en fait l'un des aspects les plus gratifiants du processus d'élaboration d'un cursus organisé selon ces principes, lorsque le processus lui-même met en évidence une façon plus efficace et peut-être plus complète et plus élégante d'atteindre les objectifs souhaités.

3.3.3 Bien entendu, les établissements auront également besoin de revenir de temps en temps sur les objectifs pédagogiques mêmes afin de s'assurer qu'ils sont toujours d'actualité. Souvent, lorsque l'on fait cela, on peut décider qu'ils doivent être améliorés, soit parce que les besoins du métier et les temps ont changé, ou simplement parce que l'établissement lui-même est plus enclin à penser en termes d'objectifs pédagogiques et à faire fonctionner ceux-ci utilement pour les personnes chargées de l'élaboration des cursus, les enseignants et les étudiants.

3.3.4 Dès que l'on apporte un changement aux objectifs pédagogiques, les questions ci-dessus doivent être reposées, et des corrections appropriées doivent être apportées aux cours du cursus. Ce processus est celui de l'évolution du cursus, et il est littéralement sans fin. Toutefois, afin d'accorder un peu de stabilité aux schémas d'enseignement, les révisions complètes des objectifs pédagogiques et des cursus ont lieu d'habitude suivant un cycle de cinq à dix ans. Le chapitre cinq traite de façon plus détaillée des principes et procédés de l'évolution de cursus.

3.3.5 Même sans changer les objectifs pédagogiques, de petits ajustements à un élément ici ou là seront probablement nécessaires chaque année dans le cadre du contrôle du cursus et de son efficacité. Cela est important si les établissements veulent éviter de geler leur cursus pendant cinq ans, d'une évaluation à l'autre. Le chapitre cinq abordera également le processus de contrôle annuel. Entre-temps, le chapitre suivant examine de façon plus approfondie la relation qui existe entre les objectifs

pédagogiques et le cursus, et la manière dont cette relation peut-être utilisée pour mettre en forme le processus d'élaboration de cursus.

3.3.6 Le premier cycle est le plus long et souvent le plus structuré des trois cycles, et présente en conséquence des difficultés d'élaboration ; c'est pourquoi les exemples pratiques donnés dans les chapitres qui suivent se fondent sur des modèles de 1er cycle de trois ou quatre ans. Généralement, au fil des cycles les cursus s'adaptent de plus en plus au développement de chaque étudiant, si bien que dans certains 3e cycles de recherche, le seul « cursus » consiste en une formation en début de cycle sur les méthodes de recherche. Nous espérons que ces exemples apporteront des idées qui pourront être adaptées aux programmes de 2e et 3e cycle. D'autre part, les commentaires apportés à plusieurs reprises sur la flexibilité et l'apprentissage centré sur l'étudiant sont de plus en plus pertinents à mesure que l'on avance dans les cycles.

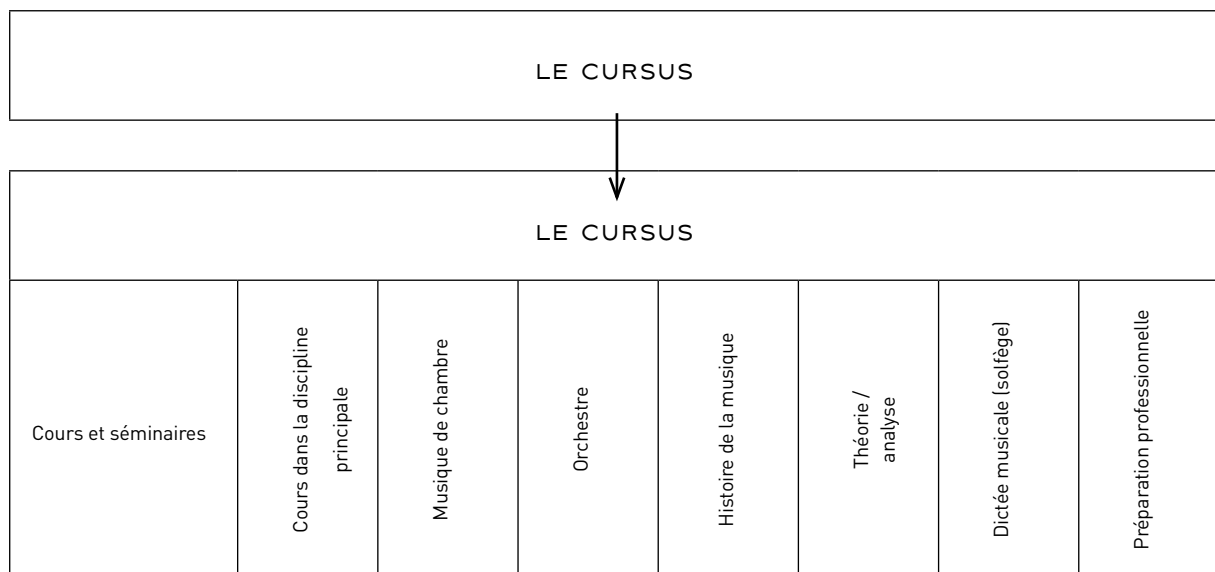
## 4 L'EMPLOI DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES DANS L'ÉLABORATION D'UN CURSUS

### 4.1 DE LA THÉORIE À LA PRATIQUE

Dans le chapitre précédent, nous avons suggéré que les éléments traditionnels du cursus, ainsi qu'une liste d'objectifs pédagogiques, divisent chacun le cursus, et que les divisions qui en résultent correspondent pour certaines, mais pas pour d'autres. Puisqu'un cursus élaboré à partir des objectifs pédagogiques doit mettre ces derniers en relation avec une série de cours et de séminaires, il est important d'étudier ces relations de façon plus approfondie. Quelques schémas et diagrammes pourront ici nous aider.

### 4.2 LES COURS, LES SÉMINAIRES, LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET LEURS RELATIONS

4.2.1 Si l'on figure l'ensemble du cursus comme une boîte rectangulaire, on pourrait représenter les différents cours et séminaires comme des colonnes verticales. Cela pourrait ressembler à quelque chose comme ceci :



4.2.2 De la même façon, imaginons que les objectifs pédagogiques choisis pour le cursus divisent le cursus en lignes horizontales. Lorsqu'un cours ou un séminaire coïncide avec un objectif pédagogique, cela peut être matérialisé par une marque au point d'intersection. Le tableau suivant illustre ce principe, reprenant les cours et séminaires listés ci-dessus, et pour les besoins de l'exemple, les huit premiers objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, concernant des compétences pratiques. Ceux-ci sont numérotés et figurent en titres dans le tableau. Tous ne seront pas nécessairement d'accord avec les intersections proposées ici, mais nous espérons tout au moins réussir à illustrer clairement le principe :

LE CURSUS							
Cours et séminaires	Cours dans la discipline principale	Musique de chambre	Orchestre	Histoire de la musique	Théorie /analyse	Dictée musicale (solfège)	Préparation professionnelle
<b>Objectif pédagogique 1</b> Compétences en expression artistique	●	●	●				
<b>Objectif pédagogique 2</b> Compétences en répertoire	●	●	●	●			●
<b>Objectif pédagogique 3</b> Compétences en ensemble		●	●				●
<b>Objectif pédagogique 4</b> Compétences en pratique et en répétition	●	●	●				●
<b>Objectif pédagogique 5</b> Compétences en déchiffrage	●	●	●		●	●	
<b>Objectif pédagogique 6</b> Compétences orales, créatives et re-créatives	●	●	●		●	●	
<b>Objectif pédagogique 7</b> Compétences verbales				●			●
<b>Objectif pédagogique 8</b> Compétences en performance publique	●	●					●

4.2.3 Comme le montre cet exemple, certains éléments du cursus ne croisent que quelques objectifs pédagogiques, tandis que d'autres en croisent beaucoup, sinon presque tous. Etant donné que les compétences listées ici sont pratiques, elles croisent relativement peu les éléments plus théoriques du cursus ; si l'on répétait l'exercice pour les deux autres catégories – les compétences théoriques et générales – la répartition serait plus équilibrée.

4.2.4 A première vue, on pourrait s'attendre à ce que plus un cours ou un séminaire contribue à atteindre des objectifs Pédagogiques, plus on devrait lui attribuer de crédits. Mais cela n'est toutefois pas si

simple. Comme nous l'examinerons plus en détail dans le chapitre quatre, les points crédits ne font que mesurer le volume de travail des étudiants, et non pas la « valeur » qui est attribuée à cet effort. Certaines activités pédagogiques peuvent répondre à de nombreux objectifs pédagogiques, tout en occupant pourtant un temps relativement peu important dans le travail de l'étudiant.

4.2.5 Un diagramme tel que le tableau en page précédente peut être utile dans la brochure de cours, afin que les enseignants et les étudiants puissent voir en un coup d'œil la relation entre un ensemble particulier de cours ou de séminaires et les objectifs pédagogiques généraux du programme. En effet, ce type de diagramme – parfois appelé *matrice de compétence* – fait souvent partie de la documentation de base fournie lors des activités liées à l'assurance qualité. Pour les mêmes raisons, une brève description de chaque cours ou séminaire détaillée, dans la brochure du cours, les objectifs pédagogiques à la réussite desquels il contribue.

### 4.3 LES SEMESTRES, LES ANNÉES ET LE CURSUS PROGRESSIF

4.3.1 Jusqu'à présent, le tableau en page précédente traite simplement chaque cours ou séminaire comme une partie du cursus entier. En pratique, les cursus se déroulant sur plus d'un an – et un cursus de 1er cycle se déroule en effet sur trois ou quatre ans – ne conservent pas le même schéma de cours tout au long de chaque année. Certains éléments, comme le cours de la discipline principale, dureront d'un bout à l'autre du cursus ; d'autres, en particulier certains cours d'érudition complétant la formation pratique, peuvent ne se dérouler que sur la première ou la deuxième année. Si l'on revient sur les caractéristiques citées dans l'introduction, on voit que pour obtenir un cursus bien conçu, il est important d'avoir une structure *progressive* à l'esprit.

4.3.2 Afin de tenir compte de cette progression, même les éléments présents tout au long du programme doivent comporter des étapes à franchir année après année (ou semestre après semestre, si le cursus est structuré en semestres) afin que l'étudiant sache s'il est en bonne voie d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés pour l'ensemble du programme. Ces étapes du programme peuvent également servir d'étapes personnelles aux étudiants, dans le cadre de leur *plan d'études*.

4.3.3 Certains séminaires ou cours s'achevant avant la fin d'un programme peuvent néanmoins constituer des étapes préparatoires importantes pour le travail plus poussé qui vient ensuite ; d'autres peuvent déjà permettre à l'étudiant d'atteindre le niveau nécessaire à la réalisation d'un objectif pédagogique *avant* qu'il ou elle atteigne la fin de son programme. Fondamentalement, les rapports entre les cours et séminaires choisis au fil des années et les objectifs pédagogiques du programme en général peuvent être organisés en trois catégories, correspondant aux exemples donnés dans le présent paragraphe et le précédent. On peut décrire ces catégories de la façon suivante : 1-*continue*, 2-*consecutive* et 3-*terme anticipé*.

4.3.4 Chacune à sa manière, ces trois catégories imposent de définir les objectifs intermédiaires qu'un étudiant est censé atteindre à la fin d'un ensemble de cours ou de séminaires. Dans la catégorie 1,

les objectifs intermédiaires sont les étapes du parcours continu jusqu'à la fin du programme ; dans la catégorie 2, ils seront formulés comme des objectifs pour chaque cours, garantissant que la préparation aux cours suivants est bien achevée ; dans la catégorie 3, l'objectif du cours final, bien que réalisé en grande partie avant la fin du programme, doit être le même que l'objectif pédagogique correspondant dans le programme. Encore une fois, cela doit être montré clairement par un diagramme, dans ce cas fondé sur un modèle de premier cycle de quatre ans :

#### 4.3.5

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES POUR LE PROGRAMME DANS SON ENTIER			
	Catégorie 1 (continue)	Catégorie 2 (consécutive)	Catégorie 3 (terme anticipé)
Année 4	Un cours ou séminaire suivi tout au long du programme doit aider l'étudiant à atteindre les objectifs pédagogiques pertinents à la fin de son programme.  Dans ce but, il faut définir des étapes d'achèvement à la fin de chaque année ou semestre	Un cours ou séminaire en année 4 se fonde sur l'année 1, 2 et 3 et fixe un critère de validation signifiant que les objectifs pédagogiques du programme concernés par ce cours sont atteints	
Année 3		Un cours ou séminaire en année 3 se fonde sur l'année 1 et 2 et prépare l'étudiant aux cours de l'année suivante	
Année 2		Un cours ou séminaire en année 2 se fonde sur l'année 1 et prépare l'étudiant aux cours de l'année suivante	Un cours ou séminaire en année 2 se fonde sur l'année 1 et fixe un critère de validation signifiant que les objectifs pédagogiques du programme concernés par ce cours sont déjà atteints
Année 1		Un cours ou séminaire en année 1 prépare l'étudiant aux cours de l'année suivante	Un cours ou séminaire en année 1 prépare l'étudiant aux cours de l'année suivante

#### 4.4 LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET LES ÉTAPES INTERMÉDIAIRES

4.4.1 Il peut être utile d'illustrer la façon dont ces étapes intermédiaires ou ces objectifs peuvent être conçus. Dans la catégorie 1, par exemple, il est très probable que le cours de la discipline principale sera l'un des éléments clés durant toutes les années du programme. Cet élément se rapportera presque certainement à un objectif pédagogique tel que le premier des objectifs pratiques AEC/Po-lifonia : les compétences en expression artistique. Cet objectif stipule ce qui suit :

**Compétences en expression artistique** : à la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de créer et de réaliser ses propres concepts artistiques et doit avoir acquis les compétences nécessaires à leur expression.

Cet objectif exprime un vaste ensemble de compétences, allant de l'imagination créative à la capacité technique de réaliser les produits de cette imagination. On a habituellement tendance, lorsqu'on s'efforce d'atteindre un tel objectif, à garantir les éléments techniques avant de se consacrer davantage à l'aspect imaginatif et créatif. Cela donne d'emblée une forme potentielle aux étapes intermédiaires, qui pourront conduire de façon progressive et cohérente à la réalisation de l'objectif pédagogique.

4.4.2 Une fois encore, sur la base d'un programme de premier cycle de quatre ans, les étapes à définir pourraient bien ressembler au tableau suivant :

OBJECTIF PÉDAGOGIQUE 1: COMPÉTENCES EN EXPRESSION ARTISTIQUE	
Année 4	A la <i>fin des études</i> , l'étudiant doit être capable de créer et de réaliser ses propres concepts artistiques et doit avoir acquis les compétences nécessaires à leur expression.
Année 3	Etape 3 : A la fin de la <i>troisième année d'études</i> , l'étudiant doit commencer à transformer ses propres intentions artistiques en des conceptions créatives couvrant des œuvres entières, et doit avoir acquis les compétences nécessaires à la fusion des aspects techniques et imaginatifs de façon quasiment homogène.
Année 2	Etape 2 : A la fin de la <i>deuxième année d'études</i> , l'étudiant doit être capable de formuler ses propres intentions artistiques et doit avoir acquis les compétences nécessaires à leur mise en œuvre, ou répondre de manière imaginative aux propositions de l'enseignant, avec aisance et assurance technique.
Année 1	Etape 1 : A la fin de la <i>première année d'études</i> , l'étudiant doit avoir acquis des compétences et une assurance techniques suffisantes pour être capable de se concentrer sur l'acquisition de compétences artistiques.



4.4.3 Dans la catégorie 2, le modèle consécutif, un processus similaire peut être réalisé afin de déterminer les objectifs intermédiaires des cours et séminaires concluant les première, deuxième et troisième années. Chaque cours ou séminaire prépare à la suivante, tout comme les étapes du modèle continu. Parce qu'il s'agit maintenant de cours se terminant officiellement à la fin d'une année ou d'un semestre intermédiaire, on pourrait aussi les appeler **conditions préalables** aux cours et séminaires de l'année suivante. Chaque cours qui suit peut être structuré sur la supposition que l'étudiant y entrera avec un niveau d'accomplissement correspondant aux objectifs pédagogiques intermédiaires précédents. Le contenu du cours suivant peut donc poursuivre à partir du niveau d'accomplissement supposé.

4.4.4 A strictement parler, cela signifie qu'un étudiant doit avoir terminé avec succès le cours ou le séminaire précédent – d'où la condition préalable. En pratique, un étudiant qui, pour quelque raison que ce soit, n'a pas achevé un élément précédent (par exemple s'il intègre la formation à un niveau intermédiaire) peut normalement faire la preuve qu'il a atteint un niveau comparable par d'autres moyens, par exemple par un simple contrôle.

#### 4.5 LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES, L'ÉTUDIANT TYPE, LE TRONC COMMUN ET LES OPTIONS

4.5.1 Les paragraphes précédents ont explicitement mis en rapport ce que l'on appelle le **tronc commun** du cursus – le schéma d'études entrepris par tous les étudiants. Comme nous l'avons spécifié dans l'introduction, l'une des caractéristiques d'un cursus bien conçu doit être la **flexibilité**. Nous avons décrit la flexibilité comme prenant deux formes : être adaptable aux différents besoins des différents étudiants d'une part ; répondre aux changements dans les priorités du métier de musicien et prévoir les futures exigences de cette profession d'autre part. Ce deuxième point sera abordé dans le chapitre suivant, traitant des points crédits ; le premier est étudié dans le présent chapitre.

4.5.2 Comme nous l'avons expliqué au paragraphe 3.2.3, les objectifs pédagogiques décrivent ce que tout étudiant *type* devrait avoir accompli s'il réussit l'évaluation. En un sens, ils représentent donc les objectifs du tronc commun puisque c'est ce que suivent tous les étudiants. Cependant, un cursus flexible doit laisser la liberté à certains étudiants de faire une chose tandis que d'autres étudiants font une autre chose. La liberté des étudiants de commencer à se spécialiser pendant leur programme d'études est particulièrement importante pour que leur apprentissage soit progressif et évolutif. A première vue, une activité aussi flexible et adaptée à l'individu pourrait sembler dépasser le cadre des objectifs pédagogiques généraux. Cela n'est cependant pas le cas si les objectifs pédagogiques ont été conçus avec soin.

4.5.3 Dans leur description de ce qu'un étudiant type doit accomplir, les objectifs pédagogiques fixent des critères qui sont inévitablement dépassés par certains étudiants. Cela est vrai dans l'évaluation finale des éléments du cursus que tous les étudiants suivent pendant tout le programme, comme le cours particulier. De la même façon, un étudiant choisissant une option particulière peut rester dans le cadre d'un ou plusieurs des objectifs pédagogiques généraux du programme, tout en les amenant délibérément à un niveau plus élevé que ne le ferait l'étudiant type.

4.5.4 Par exemple, un étudiant très intéressé par le jeu sur instruments d'époque pourrait souhaiter poursuivre cette option à un niveau relativement haut, alors que les autres étudiants resteraient libres de n'étudier que peu voire pas du tout ce domaine. Ainsi, notre étudiant pourrait valider certains objectifs pédagogiques ayant trait à la grande connaissance du répertoire, la variété des compétences en interprétation ou la connaissance du contexte historique de façon plus approfondie – ou tout au moins différente – que ne le feraient les autres étudiants. Néanmoins, ce sont les mêmes objectifs pédagogiques généraux qui s'appliquent, de la même manière que si l'étudiant prend une option en musique classique contemporaine, en jazz, etc.

4.5.5 Le principe sera démontré plus clairement à l'aide d'un diagramme. Le diagramme, cette fois basé sur un programme de premier cycle de trois ans, décrit une première année composée entièrement de disciplines de tronc commun obligatoires, une deuxième année comportant des éléments optionnels et une troisième année dans laquelle au moins la moitié du programme d'études de chaque étudiant est constitué d'éléments optionnels :

	<i>Tous</i> les objectifs pédagogiques sont validés au moins au niveau fixé	<i>Certains</i> objectifs pédagogiques sont validés à un niveau supérieur à celui qui est fixé
Année 3	Tronc commun	Eléments optionnels
Année 2	Tronc commun	Eléments optionnels
Année 1	Tronc commun	

4.5.6 Dans certains cas, un étudiant peut choisir des options qui commencent à dépasser le cadre des objectifs pédagogiques généraux. On peut citer l'exemple parfois controversé de la pédagogie, qui est un élément important de l'apprentissage de certains étudiants bien que complètement absent du cursus d'autres étudiants. Il serait bien entendu insensé de dire que parce que la pédagogie ne fait pas partie des objectifs pédagogiques généraux d'un programme, il ne devrait pas figurer comme fil conducteur du cursus de certains étudiants. Il est clair que dans des circonstances comme celles-ci, un objectif pédagogique plus spécifique doit être formulé pour les étudiants qui choisissent cette option. Même dans un cas comme celui-ci, toutefois, les processus d'apprentissage impliqués dans l'option pédagogie contribuent à un ou plusieurs des objectifs pédagogiques généraux, en particulier si certains de ces objectifs sont liés à des compétences générales.

4.5.7 Quand les étudiants prennent différentes options, il est important de faire en sorte que leur charge totale de travail ne diffère pas trop sensiblement. Le modèle d'études de chaque étudiant, ainsi que le cursus général de l'établissement, doit être *bien rempli, mais pas surchargé*, pour faire encore une fois référence aux caractéristiques d'un cursus bien conçu que nous avons présentées dans le chapitre premier. Le système de points crédits peut être très utile pour contrôler cet aspect ; c'est ce que le chapitre suivant abordera, en étudiant les façons dont ce système peut contribuer efficacement à l'élaboration d'un cursus.

## 5 L'EMPLOI DES POINTS CRÉDITS DANS L'ÉLABORATION DU CURSUS

### 5.1 LES POINTS CRÉDITS, LE VOLUME DES COURS ET LES UNITÉS STANDARD

- 5.1.1 Les points crédits sont une façon claire et facile de comparer le volume d'un élément du cursus avec un autre, et de vérifier que le volume d'étude que représente un cursus est faisable pour un étudiant – et comparable avec les cursus d'autres établissements. L'un des manuels qui accompagnent celui-ci, intitulé *Manuel pour la mise en œuvre et l'utilisation des points crédits dans les établissements d'enseignement musical supérieur*<sup>7</sup>, donne une description détaillée de la façon dont un cursus existant peut se diviser pour chaque élément en quantités acceptables de points crédits ; ce manuel décrit également la façon dont on peut gérer la tendance de chacun à penser que sa partie du cursus est la plus importante et que par conséquent le plus possible de points crédits devrait y être associé. Comme le manuel le met en évidence, les crédits sont une mesure du temps de travail qui est demandé à l'étudiant pour chaque élément du cursus, et non une mesure de l'importance de cet élément dans un sens supérieur, presque moral.
- 5.1.2 Les modèles proposés dans le manuel de points crédits impliquent tous une sorte de compromis, mais ils finissent toujours par répartir les crédits de façon sensée, de telle façon que le nombre de crédits alloué à chaque élément est potentiellement unique. C'est de toute évidence la meilleure façon de tenter de capturer, en termes de crédits, les formes et les proportions d'un cursus existant.
- 5.1.3 Lorsqu'on réalise un cursus dans lequel les points crédits sont incorporés depuis le départ, on peut très librement affecter les valeurs de crédits que l'on souhaite. Dans ces circonstances, il peut être extrêmement utile d'employer un système de volume de crédits *standard*. Cela ne signifie pas que chaque élément du cursus doive avoir la même taille ; certains éléments peuvent avoir le double, le triple ou plus de l'unité standard. Si les rapports restent simples, cependant, il y a plusieurs avantages à élaborer des cursus qui s'adaptent tant aux différents intérêts des étudiants qu'aux changements, aux actualisations et autres évolutions.
- 5.1.4 Considérant le modèle de 60 crédits correspondant au volume total de travail d'un étudiant, qui se trouve dans le système ECTS : il existe plusieurs façons de le diviser. Dans l'idéal, il est pourtant probablement utile d'avoir une unité de volume standard qui donne entre 10 et 15 divisions du nombre total. Avec plusieurs unités doubles et triples, cela donnera sans doute entre 6 et 10 éléments dans lesquels diviser le cursus annuel. Dans un système de 60 crédits, nous rechercherons donc une unité de crédit standard de 4, 5 ou 6 points. Un crédit de 5 points offre jusqu'à 12 divisions du volume total annuel d'apprentissage et – ce qui est très important – rend les calculs mathématiques simples, car tous les nombres sont des multiples de 5 et 10.

<sup>7</sup> Ce manuel est disponible à l'adresse internet suivante : <http://www.bologna-and-music.org/pointcredits>.

5.1.5 Alors qu'une unité de 5 points crédits fonctionne bien dans des schémas d'enseignement annuels, on remarquera que cela peut causer de nombreux problèmes dans un calendrier semestriel. L'enseignement en semestre suppose également une évaluation semestrielle ; il est donc probable que l'unité standard de crédits devra être subdivisée lors de l'attribution des crédits à chaque élément du cursus sur les deux semestres. Bien que ce problème puisse être résolu en groupant des éléments du cursus à l'intérieur du semestre et en allouant une plus grande valeur de crédit à l'unité complexe résultante, cela peut ressembler davantage à du « bidouillage » qu'à de l'élaboration de cursus. Beaucoup de ceux qui conçoivent les cursus sur une base semestrielle préfèrent donc utiliser une unité de crédit standard de 6 points, ce qui donne des unités de 3 crédits pour chaque semestre, les deux semestres étant reliés sur l'année dans un schéma de  $3 + 3 = 6$ .

5.1.6 Afin de voir comment ce système d'unités de crédits standard fonctionne avec un cursus imaginaire, nous pouvons reprendre les éléments utilisés dans l'exemple du paragraphe 4.2.2. Le cursus y était divisé en sept éléments. Parmi ces sept éléments, on peut supposer que c'est le cours de la discipline principale, associée au travail personnel de l'étudiant, qui absorbe de loin le plus de temps et le plus d'effort. Ensuite, il pourrait y avoir un vaste débat afin de déterminer si l'effort que l'étudiant consacre par exemple à la musique de chambre devrait être moins important, plus important ou égal au temps alloué à l'activité orchestrale et si l'on devrait consacrer à ces deux dernières activités plus, moins ou autant de temps qu'à l'histoire de la musique, etc. Néanmoins, tout le monde sera probablement d'accord avec le fait que les six éléments restants sont à peu près équivalents entre eux en terme de volume – surtout si l'on ne perd pas de vue que l'on parle ici d'un étudiant type, et non d'un individu en particulier qui consacrerait certainement davantage de temps à l'un des éléments qu'à un autre.

5.1.7 Avec ceci à l'esprit, la façon la plus simple de diviser ce cursus en unités et en multiples standard serait d'accorder la moitié, ou près de la moitié, de la charge de travail totale de l'étudiant à sa discipline principale, puis d'attribuer une quantité égale de crédits à chacun des six éléments restants. Si l'on choisit le cadre un peu plus compliqué d'un schéma semestriel, comme nous l'avons évoqué plus haut, cela peut se faire avec une unité de crédit standard de 6 ( $3 + 3$ ), de la façon suivante :

LE CURSUS (60 CRÉDITS)							
Cours et séminaires	Cours de la discipline principale	Musique de chambre	Orchestre	Histoire de la musique	Théorie / analyse	Dictée musicale (solfège)	Préparation professionnelle
Crédit total	24	6	6	6	6	6	6

Crédits du semestre 2	12 (unité standard x 4)	3	3	3	3	3	3
Crédits du semestre 1	12 (unité standard x 4)	3	3	3	3	3	3

5.1.8 Pour donner un autre exemple, admettons que l'on décide que, pour certains instruments, le travail d'orchestre est plus important et la quantité de temps de travail personnel requise pour la discipline principale moins importante. Dans ce cas, 3 crédits par semestre pourront être transférés du cours de la discipline principale à l'orchestre, ce qui donne des crédits de 9, 3, 6, 3, 3, 3 et 3 respectivement dans chaque semestre. Ou même, si une année le travail d'orchestre est principalement programmé au second semestre, le schéma montré dans le tableau sera utilisé au semestre 1, et l'alternative donnée ici au semestre 2, comme indiqué ci-dessous :

LE CURSUS (60 CRÉDITS)							
Cours et séminaires	Cours de la discipline principale	Musique de chambre	Orchestre	Histoire de la musique	Théorie / analyse	Dicté musicale (solfège)	Préparation professionnelle
Crédit total	21	6	9	6	6	6	6
Crédits du semestre 2	9 (unité standard x 3)	3	6	3	3	3	3
Crédits du semestre 1	12 (unité standard x 4)	3	3	3	3	3	3

## 5.2 LES AVANTAGES DE LA STANDARDISATION

- 5.2.1 Il y a un point important à prendre en note dans l'exemple précédent : en employant un volume de crédits standard, on peut toujours dire que le volume total de crédits pour les trois premières disciplines, le cours de la discipline principale, le cours de musique de chambre et l'orchestre, reste constant, à 36 crédits tout au long de l'année. En sacrifiant un système de comptage précisément délicat, et en préférant peser chaque élément, l'on gagne une grande interchangeabilité dans le cursus.
- 5.2.2 Cela est utile tout d'abord lorsque l'on souhaite donner aux étudiants la capacité à assembler les éléments du cursus de façon plus personnalisée. Sans la standardisation, certains étudiants auraient tendance à totaliser moins de 60 crédits, et certains davantage. Cela est désordonné, et même potentiellement préoccupant. En voici déjà deux raisons : un étudiant qui a choisi un schéma de plus de 60 crédits pourrait échouer dans un élément tout en totalisant quand même 60 crédits sur l'année, ce qui met en question son passage dans l'année suivante ; un autre étudiant qui remarque qu'il totalise moins de 60 crédits dans son année d'études pourrait se demander si c'est « juste » et si, alors que les frais de scolarité sont en augmentation, il en a autant « pour son argent » qu'un autre étudiant.
- 5.2.3 Une unité de volume standard évite ces problèmes et est utile à un autre titre : la standardisation aide d'une part ceux qui conçoivent les cursus, et d'autre part les étudiants qui choisissent les éléments de leur cursus, à voir quel élément peut être « enlevé » du cursus et remplacé par un autre de même volume qui pourrait s'insérer sans difficulté à sa place. Ainsi, plusieurs étudiants peuvent choisir des modèles d'étude légèrement différents mais suivre tous un cursus qui, dans tous les cas, serait *bien rempli, mais pas surchargé*.

## 5.3 LES POINTS CRÉDITS ET LES NIVEAUX

- 5.3.1 Jusqu'à présent, nous avons supposé que le choix de l'étudiant est toujours bon. Bien entendu, cela doit être tempéré par la notion que le schéma d'études de chaque étudiant doit être *équilibré* et *progressif*. Nous avons déjà vu comment certains aspects du cursus doivent être considérés comme formant un tronc commun pour chaque étudiant (4.5). Nous avons également vu qu'il y a besoin de contrôler l'ordre dans lequel l'étudiant choisit les éléments de son cursus et de s'assurer qu'en entrant dans un cycle d'étude, il possède l'expérience nécessaire pour commencer au niveau requis. C'est le principe des conditions préalables (4.4.3). Bien que les points crédits eux-mêmes se rapportent uniquement au volume d'étude et non à son niveau, les *systèmes* de crédit points, qui combinent ces derniers avec un cadre de qualification, peuvent être utiles ici, car ils ajoutent à la question du volume celle du *niveau*. En introduisant une sorte d'échelle ou de cadre servant de référence pour élaborer les qualifications clés, de tels systèmes permettent non seulement d'effectuer des comparaisons de niveau à la fin de cycles particuliers, mais ils prévoient également souvent des niveaux intermédiaires au sein d'une qualification donnée, en particulier au sein du premier cycle d'éducation supérieure qui dure au moins trois ans.

5.3.2 Beaucoup de systèmes de points crédits construisent le premier cycle sur trois de leurs niveaux. La façon dont ces niveaux sont définis varie dans le détail, mais l'idée générale est qu'ils correspondent à différents types d'apprentissage, et qu'ils vont vers une autonomie, une aisance et une capacité à résoudre les difficultés de plus en plus grandes. En voici un schéma typique :

Niveau de premier cycle	Type d'apprentissage
3	L'étudiant <i>synthétise</i> les compétences, les faits, les concepts, etc., en les appliquant d'une façon <i>structurée</i> dans des <i>situations d'apprentissage plus vastes, plus longues ou plus complexes</i> .
2	L'étudiant <i>assimile</i> ces compétences, ces faits, ces concepts, etc. et les utilise avec <i>plus d'aisance</i> .
1	L'étudiant <i>acquiert</i> des compétences, des faits, des concepts, etc.

Si l'on revient au paragraphe 4.4.2, on verra que les étapes intermédiaires suggérées comme points de référence sur le chemin de la réalisation de l'objectif pédagogique général qu'est la compétence en expression artistique, correspondent plus ou moins à ces types d'apprentissage.

5.3.3 Un système en trois *niveaux* s'adapte commodément à un premier cycle en trois *années*, bien entendu, et il est facile d'imaginer que, dans un tel schéma, « année » et « niveau » sont essentiellement deux moyens d'exprimer exactement le même concept. Cependant, il est important de se rappeler, bien que « niveau » et « année » d'étude correspondent souvent, que ce sont deux choses différentes qui ne se fondent pas invariablement l'une dans l'autre. Une fois qu'on les a mentalement séparés, il devient possible de voir, par exemple, un étudiant décider dans sa dernière année qu'il lui serait utile d'étudier les bases des technologies de la musique et, si la structure du cursus le lui permet, suivre un cours de niveau 1 en parallèle avec des cours pour la plupart de niveau 3.

5.3.4 Ne comporter que trois niveaux pourrait sembler présenter un problème lorsqu'on utilise un modèle de programme de premier cycle de quatre ans, mais en pratique, cela ne devrait pas être le cas, et peut même présenter des avantages en termes d'élaboration de cursus. Un programme en quatre ans s'étalant sur trois niveaux augmente les possibilités d'élargir les connaissances et l'expérience d'un étudiant, comme nous l'avons vu dans l'exemple des technologies de la musique. Cela peut aussi permettre à un étudiant de prolonger une partie de leur apprentissage de niveau 2 en troisième année, ou étaler leur niveau 3 sur les troisièmes et quatrièmes années.

Un premier cycle de quatre ans	Type d'apprentissage
Année 4	L'étudiant choisit habituellement principalement des unités de <b>Niveau 3</b> .
Année 3	L'étudiant choisit habituellement un mélange d'unités de <b>Niveau 2 et 3</b> mais peut choisir une ou deux unités non couvertes lors des deux années, en commençant au niveau 1.
Année 2	L'étudiant choisit habituellement principalement des unités de <b>Niveau 2</b> . L'apprentissage de certains domaines non couverts au cours de l'Année 1 peut commencer au niveau 1. Lorsqu'un étudiant possède un niveau avancé dans un domaine particulier, un travail de niveau 3 peut être envisagé.
Année 1	L'étudiant choisit habituellement des unités de <b>Niveau 1</b> uniquement.

#### 5.4 LES POINTS CRÉDITS, LES OPTIONS ET LA GESTION DU COÛT DE L'OFFRE

5.4.1 Ce dernier point peut être utile lorsqu'on tente d'élaborer un cursus riche mais néanmoins abordable. Si, par exemple, on propose une unité optionnelle de niveau 3 de façon à ce qu'elle soit suivie par des étudiants des deux dernières années (étudiants de fin de 2<sup>e</sup> année et de 3<sup>e</sup> année dans un schéma en trois ans, ou plus particulièrement étudiants de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années dans un schéma en quatre ans), il est plus probable que cette option fonctionne avec un groupe d'une taille économiquement plus avantageuse. Dans ce contexte, il est important que les établissements qui proposent un choix dans le cadre du cursus fixent une limite minimale quant à la taille des groupes suivant une option une année donnée. Par exemple, un établissement pourrait décider que telle option ne pourrait fonctionner qu'avec au moins cinq étudiants. Il y a clairement deux fois plus de chances qu'une option atteigne cet effectif si des étudiants de deux années différentes peuvent étudier ensemble dans le cadre de cette option. D'autre part, un étudiant a une seconde chance de suivre une option si celle-ci ne se déroule pas sur une seule année.

5.4.2 Outre des groupes *minimum*, les établissements devraient également fixer des tailles *maximum* dans certains domaines. Cela peut être une simple question pratique, comme décider du nombre de postes de travail dans la salle de cours de technologies de la musique, ou déterminer au-delà de quel effectif un groupe cesse d'être dynamique. Dans les deux cas, une simple formule peut déterminer non seulement si une option est viable, mais aussi à partir de quel moment il devient nécessaire de dédoubler un cours. Si l'on prend l'exemple ci-dessus d'un minimum de cinq étudiants, le modèle peut être développé ainsi :



	Non viable	1 groupe	2 groupes	3 groupes
1-4 étudiants				
5-9 étudiants				
10-14 étudiants				
15-19 étudiants				

5.4.3 Dans un système comme celui décrit ci-dessus, le nombre d'options annoncé chaque année peut être considérable. Les étudiants devront indiquer plusieurs choix, afin que même s'ils n'obtiennent pas l'option de leur choix, leur deuxième ou troisième choix puisse être respecté (et comme nous l'avons déjà indiqué, ils pourraient alors obtenir leur premier choix l'année suivante). Une fois que tous les choix auront été collationnés et que les options viables seront choisies, le nombre de cours et de séminaires qui seront réellement organisés pour l'année sera probablement considérablement moins important que le « menu » dans lequel les étudiants auront fait leur choix, mais ce nombre d'options aura été grandement déterminé par leur choix.

5.4.4 Au fil du temps, les options qui s'avèrent systématiquement impopulaires pourront être ôtées de la liste des options annoncées. Inversement, de nouvelles options pourront être introduites ensuite, d'abord envisagées dans leur principe, puis annoncées, et si elles sont sélectionnées par un nombre suffisant d'étudiants, introduites dans le cursus. La logistique de ce procédé sera simplifiée si l'on utilise une unité de taille standardisée car, comme nous l'avons indiqué plus haut, la standardisation permet d'enlever un élément et de le remplacer sans difficulté par un élément de même volume.

5.4.5 Le processus annuel d'évolution, par lequel les unités les plus « faibles » sont évacuées et les plus « fortes » prennent leur place, nous entraîne dans le domaine de l'évolution du cursus, et nous amène ainsi au chapitre suivant.

## 6 L'ÉVALUATION ET L'ACTUALISATION DU CURSUS CRÉÉ – L'ÉVOLUTION DU CURSUS

### 6.1 L'ÉLABORATION, L'AGRÉMENT ET L'ÉVALUATION

- 6.1.1 Lorsque l'on élabore un cursus, contrairement à un cursus qu'on laisse simplement grandir, le processus d'élaboration lui-même impliquera probablement une sorte d'évaluation critique du modèle d'enseignement existant, afin de déterminer quels éléments fonctionnent bien et lesquels pourraient nécessiter un changement. Une telle évaluation sera renforcée si les réponses ne sont pas données seulement par les enseignants de chaque élément du cursus, mais également par les étudiants, les anciens étudiants, les personnes du métier recherchant régulièrement des jeunes diplômés des conservatoires (qui savent donc quelles qualités rechercher) etc. Il pourrait être également utile d'effectuer quelques recherches sur la façon dont les autres conservatoires organisent leurs cursus – presque tous les établissements auront dans leur cursus quelque chose qui, d'une certaine façon, vaut la peine d'être imitée.
- 6.1.2 Sur la base de toutes ces informations, le cursus décidé sera ensuite créé, et sa création documentée. De nos jours, il est recommandé, et même obligatoire dans certains systèmes, de soumettre le cursus proposé à une sorte d'approbation formelle avant de le mettre en application. C'est là que l'élaboration de cursus interagit avec l'assurance qualité, qui est le sujet d'un autre complément à ce manuel, *L'Assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur*<sup>8</sup>.
- 6.1.3 Lorsqu'un cursus nouvellement créé est approuvé, l'approbation est normalement donnée pour un certain nombre d'années – entre cinq et dix, d'ordinaire – avec l'hypothèse qu'une évaluation comparable à celle qui a présidé à l'élaboration du cursus aura lieu à la fin de cette période. Ce processus *d'évaluation périodique* est important, car il impose à nouveau de temps en temps la démarche de pensée holistique quant au cursus, à son évolution sur plusieurs années, et à l'évolution éventuelle des besoins de la profession, qui ne sera pas nécessairement identique, durant la même période. Décider qu'un cursus conçu et appliqué cinq années ou plus auparavant a maintenant besoin d'être fondamentalement réaménagé, ne signifie pas nécessairement que ceux qui l'ont conçu se sont trompés ; cela signifie simplement que dans une nouvelle situation, un autre modèle peut mieux fonctionner.
- 6.1.4 Le processus d'évaluation ne doit pas toujours mener à une révision radicale, bien entendu. Le cursus peut être parfois observé par une équipe qui décidera qu'à part quelques corrections mineures, il est toujours valide. Il est fondamental que l'évaluation se fasse de façon méthodique, et que les esprits soient ouverts à la possibilité de changement. Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, une structure de crédit permettant d'enlever simplement des éléments du cursus et de les remplacer par d'autres sans détruire le cursus entier peut faire apparaître moins menaçants les types de changements envisagés lors des évaluations périodiques.

<sup>8</sup> Ce manuel est disponible à l'adresse internet suivante : <http://www.bologna-and-music.org/qualiteinterne>.

## 6.2 LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ET L'ÉVALUATION

6.2.1 Avec un cursus conçu grâce aux objectifs pédagogiques, les objectifs eux-mêmes sont un point de départ évident pour le processus d'évaluation. Les établissements examineront chaque objectif pédagogique et se demanderont si chaque objectif pris séparément ainsi que l'ensemble des objectifs correspondent toujours aux compétences qu'ils aimeraient trouver chez leurs étudiants en fin d'études. La question peut se poser de plusieurs façons :

- Cet objectif pédagogique est-il toujours pertinent et souhaitable pour des musiciens passant leur diplôme à la fin de leurs études, maintenant et pour les cinq années à venir au moins, dans la mesure du prévisible ?
- L'ensemble des objectifs pédagogiques est-il en accord avec la description du musicien accompli que l'on espère former maintenant et pour les cinq années à venir au moins ?
- Et, concernant le type de musicien que l'on espère former, notre propre mission institutionnelle a-t-elle changé au cours des cinq années passées – en termes, par exemple, de styles et genres musicaux qu'il nous semble important de couvrir ?
- Existe-t-il des objectifs pédagogiques absents du modèle général mais qui devraient y être ajoutés ?
- Si oui, et si le nombre d'objectifs pédagogiques commence à être difficile à manier, y a-t-il des objectifs qui pourraient éventuellement être enlevés, bien que toujours d'actualité ?

6.2.2 Une fois que les objectifs pédagogiques ont été évalués, et éventuellement modifiés, la série de questions listée au paragraphe 3.3.1 doit être à nouveau posée, et tout changement apparaissant nécessaire doit donc être apporté. Même s'il est décidé de ne pas changer les objectifs pédagogiques, il reste toujours important de poser ces questions au sujet des cours. Les changements et l'apport d'idées nouvelles peuvent signifier que les réponses aux questions apparues cinq années auparavant ne se révèlent pas entièrement de la même façon à présent.

6.2.3 L'approbation initiale et l'évaluation périodique sont les principaux points de repère dans l'existence de tout cursus. Toutefois, il est important de permettre à un cursus d'évoluer de la manière la plus continue possible – là encore, tant que les changements impliqués ne compromettent pas la structure générale ou n'introduisent pas un sentiment d'instabilité ou d'incertitude perpétuelle dans l'esprit des enseignants et des étudiants. Avec ceci à l'esprit, selon un bon principe général, tout changement apporté doit pouvoir fonctionner pendant au moins deux années scolaires. Les nouveaux éléments sont presque toujours impopulaires chez certains, simplement parce qu'ils sont nouveaux. Lorsqu'ils sont présentés une seconde fois, ils sont davantage susceptibles d'être jugés selon leurs mérites, plutôt que sur leur aspect inconnu (il est parfois intéressant d'observer qu'une innovation reçue avec un scepticisme généralisé au début peut, après quelques années seulement, devenir un élément incontournable que personne n'imaginerait remettre en question !).

### 6.3 L'ÉVOLUTION CONTINUE PAR UN CONTRÔLE ANNUEL

6.3.1 La plupart des changements qu'un établissement pourrait souhaiter apporter annuellement entre les évaluations auront tendance à concerner des détails de fonctionnement. Par exemple, il se peut qu'un cours ait été associé dès l'origine à un modèle d'évaluation qui s'avère en pratique excessivement lourd pour les étudiants et difficile à manier rapidement et efficacement par les enseignants. Cette sorte d'élaboration trop zélée est très commune, et bien que ces exercices de création de cursus tentent de l'éviter, en fin de compte, seule l'expérience de la gestion d'un cours peut démontrer ce qui fonctionne le mieux. Une fois encore, il est important de ne pas se précipiter pour changer quelque chose parce qu'un groupe d'étudiants trouve l'évaluation peu agréable ; dans ces situations, il faut que le besoin de changement se confirme avec le temps pour décider qu'un changement est effectivement nécessaire.

6.3.2 Afin d'aider à instaurer un équilibre entre rechercher perpétuellement à améliorer le cursus et éviter le changement et l'incertitude perpétuels, le processus de *contrôle annuel* peut être très utile. C'est en quelque sorte une version miniature de l'évaluation périodique. Cela implique également la collecte d'informations mais cela est généralement interne et ne concerne que les étudiants et les enseignants. Le seul élément clé extérieur intervient lorsque l'on utilise le système des *examinateurs externes*. Cela apporte un point de vue extrêmement utile pour compléter l'évaluation interne, en particulier lorsque cela consiste à inviter une ou plusieurs personnes à assister à des évaluations pratiques et à rédiger des évaluations écrites, puis à produire un rapport sur ce qui a été observé.

6.3.3 Les réactions recueillies chaque année donneront lieu à un ensemble de suggestions, allant de l'idée modeste et facile à mettre en œuvre à l'idée d'envergure et potentiellement d'une grande portée. Ainsi, les recommandations simples et sans controverse peuvent, et doivent, être appliquées rapidement. D'autres peuvent être notées et conservées pour être ré-étudiées lors de la prochaine évaluation périodique. Cela limite le bouleversement complet d'un cursus entre les évaluations périodiques. Si le cursus est passé par un processus d'élaboration méthodique dès sa conception, il est peu probable qu'il survienne un problème d'emblée si important qu'il implique un complet bouleversement et si urgent qu'il peut être dangereux de le remettre à la prochaine évaluation périodique.

### 6.4 L'AMÉLIORATION CONTINUE – LA PHILOSOPHIE ÉVOLUTIVE

6.4.1 L'évolution du cursus dépend d'une attitude des enseignants consistant à reconnaître qu'il n'existe aucune méthode d'enseignement, aussi bonne qu'elle soit, qui ne puisse être améliorée d'une façon ou d'une autre. Bien que l'on puisse considérer cela comme un défi à l'image traditionnelle de « gourou » et de gardien de la sagesse que les professeurs de conservatoire reçoivent de leurs prédécesseurs, cela n'est pourtant pas une remise en question. La recherche constante du perfectionnement est en soi un signe d'excellence, plutôt qu'un aveu d'insuffisance. Beaucoup des enseignants vénérés du passé ont acquis leur grande réputation précisément parce qu'ils ont sans relâche cherché à

s'améliorer. De plus, leurs étudiants les plus brillants, dont certains sont à leur tour devenus des professeurs illustres, ont réussi précisément parce qu'ils ont été capable de faire plus que simplement accumuler et reproduire sans aucune touche personnelle ni changement, la sagesse établie de leur professeur. Quand un professeur possède une « méthode » d'enseignement explicite, cela sera habituellement une synthèse de ses premières influences adaptée et raffinées à la lumière de son expérience personnelle – en d'autres termes, le résultat d'une version personnalisée et informelle de l'évolution d'un cursus.

6.4.2 Si l'évolution de cursus est acceptée en tant que démarche au niveau de l'établissement, cela montre que les enseignants considèrent qu'il est de leur responsabilité professionnelle de continuer à développer et à conserver un intérêt pour les idées et les approches nouvelles. Cela peut signifier qu'à leur tour ils se sentent encouragés eux-mêmes, ou sont encouragés par d'autres, à parler davantage à leurs collègues, au sein de l'établissement et en dehors. Pour des personnes employées à temps partiel et rémunérées à l'heure, cela peut nécessiter de prévoir un budget pour l'organisation de ces réunions. En tant que tel, c'est un processus auquel l'établissement dans son ensemble doit aussi être attentif.

6.4.3 Concernant l'aspect extérieur de ce dialogue, c'est là que la dimension européenne peut jouer un rôle particulièrement bénéfique. Il peut y avoir une tendance à concevoir la mobilité tout d'abord en termes d'étudiants et ensuite en termes d'enseignants. Toutefois, l'impact positif sur les enseignants engagés dans des échanges peut être tout à fait saisissant et durable pour l'établissement. La richesse et la diversité des traditions pédagogiques dans les pays et les régions d'Europe, ainsi que la relative facilité avec laquelle on voyage d'un pays européen à un autre, constituent des avantages pour les établissements européens. De plus, la disponibilité du financement européen des échanges de ce type signifie que, dans ce domaine au moins, la mise de fonds des établissements peut être réduite de façon significative.

## 6.5 L'APPROCHE ÉVOLUTIVE DE LA GESTION DU COÛT DE L'OFFRE

6.5.1 Comme le suggèrent les précédents paragraphes, faire évoluer un cursus requiert d'y consacrer des ressources. Cependant, cela peut aussi permettre d'économiser des ressources. Une culture dans laquelle il est normal de faire évoluer un cursus a davantage de chances de convaincre les enseignants de se demander comment transmettre plus efficacement, et donc de façon plus économe, les éléments de ce cursus. Par exemple, il peut s'avérer que deux éléments du cursus autrefois séparés puissent être transmis ensemble. Si cela amène les étudiants à comprendre mieux et plus rapidement, ce sera une bonne chose. Mais cela peut permettre en outre de réduire le temps et le coût impliqués, soit parce que le processus d'apprentissage peut être couvert par un moins grand nombre de cours, soit parce que la fusion des éléments suppose aussi la fusion de leur évaluation, diminuant ainsi le nombre d'évaluations passées par l'étudiant. Gérer ainsi l'évolution du cursus peut permettre, outre d'économiser des ressources, de faire en sorte que le schéma général d'études d'un étudiant, y compris l'évaluation, soit bien *rempli, mais pas surchargé*.

6.5.2 La plupart des conservatoires sont susceptibles de connaître de temps en temps des circonstances qui leur imposent de faire des économies plus significatives sur le cursus, qui dépassent ces petits aménagements isolés. Dans ces cas-là, il est spécialement important de se rendre compte de l'utilité potentielle de l'évolution d'un cursus dans les économies de fonctionnement. De la même façon que cela peut aider à limiter les coûts supplémentaires et maintenir les économies, cela peut faire en sorte de réduire au minimum les dégâts pédagogiques en cas de diminution importante des ressources. Une culture basée sur des principes clairs d'élaboration de cursus et d'évolution continue peut aussi permettre à un établissement de réagir rapidement, et d'intervenir dans les domaines où cela sera le plus bénéfique, si et quand les circonstances financières s'améliorent par la suite.

6.5.3 Les types de contrôle continu décrits plus haut, ainsi que l'adoption d'une démarche selon laquelle il existe toujours potentiellement une meilleure façon de faire les choses, devraient grandement prouver l'efficacité des objectifs pédagogiques lors des évaluations périodiques. En ayant une conception holistique du type de musicien que l'on souhaite aider à former, et en travaillant depuis cette conception, qui est exprimée dans les objectifs pédagogiques, jusqu'au cursus que suivra l'individu, l'on est davantage susceptible de rester ouvert à la possibilité de changement et de faire donc en sorte que le cursus continue d'évoluer.

## 6.6 L'ÉVALUATION DU CURSUS ET L'ASSURANCE QUALITÉ EXTERNE

6.6.1 Dans le paragraphe 6.1, nous avons remarqué qu'il est désormais recommandé, et même obligatoire dans certains systèmes, d'obtenir l'approbation officielle d'un programme, tout comme de demander l'évaluation périodique officielle de tous les programmes. Lorsqu'un établissement est autorisé à diriger ses propres procédures d'approbation interne (les universités britanniques par exemple, qui bénéficient de leur propre Charte royale) l'assurance qualité **externe** consistera en un contrôle périodique de ces procédures, afin de s'assurer qu'elles sont en principe robuste et qu'elles ont été correctement appliquées en pratique. Dans d'autres cas, l'approbation est accordée par une agence externe, qui conduit donc elle-même les procédures d'approbation et d'évaluation.

6.6.2 Dans les deux cas décrits ci-dessus, une certaine forme d'assurance qualité externe est ainsi appliquée, afin de garantir que l'établissement remplit les exigences qui lui ont été imposées. Quand la dimension externe prend la forme d'un contrôle périodique, elle implique habituellement des visites séparées, suivant un cycle généralement de cinq à dix ans, lors desquelles la documentation concernant l'approbation et les procédures d'évaluation qui ont eu lieu depuis la dernière visite sont examinés, et la rigueur des processus engagés est évaluée.

6.6.3 Que l'on ait affaire à un système de contrôle externe ou d'implication à grande échelle dans des procédures d'approbation et d'évaluation, la valeur des objectifs pédagogiques agréés et partagés par tous est considérable. Les objectifs pédagogiques offrent à l'agence responsable de l'assurance qualité externe un ensemble de points de référence pouvant servir d'outils de mesure. Du point de vue de l'établissement, si les objectifs pédagogiques ont été élaborés par une communauté d'éta-

blissements travaillant dans cette discipline, ils peuvent en quelque sorte garantir que ceux qui effectueront l'évaluation externe se baseront sur des éléments considérés comme importants par les personnes impliquées dans la discipline. Le document-cadre AEC *L'Assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures*<sup>9</sup> qui traite plus en détail de l'assurance qualité externe et des procédures d'accréditation en musique, montre comment des objectifs pédagogiques spécialisés peuvent être employés dans les évaluations externes.

6.6.4 On pourrait penser que le paragraphe précédent implique qu'il est préférable pour un établissement d'adopter n'importe quels objectifs pédagogiques spécialisés existant déjà dans sa discipline plutôt que d'élaborer les siens. Cela, bien entendu, aurait tendance à rendre très homogènes les cursus d'un établissement à l'autre et, avec le temps, pourrait détruire la diversité qui constitue l'un des points forts de l'enseignement supérieur européen. Il n'en est pas ainsi en réalité – ou tout au moins, il ne devrait pas en être ainsi. Un ensemble d'objectifs pédagogiques partagés permet à un établissement de les utiliser lorsque cela lui semble approprié, mais aussi de développer des arguments clairs pour défendre sa différence lorsqu'il estime que sa propre mission le nécessite. L'une des caractéristiques des objectifs pédagogiques partagés est leur besoin d'être « œcuméniques » et exhaustifs. Cela peut les rendre très généraux, voire banaux. Il est bon qu'un établissement se sente capable de construire ses propres objectifs pédagogiques, plus pointus et plus spécifiques et reflétant ses points forts, tout en préservant un certain degré de similitude avec les objectifs partagés.

6.6.5 Un système d'assurance qualité externe abouti et bien géré sera attentif aux arguments avancés par un établissement, par exemple la raison pour laquelle l'établissement adapte à sa propre situation des objectifs pédagogiques partagés, et si ce système les trouve convaincants, il ne pénalisera pas un établissement ayant la légitime conviction de pouvoir se distinguer des autres. Cela est particulièrement important, car la variété des musiques enseignées en conservatoire augmente maintenant que l'on reconnaît de plus en plus le poids des genres populaires, de la musique technologique et des traditions différentes de la musique européenne occidentale savante.

<sup>9</sup> Ce document-cadre se trouve sur <http://www.bologna-and-music.org/accreditationfr>.

## 7 CONCLUSION

### 7.1 RETOUR AUX PREMIERS PRINCIPES

Ce manuel a tenté de montrer comment les objectifs pédagogiques, les points crédits, et les cycles de contrôle annuel et d'évaluation périodique peuvent aider à obtenir un cursus qui commence, puis demeure, caractérisé par les qualités listées dans le paragraphe 2.4 :

- **Équilibré** : les différents éléments sont dosés en fonction de leur importance respective, et aucun élément ne prend plus que la part qui lui revient.
- **Bien rempli, mais pas surchargé** : applicable selon les ressources disponibles – un cursus surchargé pousserait les étudiants à trier les éléments à retenir et ceux à éviter, puisqu'ils ne pourront pas tout faire. Le gâchis, dans ce cas, est évident.
- **Flexible** : adaptable aux différents besoins des différents étudiants ; sensible aux changements dans les priorités et attentif aux probables exigences futures du métier de musicien.
- **Progressif** : encourageant les étudiants à grandir et s'épanouir au fil du programme, souvent en commençant par un modèle d'études structuré et majoritairement obligatoire et laissant de plus en plus de place au choix à mesure que les études avancent.
- **Centré sur l'étudiant** : reconnaissant le fait que, pour chaque étudiant, le cursus est plus qu'un simple ensemble de cours proposé par l'établissement ; c'est la somme totale de tout ce qu'apprend et absorbe l'étudiant pendant sa scolarité au conservatoire.
- **Axé sur l'apprentissage** : sélectionnant les méthodes d'enseignement et d'évaluation selon la façon dont on encourage l'apprentissage puis dont on démontre son accomplissement.

En conclusion, j'aimerais ajouter quelques mots sur ce que l'on entend par un *apprentissage centré sur l'étudiant* et sur les implications particulières de ce style d'enseignement en conservatoire.

### 7.2 PLACER L'ÉTUDIANT AU CENTRE : TRADITIONS ET IDÉAUX

7.2.1 Dans un sens, la tradition de l'enseignement en conservatoire a toujours été centrée sur l'étudiant, car elle se fonde sur le modèle du cours particulier. Même lorsqu'un professeur qui enseigne une matière pratique travaille avec une classe, cela se base sur le principe qu'il ou elle travaille avec un étudiant tandis que les autres assistent à la leçon, apprenant indirectement jusqu'à ce que leur tour vienne de se trouver au centre de l'attention du professeur. Etant donné qu'à tout moment, un enseignant travaille avec l'un de ses étudiants, il est inévitable que le sujet du cours soit influencé par le matériel apporté par l'étudiant, ainsi que par les points fort et les faiblesses de cet étudiant.

7.2.2 Cependant, comme le montre ce paragraphe supplémentaire sur l'apprentissage centré sur l'étudiant, il y a plus dans cette idée que le simple élément « sur mesure » qui ressort naturellement du cours particulier. Cela implique en partie un décalage conceptuel fondamental de l'enseignement vers l'apprentissage ainsi qu'une plus grande importance accordée à l'idée que l'étudiant est un



agent actif, à la recherche de connaissances, de compétences, etc. partout où il peut en trouver, plutôt que le destinataire passif d'un ensemble de connaissances dont d'autres ont décidé pour lui qu'il était dans son intérêt. A cet égard, placer l'étudiant au centre et se concentrer sur l'apprentissage sont deux choses intimement liées, comme nous l'avons vu au sujet des objectifs pédagogiques au paragraphe 3.2.

7.2.3 Bien entendu, tous les étudiants n'ont pas une idée très claire de ce qu'ils ont besoin d'apprendre – et certains de ceux qui ont les idées claires n'ont pas toujours raison sur ce point ! En particulier dans les premières années du programme, les étudiants bénéficient généralement d'un modèle de cours soigneusement organisé et décidé par ceux qui les élaborent. Ce qui est important, c'est que les professeurs donnant ces cours et ces séminaires réfléchissent à la façon dont, par leur enseignement et en marge des compétences et des connaissances qu'ils transmettent aux étudiants, ils les préparent à devenir plus indépendants dans leur apprentissage futur.

7.2.4 C'est là que le cours particulier, bien qu'adapté à chaque étudiant, peut n'être parfois pas tout à fait centré sur l'étudiant. Au pire, le cours particulier peut tout simplement encourager la dépendance passive de l'étudiant par rapport au professeur – tout à fait l'opposé de l'idée de placer l'étudiant au centre ; au mieux, cependant, cela peut encourager un dialogue approfondi entre enseignant et étudiant, dont le caractère change progressivement et instinctivement tandis que l'expérience et les compétences de l'étudiant grandissent. Alors qu'initialement, les rôles de l'enseignant et de l'étudiant sont bien distincts et la contribution de l'enseignant considérablement directive, dans l'idéal, les cours deviendront de plus en plus des séances d'exploration partagée, dans lesquelles l'étudiant continuera de recevoir des conseils de la part de l'enseignant mais aura de plus en plus d'intuitions et de contre-propositions à offrir en retour.

7.2.5 Les enseignants qui encouragent cette métamorphose – et beaucoup l'encouragent en effet – génèrent un modèle d'enseignement et d'apprentissage fondamental, évolutif, ouvert et réellement centré sur l'étudiant. L'étudiant peut évoluer dans des directions différentes de celles proposées par l'enseignant et peuvent même en venir à les éclipser. Si cela arrive, c'est certainement une bonne chose – dans le cas contraire, l'étudiant deviendrait un fac-similé un peu imparfait de son professeur, et il en résulterait par la suite un affaiblissement plutôt qu'un développement.

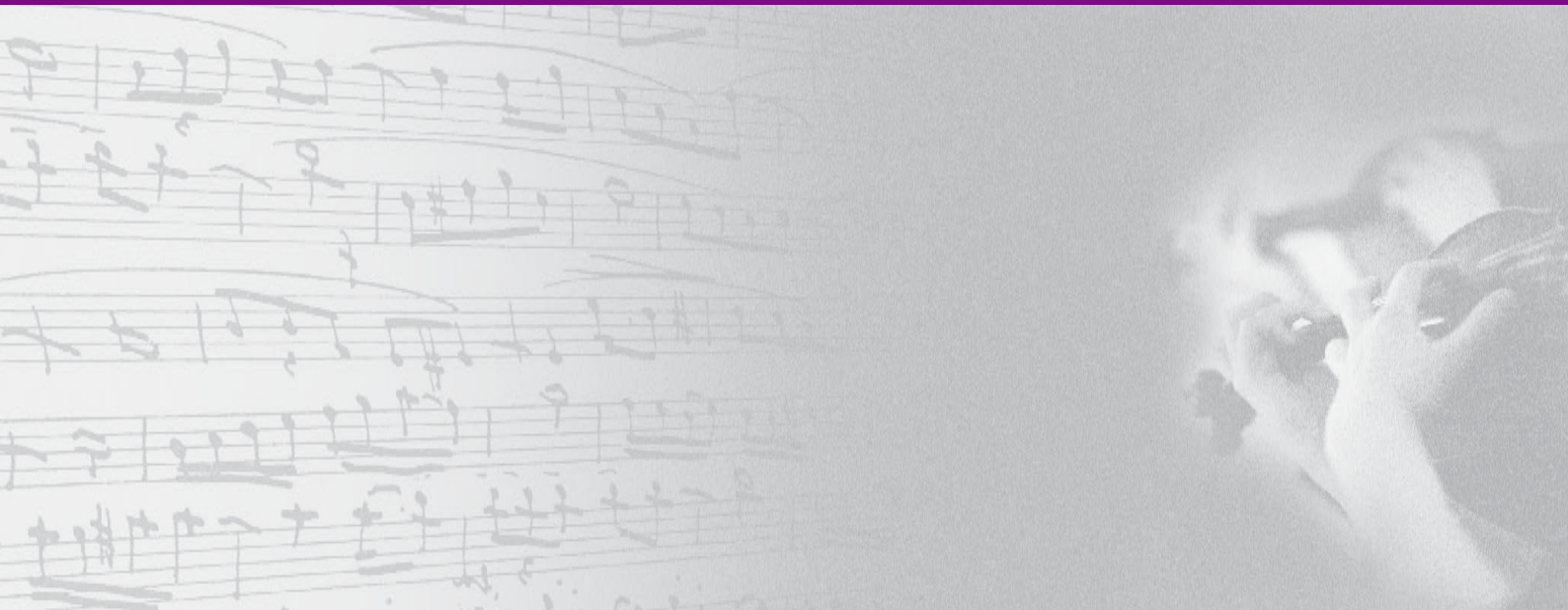
### 7.3 DERNIÈRES REMARQUES

7.3.1 Comme tout document traitant d'un sujet spécialisé, ce manuel contient des mots et des expressions ayant une signification spéciale – dans notre cas, venant du jargon de l'enseignement supérieur. La plupart d'entre eux ont été expliqués au moment de leur occurrence dans le texte. Toutefois, le lecteur pourra trouver utile de se référer au Glossaire des termes qui a été préparé séparément dans le cadre du projet AEC/Polifonia. Ce glossaire se trouve sur le site Internet de l'AEC sur <http://www.bologna-and-music.org/glossaire>.

7.3.2 Tout au long de ce manuel, nous avons abordé les principes et les pratiques de l'élaboration et l'évolution d'un cursus visant à encourager l'apprentissage centré sur l'étudiant. Il est peut-être approprié de conclure en soulignant qu'idéalement, chaque étudiant devrait réfléchir de façon similaire, mais individuelle, sur le type de musicien qu'il ou elle souhaite devenir (c'est-à-dire sur leurs propres objectifs pédagogiques) et sur les cours et les séminaires qu'ils pensent être les plus utiles pour y arriver (leur cursus personnel).

7.3.3 Un cursus conçu selon les principes décrits ci-dessus devrait avoir pour effet d'encourager seulement cet élément de la réflexion, de planification et de choix. En effet, il est de plus en plus courant dans les programmes actuels, plus documentés, de demander à l'étudiant de produire une sorte de plan d'études écrit. A condition que ce plan soit simple, il peut être utile et pertinent pour les étudiants en musique comme dans les autres disciplines. Pour l'étudiant, comme pour l'établissement, cela peut grandement aider à planifier méthodiquement l'apprentissage puis, quand cela est pertinent, à le développer par la réflexion et l'évaluation.





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](mailto:aecinfo@aecinfo.org) Site internet [www.aecinfo.org](http://www.aecinfo.org)



Education and Culture

**Socrates**  
Erasmus