

Orphée Apprenti



Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique

NOUVELLE SÉRIE / N°8 / 2022

**L'enseignement musical aujourd'hui :
de quel temps disposons-nous
pour former, pour apprendre ?**

Orphée Apprenti

Les Cahiers du GRiAM Groupe de Réflexion international
sur les Apprentissages de la Musique
NOUVELLE SÉRIE / n°8 - 2022

Comité de rédaction :

Denise Caels, Céline Degreef, Pierre Kolp, Alain Lammé,
Claire Monville, Françoise Regnard et Jean-Marie Rens

Tout courrier relatif à la publication d'Orphée Apprenti :

Conseil de la Musique de la Communauté
française Wallonie-Bruxelles / GRiAM
Rue Lebeau 39 - 1000 Bruxelles
T. 02 550 13 20
griam@conseildelamusique.be / www.conseildelamusique.be

Publié en janvier 2022 avec l'aide de
la Fédération Wallonie-Bruxelles



Introduction



Les précédentes Journées du Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique (voir *Orphée Apprenti* n°7, 2018) ont mis en évidence l'importance du mimétisme, de l'imitation et du modelage dans l'apprentissage musical. Lors de la Journée du GRiAM 2019, nous nous sommes interrogés sur la manière d'enseigner la musique dans nos sociétés actuelles selon un autre axe de questionnement : de quel temps disposons-nous aujourd'hui pour former, pour apprendre ?

Que signifie « aujourd'hui » ? Que signifie « hier » ? Partageons-nous les mêmes enjeux, que ce soit en Europe ou Outre-Atlantique ? Parmi toutes les questions brûlantes qui découlent de celles-ci, nous en avons cerné une, à nos yeux centrale, qui concerne tous les lieux d'enseignement musical : combien de temps les institutions nous laissent-elles pour former les artistes et pour former les artistes enseignant-e-s¹ ?

Pour cette Journée, le GRiAM a proposé un programme aux couleurs internationales afin d'apporter, plus largement aussi, des réponses à un enjeu de société : quelle place pour quelle culture demain ?

Les textes qui suivent, issus de cette Journée, illustrent sous différents angles de vue comment des cursus, des organisations, laissent entrevoir des réponses à ce questionnement. Dans une première partie sont regroupées des analyses descriptives de formations d'artistes ou d'artistes enseignant-e-s, et dans une seconde, quelques témoignages d'actrices et d'acteurs d'institutions de formation belges francophones.

Les analyses illustrent des structures ou des démarches de formation de quatre pays : Autriche, Belgique – Fédération Wallonie-Bruxelles, Canada – Québec, France. Les trois témoignages, rétrospectifs ou réflexifs, émanent respectivement d'un chef d'établissement récemment sorti de charge (Enseignement secondaire artistique à horaire réduit), d'un enseignant (École Supérieure des Arts) et d'une musicienne enseignante récemment diplômée (master didactique).

La conclusion d'un « grand témoin » de la Journée clôture cette publication.

¹ Nous laissons le libre-arbitre aux auteurs et aux autrices de la revue *Orphée Apprenti* d'utiliser ou non l'écriture inclusive dans leur article.

01

**Former des
musicien·ne·s
et former
des musicien·ne·s
enseignant·e·s**

The process of professionalization in instrumental and vocal music pedagogy. Challenges and terminology in German speaking tradition

Silke Kruse-Weber

Professor, Director of the Institute for Music Pedagogy at the University of Graz (Austria)



Introduction

In this paper I summarize my presentation about challenges and terminology in professionalization processes in instrumental and vocal pedagogy in Germany and Austria – held on November 26, 2019 at the Conference of GRiAM (ARTS² École supérieure des Arts, Belgium).

The purpose of this paper is to introduce insights of music education research in Germany and Austria and from the German speaking specialist discourse in instrumental and vocal pedagogy relating to terminology, structure, issues, and requirements for the professional field today in relation to historical aspects. Hereby I address the fundamental model of the reflective practitioner for music teachers.

I first discuss requirements for the competencies of instrumental educators in the dynamic development of the professional field. In doing so, challenges of the ever-changing field are addressed. Second, I discuss a historical perspective of the development of instrumental and vocal pedagogy as an academic discipline. I explore the term theory in instrumental music teaching and learning (e.g. the German term ‘Musikdidaktik’). Additionally, I unfold some fundamental questions and problems in the relation of theory to practice in the field, before I link this topic with some ideas from the model of the reflective practitioner. According to this model, I then present a project, which can be seen as a best practice example of collaborative reflection in a lear-

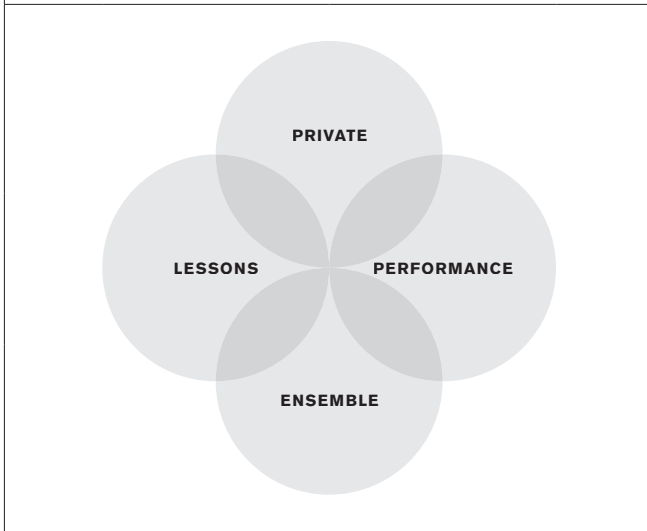
ning community in the University of Music and Performing Arts, Graz.

Merk & Müller (2016) highlighted the long history in the professional field of practice from instrumental music teachers, whereby some features seem to have been linked to challenges that are still relevant today, for instance the wavering self-image of the music teacher between their professional identity as an artist and/or as a teacher, the concern for existential security, and the question of adequate appreciation in the society.

The last three decades brought some paradigm shifts in the professional discourse by broadening the challenges of instrumental and vocal teachers, which include different roles, such as being a networker, facilitator, entrepreneur and a coach. Key competences for teaching music became just as essential as the ability for professional self-organization. The professional field of instrumental and vocal pedagogy has undergone constant change, and as a result demands on graduates have increased. Musicians and instrumental and vocal teachers are facing major changes in their professional environment today. More than ever before they are confronted with heterogeneous groups, necessitating differentiation between diverse needs, as well as development and performance requirements. Furthermore, they must develop transferability and differentiated judgment toward instrumental education problems. A willingness to work in a team, lifelong learning, and imagination and commitment to projects can round off one’s professional life. Their artistic activity, a positive self-concept and a strong identification with the job profile, can form the basis for a fulfilling professional life.

Michael Lugitsch recently investigated the competencies of instrumental and vocal teachers in today’s professional field (2021) and pointed out that the most relevant competencies for the instrumental music teacher are musical fascination and awareness of the individual needs of the learner, social competence, especially empathy. The results also show that on the one hand a more permeable interaction between artistic and pedagogical training programs and on the other hand a stronger connection between theory and practice, which can provide future-oriented impulses for training in instrumental and vocal pedagogy. Another study pointed out that working in music schools today does not just mean solely teaching music, but also involves recognizing, designing, and shaping learning worlds of the pupils, cultivating them, and connecting them with their musical development (Ardila-Mantilla, 2016). The so-called learning worlds (see fig.1) occur in private practice, lessons, performances, and ensemble playing and depend on instrumental socialization (ibid.).

Figure 1: Learning worlds; in German *Lernwelten*
(Ardila-Mantilla, 2016, p. 311)



Furthermore, a paradigm shift has occurred from teacher-centred instruction toward an increasing focus on the learner (Kruse-Weber, 2018). In the course of consolidation from the Bologna reform, the focus moved to the learning process and learning outcomes. Influenced by the field of *positive psychology*¹ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2014), teachers have become rather resource-oriented and less so unilaterally deficit-oriented. Finally, those competences are crucial, which enable the graduate to deal with complexity and change. Music teachers must be able to cope with such complexity, unpredictability and change. They have to adapt to all situations, needs and requirements. They are asked to be creative, communicative and flexible all their life – like a chameleon (Smilde, 2017) and must adapt to the constant changing development of the professional field.

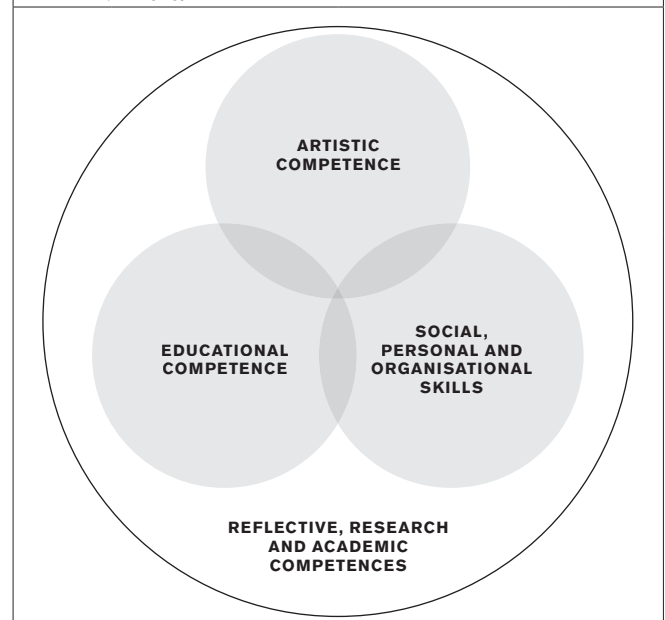
Additionally, instrumental and vocal teachers must position themselves clearly and strengthen their professional image as charismatic artists and teachers. The professional field of instrumental and vocal pedagogy is versatile and difficult to define. Teachers can build their career in different ways. They can work as freelancers, in a private or public music school, in cooperation with a general school or post-secondary educational institution, or other practical fields of music mediation such as press, publishing, media and social work.

¹ The term *positive psychology* was developed in 1954 by the American psychologist Abraham Maslow and taken up again in the 1990s by the American psychologist Martin Seligman. In contrast to the traditional deficit-oriented psychology, positive psychology is focusing on the resources and positive relationships of being human, for example, well-being, optimism, security, trust, individual rights.

Due to demographic changes and educational policy decisions, the current educational landscape is characterized by an increase in all-day school and care forms in the school systems. Instrumental music teachers at public music schools are particularly affected by these changes, as these developments affect their fields of activity. The introduction of all-day school and care forms has, depending on the extent and form, more or less effects on music lessons in music schools, because the afternoons of the pupils are influenced here. While in some federal states of Austria a close cooperation between schools and music schools is already taking place, we in the federal music school structure of Styria – are at a starting point. We still need to open up cooperations between all school types, music schools, music educational projects.

Finally, social, artistic, educational and research competencies should be equally important. The study programs (e.g. here in Graz)² should lay the basis for a motivation that these competencies (see fig.2) should be strengthened and deepened in a lifelong learning process.

Figure 2: Qualification profile in the study program for instrumental and vocal pedagogy



² See the qualification profile from the study program in Graz: https://imp.g.kug.ac.at/fileadmin/03_Microsites/01_Kuenstlerisch_wissenschaftliche_Einheiten/01_Institute/Institut_05_Musikpaedagogik/02_Studium/STPL_IGP.pdf



Instrumental and vocal pedagogy in the process of professionalization

1. Historical review

In the 1920s in Prussia there was a very influential reform led by the cultural politician and music educator Leo Kestenberg (1882–1962). He first created the idea of an Institute for Research in Music Education as a foundation for music teaching and learning (Kestenberg, 1921). He postulated that we finally need to incorporate the aspect of research in music teacher training: “research in music education is just as important as the practice of music, music education und musicology.” He argued:

“Solely training methods generates a deformed awareness of being a music teacher, namely that after the training at the university is over, people expect that one has in principle learned enough for the future professional career.”³ (Kestenberg in Kaiser 2004, 24).

This type of music teacher is characterized by an ongoing self-motivated pursuit of knowledge toward life-long learning and can help one adapt to the fast-changing and increasingly complex development in the field of instrumental and vocal pedagogy.

Another influential music pedagogue in the 1970s was Sigrid Abel-Struth (1924–1987), who was one of the first to establish research in music education in a master’s degree for music education at the University of Frankfurt in Main, Germany. Wilfried Gruhn, a German researcher of the history in music education, points out the milestones in this development:

“The ‘Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung’ (AMPF – Working group for music education research) was established in 1972 as a society, where music educators, teachers, scholars and practitioners came together to promote and exchange music education research. Since 1980, the yearbook ‘Musikpädagogische Forschung’ functions as the proceedings of the annual meetings of the society. At that time Sigrid Abel-Struth also started a series called ‘Musikpädagogik. Forschung und Lehre’ (Music education and teaching) to publish new research studies in music education and to open a forum for discussions. The first volume programmatically presented

‘Materials for Developing Music Pedagogy as Science’ (Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft, 1970). Along with AMPF, this was the starting point of the research-based academic discipline of music pedagogy.” (Gruhn, 2004, 2–3).

In recent decades instrumental and vocal pedagogy gained a widely recognized artistic and academic profile (Rüdiger, 2018, p. 8). These developments flourished through a continuous establishment of study courses and of professorships since 1982 (Kruse-Weber & Marin, 2016), by a growing wealth of theoretical and academic publications, and by the continuous development of study programs in dialogue with neighbouring disciplines and associations, especially the *Association of German Music Schools (Verband deutscher Musikschulen)* (Rüdiger, 2018).

Gruhn (2004) pointed out that the implementation of master’s programmes in universities and the possibility of doctoral dissertations in music education at music academies or conservatories (Musikhochschulen) over the last 15 years have opened new opportunities for music education research. These ongoing activities are reflected by the yearbook ‘Musikpädagogische Forschungsberichte’ (since 1991), which embraces all kinds of research papers. It applies different research methodologies such as historical, empirical, systematic or comparative approaches to gain reliable knowledge (Hörmann, 2007). Apart from this collection, there are only rare proceedings of Austrian music education research.⁴

“Music education research now covers a broad variety of aspects, issues and methods. Therefore, the understanding of research has been broadened [...]. This wide and more general understanding of music education research combined with the German language may account for the gap between Anglo-American and German research traditions and for the mutual ignorance of different traditions.” (Gruhn, 2004, 324).

Founded as a separate branch of music education at the beginning of the 1980s, instrumental and vocal pedagogy has developed into an independent artistic-pedagogical area of music education in its 35 years of existence. This was revealed through the journal *Üben und Musizieren*⁵, founded 1983, which is till today the only one in instrumental and vocal pedagogy. However, the constitution of instrumental pedagogy as an independent academic discipline

³ “Musikpädagogische Forschung ist im Rahmen der Ausbildung von Musiklehrern ein ebenso wichtiges Moment wie Musikpraxis, Musikpädagogik und Musikwissenschaft.” See in Kaiser, 2004, p. 24.

⁴ [https://www.mfoe.net/publikationen/Musikpädagogische_Forschung_Österreichs_\(MFÖ\)](https://www.mfoe.net/publikationen/Musikpädagogische_Forschung_Österreichs_(MFÖ)), https://www.mfoe.net/publikationen/Retrieved_2021-03-01

⁵ <https://uebenundmusizieren.de/>

would involve the publication of research studies. An independent academic publication organ for instrumental pedagogy in German speaking countries does not yet exist (Kruse-Weber & Marin, 2016, p. 194). The *Working Group For Music Education Research* (AMPF) is still today the most relevant proceeding in the German speaking countries. The amount of research studies in general music education differs significantly compared with instrumental music pedagogy. There is yet a big gap between research in general music education and research in instrumental teaching and learning. The development of trends and methodologies of research studies in the field of instrumental and vocal studies were recently analysed systematically by Kruse-Weber and Marin (2016). The aim of the study was to outline instrumental and vocal pedagogy as an academic research discipline. Therefore, all publications of the AMPF were examined from the year 2000 in digital version. A total of 15 volumes (2000–2014) and 209 contributions were used for the electronic search. Some papers are not research papers but reports of meetings, doctoral student meetings, professional gatherings, and the like. Those documents were excluded from our investigation (Kruse-Weber & Marin, 2016, p. 196f.).

Since 1980, the conference proceedings from the AMPF have been published annually, so that by 2015 a total of 36 volumes have appeared. From Volume 32, all submitted contributions have also been available in English. From the beginning of Volume 33, they undergo a review process. We found that we can observe, through these developments, developing processes of professionalization and internationalization (Kruse-Weber & Marin, 2016, p. 196).

Finally, in our study (Kruse-Weber & Marin, 2016) we found out that our overall review of the publications in AMPF 2000–2014 with a focus on three criteria can be outlined as follows: from 209 contributions reviewed, 7.7% could be assigned to first “instrumental pedagogy”, 9.0% to second the “intersection zone”, and the remaining 83.3% were assigned to thirdly the category “other contributions”. This result shows significantly that there is comparably little research yet in instrumental music education. Even if this investigation is not representative for the entirety of studies in this field, it can be stated that the research contributions in the AMPF with the overwhelming majority of the empirical research perspective can be assigned. The preference, instrumental pedagogy to be positioned as an empirical research discipline, corresponds to a trend in the specialist discourse (Kruse-Weber & Marin, 2016).

In addition to the growing research contributions in instrumental pedagogy, there is a rapidly growing tendency to establish professorships in the conservatories, since the

1980s. The relevant association of leading music pedagogical courses (ALMS) in Germany meets once a year and in 2007 they formulated guidelines for the process of professionalization:

“Each conservatory should have a full-time academic professorship for instrumental music pedagogy with a separate field of study courses. It should be a equivalent counterpart to the full-time academic professorship of the general school music education program.” (ALMS, 2007).⁶

Due to the challenges in the professional field the requirements for a professorship in the field of instrumental pedagogy are becoming more and more complex. In 2014 an announcement from Frankfurt Music University⁷ indicated a broad variety of qualifications for applicants that included:

- Highly qualified instrumentalist with proof of artistic activity
- Academic Doctorate and research publications
- At least 2-year instrumental-pedagogical work experience, preferably music school and higher music education
- Development of cooperation models between conservatory/university, music school, and general education schools
- Further development of the study course in instrumental and vocal pedagogy
- Degree and willingness to teach in other subject areas (school music education)

In a continual debate, people compare job descriptions as this one, professional realities and employment requirements with activities resembling an ‘egg-laying, milk-bearing woolly sow’ with impressive flighting properties (Rolle & Vogt [2002]; Röbbke 2012; Krause-Benz 2013, Kruse-Weber & Marin 2016).

All in all – instrumental and vocal pedagogy in practice and at the university are confronted with excessive demands. It could take your breath away while reading what experts expect from music teachers:

“Teachers at instrumental music schools should give impulses in all musical genres, they should be able to improvise, and furthermore, accompany and shape educational processes in the long term, that is, be able to

⁶ “Jede Musikhochschule sollte eine hauptamtliche wissenschaftliche Professur für Musikpädagogik in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen sowie Studienanteilen ausweisen. Sie soll das Pendant zur hauptamtlichen, wissenschaftlichen Professur für den Studiengang Schulmusik darstellen.” (ALMS, 2007)

⁷ Call for applications for W2-Professurship Instrumental music pedagogy, 01.04.2014, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main.

continue their education up to the ability to study. They need skills to deal with individual, small and large group lessons, balancing the promoting of talents and promoting all-round development, string or wind class lessons in early childhood music education and in music lessons with adults and senior adults. To meet the demands of employability the behavior of students in music education is characterized by a certain breathlessness and restlessness and students and graduates feel at the limit of their resilience.” (Rademacher & Pannes, 2011).

The question is whether all these requirements and the everyday working life, as it is described here, can be managed? Here another case, given by Peter Röbbke:

“Can a single music school teacher – e.g. a clarinet teacher – lead the wind class in the primary school in the morning, integrate rhythmic training and ear training into the work with the class as well as work on pieces as well as encourage improvisation, in this context hold register rehearsals for the clarinetists, then work on the interpretation of Mozart’s clarinet concerto with a sixteen-year-old who is preparing for the entrance examination at the music college and go through with him the voice of a wind quintet that was successful in ‘Jugend musiziert’ and whose rehearsal will take place the following day, later with a fourteen-year-old get into jazz improvisation or klezmer music, then take care of a group of adult (re) beginners and lead the brass band rehearsal in the early evening and give short supporting lessons to the clarinetists? A talented all-rounder may do that, but this description is not suitable as a requirement profile for all teachers – you can and should decide!” (Röbbke, 2012, 16).

If the demands for professorships in instrumental pedagogy remain so extremely complex – with the tendency to feel overwhelmed there will be a lack of resources for scientific research. Gruhn indicated (2004) that:

“Art institutes in general do not provide the best possible environment for research in terms of personal and financial resources and technical equipment. On the other hand, music academies could and probably should become the most efficient and attractive fora for all kinds of fundamental research on music and music education, because music academies present an actual interface where artists, scholars, practitioners and educators collaborate (although unfortunately they very often work at the same place without serious collaboration). Here, a huge potential for music education research could be activated.

This is an important task for the future.” (Gruhn, 2004, 312).

Conclusively, we have to find strategies to promote research in instrumental pedagogy. All this is related to the establishment of instrumental and vocal pedagogy as a separate area within music education.

2. Areas of music pedagogy in the German speaking specialist discourse

The German speaking professional discourse in the academic music pedagogy provides two theoretical levels. Firstly, research in music education covers the fields of teaching and learning music in various formal and informal settings. Secondly, theory of instrumental music teaching and learning (e.g. ‘Musikdidaktik’) is focused on developing and reflecting approaches of teaching and learning music. Alexander Cvetko (2020) points out that *theory* turns out to be a complex term that has so far lacked a specific definition of the discipline of music pedagogy. The term *theory* is often discussed in connection with the theory-practice problem as a counterpart to practice, but is then emphasized differently: “It is almost a synonym for *philosophy* (Kaiser, 1999, 2 ff.), for education vs. training (Heß, 2003, p. 33 ff.) or for academic science (Niessen, 2010, 13 ff.)” (Cvetko 2020, 324).

The structure model from Hörmann & Meidel (2016) (see fig.3) describes music pedagogy with first, a practice of learning and teaching music. The area *Musikdidaktik* addresses prescriptive and normative aspects, as it deals with planning and reflection of learning and teaching music ‘in terms of determining goals, contents and methods’ (Kertz-Welzel, 2004, 278).

Research in music education is generating reliable – descriptive knowledge. This model (see fig.3) can help students toward their orientation in expressing and finding wordings in their academic investigations and reports.

Figure 3: Structure model of music pedagogy (Hörmann & Meidel 2016)

Even the subjects of the Curriculum in instrumental and vocal pedagogy can be assigned to this structure model. For instance, in courses involving teaching practice we discuss with the students, how *should* instrumental tuitions be planned? In a course like *Educational Psychology* we rather *describe* theory and research. It will provide students with an adequate understanding of research and scientific methods on relevant topics. By using Didaktik reflection, the teacher determines curricular goals, the content and method of a specific lesson according to the recommendations of the Lehrplan and the values of the German term *Bildung* (Kertz-Welzel, 2004, 278).

3. Theory vs Practice

Accordingly, it appeared that music teachers were not much interested in research-based information; rather, they looked for social support and practical materials applicable to classroom teaching in line with the trend for post-modern pragmatism.’ (Gruhn, 2004, 313) Wilfried Gruhn (2004) pointed out that music education in Germany can be viewed

“through two pairs of glasses with different lenses: seeing music education as an art form in itself, based on musical practice and artistic teacher training at music academies (universities of music, Musikhochschulen), or focusing on music teaching as an educational and social challenge, based on academic and practical knowledge and experience mediated by special teacher training colleges or studied at universities. In the 1970s, there was a large gap between these camps of educators depending on the ‘lenses’ adopted by different institutions. Nowadays, there is still a gap, but both sides have made some effort to bridge it.” (Gruhn, 2004, 311).

Theory and practice remain in a complex area of tension in music education, in which a mutual transfer of knowledge is made difficult by a variety of phenomena at different levels. For example, there is still a dichotomous understanding of the terms theory and practice, which has existed since the postulate of practical relevance in the 1980s. In addition, practitioners sometimes find it difficult to transmit theoretical knowledge into action knowledge. At the same time implicit subjective theories about our own actions (Niessen, 2004) are often not reflected sufficiently, which means that unconscious behavior patterns are perpetuated. Overall, this means that paradigm shifts that have shaped the music pedagogical specialist discourse of the past decades only find fragmentary entry into instrumental and vocal pedagogical practice, for example the development from teacher- to learner-centeredness and from individual lessons to other social forms such as group lessons and variable forms of teaching. We recently pointed out:

“that at the same time, through the cooperation with educational institutions or other artistic fields, increasingly diverse and heterogeneous professional fields are emerging, which in return make it necessary to redefine teaching roles. In order to enable teachers to react professionally, flexibly and dynamically to these diverse requirements, a reciprocal fertilization of theory and practice instead of polarization is essential.” (Tumler & Kruse-Weber, 2021).

Looking back on their studies, instrumental teacher graduates criticize that they feel they have hardly learned ‘anything practical’ during their studies (Lugitsch, 2021). Rather, students express preferring an imparting of application knowledge. In short: “*they just want to know what works.*” Therefore, typical course content and also exam topics such as didactic concepts, motivation research, or developmental psychology cannot satisfy this need (Hess, 2003, 34).

In everyday communication, practitioners draw a clear distinction between theory and practice. On one hand, there is no agreement among practitioners that theory is always connected with practice, and on the other hand practitioners do not tend to differentiate between normative didactics and descriptive research (see the structure model from Hörmann & Meidel, 2016). They might discount the importance of theory, saying something along the lines of: “*That’s just theory, you cannot use it within practice.*” The aspect of theory is highly underestimated. Vogt (2002, 13) argues that “*theories are like glasses. They somehow narrow the view or pull it in a certain direction, but*

they also enable us to see.” Furthermore, it seems that theory is felt to be quite removed from their everyday concerns. One reason for this lack of theoretical foundation in instrumental teaching could be based on the freedom of instrumental teaching, which is very individual. This fact is opposed to a canonization of goals, content, and methods in general music education in school (Mahlert, 1997). Finally, assessments of teaching and learning show that we have not yet established clear and consistent standards in instrumental and vocal pedagogy. Examination criteria are rather characterized through subjectivity.



Collaborative reflection on instrumental and vocal learning and teaching – The Reflective Practice Lab (RPL) at the University of Music and Performing Arts, Graz

How can we emphasize that research and teaching as well as theory vs practice in instrumental and vocal pedagogy can be even more permeable in order to optimize learning and teaching? This question forms the linchpin for the Reflective Practice Lab (RPL), which was launched in 2016 at the Institute for Music Education at the Graz University of Art.

We see the Model of the Reflective Practitioner and Reflective practice as a link to what we do in that reflection can improve our practice (Ghaye, 1998). Reflexivity is a central key competence of good teaching and is constitutive for professional pedagogical action. It is therefore a necessary competence for instrumental and vocal pedagogues and considered essential in discussions of professionalization in the field. Tumler & Kruse-Weber (2021) indicate that we need to enable teachers to react flexibly, communicatively, and dynamically to address the diverse requirements in the professional field; a reciprocal fertilization of theory and practice rather than polarization is essential. Practical teaching at music colleges and art universities can, to a certain extent, serve as an interface between the two areas.

Reflective practice combines three types of reflection: reflection *on* action, reflection *for* action and reflection *in* action. While reflection on action is directed backwards (involves questioning assumptions, re-understanding situations, developing and attempting action alternatives), reflection *for* action is directed forward and refers to preemitive planning (Grushka, McLeod & Reynolds, 2005).

Reflection *in* action occurs during the situation itself, without interruption. It references the ability to react spontaneously and intuitively to surprising turns in a situation, and is furthered from previous experiences. This implicit knowledge is often far greater than what can be expressed in words. In terms of this knowledge that shows itself in action, Schön (1987) references to Polanyi (1967), referring to their *knowing in action* or *tacit knowledge*. *Reflective practitioners* enter into a reflexive dialogue with the situation during reflection *in* action, and in the reflection *on* action they demonstrate their knowing in action and relate it, for example to a theoretical context (Grushka et al., 2005). According to Ghaye (2011), the attitude of the reflective practitioner describes pedagogically competent actions that interact between planning, an analysis of situational requirements, and adaptation to the given complex teaching situation. This attitude also creates a close interlocking in the reciprocal process between theory and practice. As a result, reflective practice can succeed in gaining an understanding of relationships between what we do and the way we can improve our way of working. Finally, the reflective practitioner transmits their thinking, feeling, and acting into a constituted, meaningful and authentic coherence (Kruse-Weber & Hadji, 2020). This is what I refer to as bridging theory and practice, which can have a great impact on professionalization of the field.

With this in mind, a team of researchers, project workers and eleven teaching practice teachers came together in 2016 to form a professional learning community (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006) to explore and develop collaborative reflection tools of the joint work once a month for two years as their overarching principle. This provided an interdisciplinary context of higher education with participants from all study courses and genres at our university. An atmosphere characterized by mutual appreciation, trust and openness, a profound and awareness-raising reflection on one's own actions, one's own attitudes, values and convictions, was fostered by bringing in different perspectives and experiences in relation to instrumental and vocal pedagogical teaching and learning.

We encouraged the participants to reflect on their practice in the subject level (nano - which affects the artist, teacher or student itself), the level of interaction, (mikro - which affects the learning and teaching) and finally the institutional level (meso - with the curricula). The needs of the teachers and their view of topics such as knowledge transfer, attitudes to learning and teaching, and to lifelong learning were then continuously the focus of group discussions. Another focus was inspired by the seminars of the European University Initiative *Innovative*

Conservatoire (ICON), on testing collaborative reflection tools.

We have now extended the project to a public music school (RPL-Go). Here, too, the focus is on the mutual exchange, which is oriented towards the needs of the participants and takes place on an equal footing and in an appreciative and open atmosphere. At the music school level, the long-term goal is to establish collaborative reflection in teaching teams as an essential principle of successful music school work. The project focuses on knowledge transfer and a professional exchange between teachers of the university and those of the music school. In a reciprocal discourse the knowledge of the music school teachers shall enter into higher music education of the instrumental and vocal pedagogy students; and conversely shall bring about innovative attitudes of a contemporary instrumental and vocal pedagogy the practice of the music school teachers.



Conclusion

The purpose of this discussion is to raise awareness that firstly research and secondly reflective practice can have a lasting influence on the professionalization and further development of instrumental pedagogy. The model of the reflective practitioner can initiate adaptations to the dynamic professional field by investigating what and how we are acting, thinking and feeling.

To understand research in the German speaking specialist discourse it is important to understand that instrumental and vocal pedagogy consists of three sub-areas: practice, didactics with a prescriptive approach, and science with a descriptive approach. Research in instrumental and vocal pedagogy can have a lasting influence on the professionalization and further development of the discipline itself.



REFERENCES

- ALMS (Arbeitskreis der Leitenden Musikpädagogischen Studiengänge in der Bundesrepublik Deutschland) (2007). Positionspapier: *Empfehlungen zur Einrichtung einer hauptamtlichen Professur für Musikpädagogik in künstlerisch-pädagogischen Studiengängen sowie in künstlerischen Studiengängen mit Musikpädagogik-Anteilen*. Positionspapier Nr. 5. Münster am 4. Mai 2007. <http://www.alms-musik.de/ergebnisse.html> (retrieved November 1, 2019).
- Ardila-Mantilla, N. (2016). *Musiklernwelten erkennen und gestalten. Eine qualitative Studie über Musikschularbeit in Österreich*. Wien: LIT Verlag (Empirische Forschung zur Musikpädagogik, 5).
- Call for applications for a W2-Professorship Instrumental music pedagogy, 01.04.2014, Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main
- Cvetko, A. J. Theorien in der Musikpädagogik: Beispiel Erzähltheorie. *Schriftenreihe der tübinger school of education band, 01*, 324. <http://hdl.handle.net/10900/104178> <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:21-dspace-104178> <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45556> (retrieved December 22, 2020).
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning Through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. London: Routledge.
- Gruhn, W. (2004). Mapping music education research in Germany. *Psychology of Music*, 32(3), 311–321.
- Grushka, K., McLeod, J. H. & Reynolds, R. (2005). Reflecting upon Reflection: Theory and Practice in one Australian University Teacher Education Program. In: *Reflective Practice*. Vol. 6, No. 2, pp. 239–216.
- Heß, F. (2003). Ausbildung – das Aus für Bildung? Nachfragen zum Praxisbezug musikpädagogischer Studiengänge. In Heß, F. (Ed.), *Berufsbezogen ausbilden!? Dimensionen der Praxisorientierung musikpädagogischer Studiengänge (= Musik im Diskurs, vol. 18, p. 33–46*. Kassel: Bosse.
- Hörmann, S. (2003). Was bedeutet eigentlich „Musikdidaktik“? Reflexionen zum neu gefassten Begriffsverständnis Eckhard Noltes. In: Hörmann, S., Hofmann, B. & Pfeffer, M. (Ed.). *In Sachen Musikpädagogik. Aspekte und Positionen*. Festschrift für Eckhard Nolte zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main: Lang. p. 229–248.
- Hörmann, S. (2007). Aktuelle Entwicklungen in der deutschen Musikpädagogik. In: *Institut für Musikpädagogik Frankfurt am Main (Hrsg.), Zielstringenz in der Musikpädagogik*. Zum Gedenken an Sigrid Abel-Struth (1924 – 1987) (p. 67–86). Fernwald: Muth.
- Hörmann, S. & Meidel, E. (2016). Orientierung im Begriffsdschungel – terminologische und fachstrukturelle Perspektiven zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik. In Clausen, B./ Cvetko, A. J./ Hörmann, S. / Krause-Benz, M. / Kruse-Weber, S. (Ed.). *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Münster: Waxmann. p. 11–68.
- Kaiser, H. J. (1999). Wie viel Theorie, wie viel Philosophie braucht ein(e) Musiklehrer(in)? *Musik & Bildung. Praxis Musikunterricht*, 3, p. 2–6.
- Kaiser, H. J. (2004). Über die Schwierigkeit, musikpädagogischer Forschung Aufmerksamkeit zu verschaffen. Eine Bestandsaufnahme und ein Plädoyer. In: Kreutz, Gunther/Bähr, Johannes (Hg.): *Anstöße - musikalische Bildung fördern und fördern*. Festschrift Günther Bastian zum 60. Geburtstag (Forum Musikpädagogik. Hg. von Rudolf-Dieter Kraemer. Bd. 63.) Augsburg: Wißner, p. 15–24.

- Kertz-Welzel, A. (2004). Didaktik of music: a German concept and its comparison to American music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 22(3), 277-286.
- Kestenbergl, L. (1921). *Musikerziehung und Musikpflege*. Quelle & Meyer : Leipzig.
- Krause-Benz, M. (2013). „Eier legende Wollmilchsau“, „von allem nur ein bisschen“ - oder was sonst? Perspektiven einer transdisziplinären Musiklehrerbildung: In: Krause-Benz, Martina/Orgass, Stefan (Hg.): *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven*. Festschrift für Peter W. Schaft zum 65. Geburtstag. (FolkwangStudien. Hg. v. Andreas Jacob u. Stefan Orgass. Bd. 12.) Hildesheim: Olms. p. 163-182.
- Kruse-Weber, S., & Marin, C. (2016). Instrumentalpädagogik als Wissenschaftsdisziplin: Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen. In: Clausen, B., Cvetko, A., Hörmann, S., Krause-Benz, M. & Kruse-Weber, S. (Ed.): *Grundlagentexte Wissenschaftlicher Musikpädagogik: Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus* (p. 157-228). Münster: Waxmann.
- Kruse-Weber, S. (2018). Instrumentalpädagogik im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Kollaborative Reflexion von Lehrenden im Musik(hoch)schulkontext. In W. Rüdiger (Hrsg.), *Instrumentalpädagogik - Wie und Wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*, Mainz: Schott, p. 107-139.
- Kruse-Weber, S. & Hadji, N. (2020). Reflective Practice in der Hochschullehre. In S. Hummel (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education*. p. 109-137. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lugitsch, M. (2021 in press). *Kompetenzen von Instrumental- und Gesangslehrenden im heutigen Berufsfeld*. Münster: Waxmann.
- Mahlert, U. (1997). Pädagogik des Instrumentalspiels und des Instrumentalunterrichts (= Musikpädagogik, Teil C). In Finscher, L. (Ed.): *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, 2nd revised edition, vol. 6, 1499-1519 and 1530-1534.
- Merk, T. & Müller, S. (2016). Professionalisierung der Instrumentalpädagogik. In B. Busch (Hrsg.), *Grundwissen Instrumentalpädagogik: Ein Wegweiser für Studium und Beruf* (p. 391-414). Wiesbaden: Breitkopf & Härtel.
- MFÖ (Musikpädagogische Forschung Österreich), <https://www.mfoe.net/publikationen> (Retrieved 2021-03-01).
- Niessen, A. (2004). Subjektive Theorien von MusiklehrerInnen – ein Thema für musikpädagogische Forschung? In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Lernen und Lehren als Themen der Musikpädagogik* (S. 155-178). Münster: Lit.
- Niessen, A. (2010). Nichts ist praktischer als eine gute Theorie. Vom möglichen Nutzen wissenschaftlicher Theorien für den Musikunterricht. *AfS-Magazin*, 15(30), p. 12-17.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan.
- Prantl, D., & Wallbaum, C. (2017). Der Analytical Short Film in der Lehrerbildung. Darstellung einer Seminarmethode und Kurzbericht einer wissenschaftlichen Begleitforschung an der Hochschule für Musik und Theater Leipzig. In *Musikpädagogik und Kulturwissenschaft*. 1. Aufl. (pp. 289-308).
- Rademacher, U. & Pannes, M. (2011). „Klingende Lebensräume. Öffentliche Musikschulen als Schlüsselorte für Bildung mit Zukunft“, in: *Üben und Musizieren* 4/2011, p. 25.
- Rolle, C. & Vogt, J. (2002). Von Wollmilchsäuen in Käfighaltung: Zum Problem des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Musikpädagogik. *Neue Musikzeitung*, 6, 55.
- Röbbke, P. (2012). Lehrkräfte als eierlegende Wollmilchsäue? Ein Plädoyer für das Ende der Überforderung. In: *Üben & Musizieren* 4/12. p. 16-21.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). Springer, Dordrecht.
- Rüdiger, W. (Hg.) (2018). *Instrumentalpädagogik - wie und wozu? Entwicklungsstand und Perspektiven*. Mainz: Schott.
- Smilde, R (2017). *Wie ein Chamäleon!* In: *Üben und Musizieren* 2/2017, p. 6-10.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, p. 221-258.
- Tumler, M. & Kruse-Weber, S. (2021 in press). Kollaborative Reflexion instrumentaler- und gesangspädagogischen Lernens und Lehrens an der Musikhochschule – das Netzwerk IGP an der Kunstuniversität Graz. In. *Praxishandbuch Netzwerk Musikhochschulen „Die Kunst der Lehre“*. Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem: Zur Professionalisierung der Musiklehrerbildung. In: *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Vol. 1. p. 1-18.

L'enseignement de la musique, dans les académies et conservatoires, avant les études supérieures, en Fédération Wallonie-Bruxelles

Carlo Giannone

Formateur pour les directions des académies,
Directeur honoraire de l'Académie de musique d'Anderlecht



Introduction

L'enseignement de la musique en académies et conservatoires communaux découle directement des grands changements intervenus fin du siècle passé et début de ce XXI^e siècle, non seulement dans les académies et conservatoires dépendant des communes ou de l'enseignement libre, mais aussi de manière substantielle dans les conservatoires royaux et l'IMEP (Institut Royal Supérieur de Musique et de Pédagogie) devenus Écoles Supérieures des Arts. Ces grands changements sont fixés dans deux décrets :

- Le décret du 2 juin 1998 pour l'ESADR (Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit) ;
- Le décret du 20 décembre 2001 pour l'Enseignement supérieur artistique organisé en Écoles Supérieures des Arts.

Chaque mot de l'intitulé du décret du 2-6-98 (*Décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française*) peut sans doute susciter des commentaires.

- **L'enseignement.** C'est un enseignement et non pas une simple activité culturelle comme on pourrait en trouver dans un centre culturel ; qui dit enseignement, dit aussi programmes de cours, structure, organisation, certificats et diplômes, obligation pour les enseignants d'être titulaires de titres (jugés suffisants ou requis) et aussi contrôle par le pouvoir subsidant (administration, inspecteurs, vérificateurs). Mais aussi pour les élèves et

les parents d'élèves, obligation de travail régulier, de disponibilité et d'assiduité aux cours... Certains parents considèrent parfois que les académies sont des garderies de luxe. Il est nécessaire de mettre les points sur les i sur cet aspect qui ne peut être une mission des académies.

- **Secondaire.** Ici certains ont des difficultés étant donné le fait :
 - que l'on s'adresse à des enfants à partir de 5 ans (considérés en maternelle puis en primaire dans le plein exercice) ;
 - que les cours soient dispensés également à des adolescents de 12 à 18 ans (ici effectivement le secondaire se justifie), mais le décret ne parle pas de secondaire inférieur ou supérieur ;
 - que les académies s'occupent aussi d'adultes à partir de 18 ans sans limite d'âge (on pourrait comparer la situation à celle de la promotion sociale).
- **Artistique.** C'est la spécificité de cet enseignement, cela signifie être capable de prendre du temps, favoriser la liberté d'expression, la créativité, d'assurer une régularité dans les études... Sans refuser l'exigence de l'autodiscipline et d'un degré non négligeable de performance.
- **À horaire réduit.** L'horaire des cours des élèves et étudiants est en effet réduit ; cependant je constate qu'en promotion sociale les horaires des étudiants ne sont pas toujours plus importants et ne comportent pas ces mots dans leur intitulé.
- **Subventionné par la Communauté française.** Ce qui ne veut pas dire qu'il est gratuit et nous verrons que la situation a changé en 1993.

Ce décret gère les 4 domaines artistiques suivants : la danse, les arts de la parole et du théâtre, les arts plastiques visuels et de l'espace et le domaine de la musique ; nous ne parlerons que de ce dernier domaine. Cependant le fait que le décret ait été pensé de manière globale pour les 4 domaines a certainement eu des conséquences sur le domaine de la musique : ce domaine de la musique a inévitablement perdu certaines de ses spécificités. Par exemple, le mot individuel a disparu des textes, même et y compris pour les cours d'instrument. Il est évident que les cours semi-collectifs sont une richesse pour les instrumentistes, mais la suppression quasi obligatoire des cours individuels a rendu cet enseignement moins performant. L'idéal aurait été de garder des cours individuels et d'ajouter des cours semi-collectifs, quitte à créer deux niveaux :

1. L'un pour la vulgarisation de la musique accessible au plus grand nombre.
2. L'autre réservé aux candidats décidés à consacrer le temps nécessaire pour un apprentissage sérieux d'un

instrument ; ceux-ci devraient également bénéficier d'une dotation particulière.

Ce décret du 2 juin 1998 a remplacé un arrêté ministériel du 30 juin 1972. Il est utile de comparer les deux textes sur certains aspects afin de comprendre l'évolution de l'enseignement de la musique et les conséquences de ce décret.



Comparaisons entre le contenu de l'arrêté ministériel du 30 juin 1972 et le contenu du décret du 2 juin 1998

Arrêté ministériel du 30 juin 1972	Décret du 2 juin 1998
<p>Norme de création d'une nouvelle école : 50 élèves (le directeur était alors directeur et professeur avec un temps plein de 20 heures par semaine ; par exemple si l'école contenait 180 élèves, le directeur avait 18 heures de direction et 2 heures d'enseignement). C'est un arrêté royal du 26 mars 1954 qui le stipule.</p>	<p>Norme de création d'une nouvelle école : 850 élèves (un élève inscrit dans plusieurs domaines compte plusieurs fois). La direction peut assumer des cours mais son horaire reste de 36 heures par semaine de direction. Il n'est pas possible de compléter l'horaire par des heures de cours.</p>
<p>Norme de rationalisation (c'est-à-dire la norme pour que l'école garde son autonomie) : 50 élèves quels que soient les cours suivis par les élèves, donc un élève inscrit en musique et dans d'autres domaines ne comptait qu'une seule fois.</p>	<p>Norme de rationalisation : 350 élèves pour l'ensemble des domaines avec des précisions suivant le domaine ; pour un établissement qui organise les 4 domaines, chaque domaine doit avoir une population minimale soit 40 élèves pour le domaine de la danse, 40 élèves pour le domaine des arts de la parole et du théâtre, 120 élèves pour le domaine des arts plastiques, visuels et de l'espace et 200 élèves pour le domaine de la musique. L'établissement qui n'organise qu'un seul domaine, par exemple la musique, doit donc conserver 350 élèves pour garder son autonomie. Il n'y a pas de possibilité pour le directeur de garder l'autonomie en donnant des périodes de cours sans atteindre 350 élèves. Mais s'il donne des cours qui ajoutent des élèves dans le nombre minimum requis, ces élèves seront comptabilisés. À condition que le directeur soit titulaire des titres jugés suffisants pour les cours qu'il donne.</p>
<p>Certaines obligations sont imposées aux écoles, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commission de surveillance ou administrative obligatoire. • L'obligation d'organiser quatre séances publiques par an dont trois auditions et un concert. <p>On constate donc un souci d'obligations communes à toutes les écoles.</p>	<p>Aucune obligation de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Commission de surveillance ou administrative. • De séances publiques. <p>On constate donc une grande liberté d'organisation des séances publiques.</p>
<p>Deux catégories : 1^e et 2^e catégorie (écoles de musique qui pouvaient limiter les cours au degré supérieur).</p>	<p>Une seule catégorie : toutes les écoles peuvent organiser tous les niveaux.</p>

<p>Obligation de disposer d'un surveillant éducateur, d'un secrétaire/bibliothécaire et d'une bibliothèque.</p>	<p>Pas d'obligation mais bien la possibilité d'avoir un surveillant éducateur, par contre il n'est plus demandé de créer ou de conserver le poste de secrétaire/bibliothécaire et de disposer d'une bibliothèque.</p>
<p>Les dotations sont calculées par élève pour les cours individuels et par dizaine commencée pour les cours collectifs. Cela signifie que plus un élève suit de cours de musique (solfège, un ou plusieurs instruments, musique de chambre), plus il apporte de dotation en termes d'heures de cours. Il existe une dotation spécifique pour les accompagnateurs, en fonction du nombre d'élèves inscrits au chant ou dans certains degrés des cours d'instrument.</p>	<p>Les dotations sont calculées par dizaine d'élèves complète, une seule fois pour tout le domaine, cela signifie que quel que soit le nombre de périodes de cours suivies par l'élève il ne peut contribuer qu'une seule fois à la dotation du domaine de la musique. Il n'y a pas de dotation prévue pour l'accompagnement des cours d'instrument ou de chant, les conséquences de cette décision sont désastreuses pour cette fonction et les élèves.</p>
<p>Les écoles peuvent fonctionner à raison de 40, 36, 32, 28, 24 ou 20 semaines par année, il est évident que le salaire des membres du personnel est proportionnel au nombre de semaines d'ouverture de l'école. Les écoles fonctionnaient le plus souvent en 40 semaines, c'est dans le domaine des arts plastiques qu'on trouvait les écoles ouvertes 32 ou 36 semaines par année.</p>	<p>Les écoles peuvent fonctionner à raison de 40, 36, 32 semaines par année, le salaire des membres du personnel est proportionnel au nombre de semaines d'ouverture de l'école. Pour le domaine de la musique toutes les écoles fonctionnent à raison de 40 semaines par année.</p>
<p>La charge hebdomadaire des professeurs est de 20 à 24 heures (soit 1200 à 1440 minutes) maximum, hors cumul en fonction accessoire.</p>	<p>La charge hebdomadaire des professeurs est de 24 périodes de 50 minutes (soit 1200 minutes) maximum, hors cumul en fonction accessoire.</p>
<p>Les cours sont répartis en secondaire inférieur (degrés inférieur et moyen) et secondaire supérieur (degrés supérieur, d'excellence et de perfectionnement), cela aura une incidence sur le salaire des enseignants qui sont rémunérés en fonction de leurs diplômes et du nombre d'heures de cours données en supérieur et en excellence.</p>	<p>Tous les cours sont répartis en secondaire sans précision. Tous les professeurs ont le même salaire quel que soit le diplôme et le niveau des études des élèves. On verra qu'il est question de modifier cette situation à l'avenir, mais rien n'est encore définitivement précisé pour une augmentation salariale en fonction des diplômes, par contre le texte est paru au moniteur pour les diminutions salariales.</p>
<p>Dans les écoles de 1^{ère} catégorie, les cours d'instrument s'étendent sur 8 années (sauf le piano, l'orgue, le violon, le violoncelle qui peuvent s'organiser sur 10 années) et la contrebasse qui ne comporte que 7 années. Les cours appelés parfois cours parallèles comme la musique de chambre, l'ensemble instrumental, le chant d'ensemble etc. sont limités dans le temps.</p>	<p>Tous les cours de formation instrumentale comportent 10 années, les cours complémentaires (musique de chambre, d'ensemble instrumental, de chant d'ensemble etc.) n'ont pas de limite dans le temps.</p>
<p>Les cours de solfège sont organisés en 5 ou 7 ans pour un volume global de 480 heures (cycle normal) ou 720 heures, avec le perfectionnement.</p>	<p>Les cours de formation musicale sont organisés en 5, 6 ou 7 ans pour un volume global de 333 heures (formation et qualification) ou 540 heures avec la transition. En bref, le temps de cours accordé pour le cours de solfège devenu formation musicale est largement diminué : on ne dispose plus que de +/- 70% à 75% du temps pour ce cours bien précis.</p>

Les cours d'instrument sont donnés à raison d'½ heure individuelle par semaine (les élèves sont tenus, en plus, d'assister à une ½ heure de cours) sauf en excellence où la durée est portée à 1 heure de cours individuel, le même temps est accordé dès le degré supérieur d'instrument si l'élève est inscrit en perfectionnement de solfège.	Les cours semi-collectifs sont, par le problème du calcul de la dotation, donnés à raison de 50 minutes/semaine par groupes de 2 ou plusieurs élèves.
Les ouvrages didactiques doivent être approuvés par le Conseil de perfectionnement.	Aucune approbation n'est requise, chaque école jouit donc d'une liberté totale dans le choix des ouvrages didactiques.
Le cours d'ensemble instrumental est obligatoire pour les élèves dès le degré moyen à l'instrument.	Pas d'obligation. Les élèves qui suivent la filière de transition (peu fréquentée) sont par contre tenus de s'inscrire en musique de chambre dès la 3 ^{ème} année.
Les degrés inférieur, moyen, supérieur et d'excellence peuvent être suivis du degré de perfectionnement (soit deux années de plus).	Les degrés deviennent des filières : formation et qualification ; la filière de qualification peut être remplacée par la filière de transition (pas d'année supplémentaire).
Deux années de perfectionnement sont possibles en plus des 10 années.	La transition fait l'objet d'un choix après la filière de formation et remplace la qualification, logiquement on est donc toujours dans le crédit d'année des 10 ans.
Les concours se font sous la forme du huis clos (techniques) et public (minimum 2 par année) à partir du degré moyen.	Les évaluations sont laissées à l'appréciation des écoles. Les équipes pédagogiques regroupées en conseil de classe d'admission doivent préciser les critères d'évaluation des élèves, en fixant la nature et la périodicité des épreuves de contrôle ainsi que les éléments d'évaluation.
Le professeur ne peut pas faire partie du jury.	Le professeur doit faire partie du jury.
Pour réussir une année il faut 70% des points ; seule l'évaluation sommative est donc reconnue.	Les évaluations sont laissées à l'appréciation des écoles. On privilégie l'évaluation continue même si dans un nombre d'écoles non négligeable, l'évaluation sommative est encore la norme.
Principe de la médaille du gouvernement lors du concours de dernière année.	Supprimé car l'idée même de concours n'existe plus. Il s'agit à présent de contrôle, d'évaluation, de rencontres...
Des subventions d'équipement sont octroyées par l'Etat (60% du prix d'achat des instruments).	Pas de subventions d'équipement.
La liste des cours est limitée ou difficile à faire évoluer.	La liste des cours est ouverte et peut, sur avis du Conseil général (qui va remplacer le Conseil de perfectionnement), être élargie.
Le rôle de l'équipe pédagogique n'est pas mentionné.	Le rôle de l'équipe pédagogique est pris en compte et même obligatoire. Son rôle est vraiment important : il est précisé dans l'article 21 du décret du 2 juin 1998.

Les programmes sont pensés et imposés en termes de contenu (gammes et arpèges, œuvres obligatoires à jouer à certains niveaux comme, au piano, les inventions de Bach à 2 voix en degré moyen, à 3 voix en degré supérieur et préludes et fugues en excellence, avec obligation de jouer de mémoire) un imposé venant de l'inspection est obligatoire en fin de supérieur et du degré d'excellence.	Les programmes sont pensés et rédigés par la direction et les professeurs et se définissent sur base d'objectifs d'éducation et de formation artistique et, de socles de compétence. La matière est beaucoup plus libre. Pas d'imposé ni d'obligation de jouer de mémoire.
Il est possible et particulièrement rapide de créer des implantations, c'est à dire de rédiger une convention avec une autre commune qui accepte que des cours de musique soient donnés sur son territoire sans pour autant créer une nouvelle école.	Les nouvelles implantations sont difficiles voire impossibles à créer.
Il n'y a pas de droit d'inscription jusqu'en 1992.	Le droit d'inscription est imposé à partir de 1993.
La notion d'intervenant n'existe pas.	La notion d'intervenant existe et permet donc une réelle souplesse dans l'utilisation des périodes de cours pour répondre à des besoins spécifiques de l'école.
Il n'y a pas de projet d'établissement en lien avec le projet pédagogique du Pouvoir organisateur.	Le projet pédagogique et artistique d'établissement est obligatoire et doit tenir compte du projet pédagogique du Pouvoir organisateur.
Les qualités techniques sont souvent privilégiées par rapport aux autres compétences du musicien.	Le décret insiste sur des compétences prenant en compte l'intelligence artistique, la maîtrise technique, la créativité et l'autonomie des élèves. C'est surtout là que se situent les nouveautés et les possibilités d'ouverture pédagogique dans les académies.
Les finalités des écoles ne sont pas clairement définies.	Les finalités sont clairement précisées dans l'article 3 du décret du 2 juin 1998 : <ol style="list-style-type: none"> 1. Concourir à l'épanouissement des élèves en promouvant une culture artistique par l'apprentissage des divers langages et pratiques artistiques; 2. Donner aux élèves les moyens et formations leur permettant d'atteindre l'autonomie artistique suscitant une faculté créatrice personnelle; 3. Offrir un enseignement préparant des élèves à rencontrer les exigences requises pour accéder à l'enseignement artistique de niveau supérieur.
On ne parle pas d'humanités artistiques.	Les humanités artistiques sont prévues dans trois articles du décret.

Situation géographique des académies en Fédération Wallonie-Bruxelles et population scolaire en 2019

La répartition des académies en Fédération Wallonie-Bruxelles n'est pas uniforme, une importante évolution en termes d'ouvertures d'écoles s'est développée dans les années 70. En 1982, les dotations des écoles ont été bloquées par école et a provoqué des situations très déséquilibrées entre les académies.

Aujourd'hui, la Fédération Wallonie-Bruxelles subventionne 112 établissements dont 92 académies dans lesquelles les cours de musique sont organisés comme suit :

- Région de Bruxelles-Capitale : 18 établissements, seules 2 communes ne sont pas desservies (Ganshoren et Koekelberg).
- Province du Brabant wallon : 10 établissements.
- Province de Hainaut : 38 établissements.
- Province de Liège : 14 établissements.
- Province de Luxembourg : 5 établissements.
- Province de Namur : 7 établissements.

La répartition entre établissements officiels (donc organisés par des communes) et des établissements du réseau libre est aussi étonnante ; l'officiel compte 82 écoles qui organisent la musique, le réseau libre en compte 10 : dans la Région de Bruxelles on trouve 1 école, dans le Hainaut on trouve 2 établissements et les 7 autres sont toutes dans la Province de Liège.

Certaines communes sont aussi desservies grâce à des implantations et il est important de signaler que beaucoup d'académies disposent de sections (donc des classes de cours dans d'autres lieux que le siège de l'académie, mais, sur la même commune). En général, ce sont des écoles fondamentales et des écoles secondaires de plein exercice qui accueillent les classes dans lesquelles se donnent les cours de musique.

Environ 8.500 élèves suivent la filière préparatoire (enfants de 5 à 7 ans).

Environ 47.850 élèves et étudiants suivent les autres filières (à partir de 7 ans et sans limite d'âge).

Soit un total de 56.350 personnes sur une population globale de près de 4,8 millions de personnes pour la partie francophone du pays. Cela représente près de 1,2 % de la population.

Selon l'UVCW (l'Union des Villes et des Communes Wallonnes), il y a 262 communes auxquelles il convient d'ajouter les 19 communes de la Région de Bruxelles-Capitale.

Cela aurait pu signifier qu'une commune sur trois aurait son académie; en réalité certaines communes possèdent plusieurs académies de musique sur leur territoire (Ixelles(2), Tournai(2), Saint-Ghislain(2), Sambreville(2), Charleroi(10) ; ce qui signifie in fine que seule une commune sur quatre dispose de son académie.

Les académies dépendent soit des communes, c'est l'enseignement officiel représenté et défendu par le CECP (Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces), soit d'ASBL représentées par la FELSI – Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants. Une seule école libre n'adhère à aucun réseau.

Il n'y a donc pas d'académies qui dépendent du réseau catholique ni d'académies qui sont organisées par la Fédération Wallonie-Bruxelles ; cela a bien sûr des répercussions sur l'histoire des académies et sur les possibilités de défense et de valorisation de celles-ci. Lors de discussions relatives à la situation des académies, dans les concertations avec les différents gouvernements, il est impossible d'avoir le soutien des réseaux qui n'organisent pas des cours artistiques dans des académies. Cela déforce inévitablement les négociations en faveur des académies.

Comparaison avec la situation en France

Une autre comparaison avec le système français apporte les éclairages suivants :

1. Le temps accordé dans les différents cycles en France pour la formation instrumentale (l'organisation par cycle concerne les écoles de l'État) :

Éveil/initiation (durée des études entre 1 et 3 ans) 1 à 3h de cours par semaine.	
Cycle 1	Durée des études entre 3 et 5 ans, contrôle continu, examen pour entrer en cycle 2 : 2 à 4 heures de cours par semaine dont au moins 30 minutes de pratique instrumentale individuelle.
Cycle 2	Durée des études entre 3 et 5 ans, contrôle continu, examen pour entrer en cycle 3 : 4 à 7 heures de cours par semaine dont au moins 45 minutes de pratique instrumentale individuelle.

Cycle 3	<p>3 options :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cycle court, amateur diplômé : CEM - certificat d'études musicales (durée des études entre 2 et 4 ans) 300 heures de cours sur le cursus. 2. Amateur non diplômé, parcours personnalisé, attestation. 3. Cycle long, cycle spécialisé, examen d'entrée éliminatoire, DNOP (Diplôme National d'Orientation Professionnel), (durée des études entre 3 et 4 ans) : <ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} année = 5 heures minimum de cours dont 1 heure de pratique instrumentale individuelle, 2 heures de Formation musicale, 1 heure de Musique de chambre. • 2^{ème} année = 9 heures minimum de cours dont au moins 1 heure de pratique instrumentale individuelle.
----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Après le cycle 3, on peut entrer sur concours aux **CPES (Classes Préparatoires à l'Enseignement Supérieur)** (durée des études entre 2 et 3 ans), 750 heures de cours. Ces classes préparent à l'entrée aux CNSM, aux Pôles Supérieurs et aux écoles supérieures à l'étranger.

2. Il existe une différence selon le type d'école

Si l'organisation des études est similaire dans tous les conservatoires de l'État, ceux-ci n'organisent pas tous les cycles. Les écoles sont répertoriées suivant la nature et le niveau des enseignements dispensés, les diplômes des enseignants et la participation de l'établissement à la politique éducative et culturelle locale.

Il y a 3 types d'établissements :

1. **CRC** (Conservatoire à Rayonnement Communal) / **CRI** (Conservatoire à Rayonnement Intercommunal) : 1 spécialité enseignée parmi Musique, Théâtre et Danse - Organisation Cycle 1 et 2 et Cycle 3 amateurs - Possibilité d'organiser les CHAM (Classes à Horaires Aménagés).
2. **CRD** (Conservatoire à Rayonnement Départemental) : 2 spécialités enseignées - Organisation des 3 cycles - Résidence d'Artistes et Organisation des CHAM.
3. **CRR** (Conservatoire à Rayonnement Régional) : 3 spécialités enseignées - Organisation complète des cycles - Résidence d'Artistes et Organisation des CHAM.

Pour organiser les CPES (Classes Préparatoires à l'Enseignement Supérieur), le conservatoire (CRD ou CRR) doit obtenir un agrément.

En comparaison, une des finalités du 2 juin 1998 est la préparation des élèves à l'entrée dans l'ESA... Donc toutes les académies sont censées être capables d'y arriver (avec quels moyens, quels professeurs, quelles conditions d'enseignement ?).

Pour les cours organisés en France, cela est variable d'une école à l'autre suivant la dominante choisie, mais tout est précisé dans le projet d'établissement de chaque école de l'État.

Il est important de préciser que l'organisation des CHAM (Classes à Horaires Aménagés) dans les écoles de l'État, contient plus de cours artistiques obligatoires, **ceux-ci sont donnés pendant les heures de l'enseignement fondamental. Pour la discipline instrumentale, il y a 2 cours par semaine depuis le primaire.** On peut entrer en CHAM et avoir un baccalauréat général, cela n'est pas d'office une spécialisation artistique, mais un aménagement horaire pour avoir plus de pratiques artistiques.

Il s'agit ici de l'organisation des écoles de l'État, mais il existe aussi beaucoup d'écoles de musique communales associatives et d'écoles privées qui ont une organisation propre.

Voici un aperçu des cycles d'études au conservatoire dans l'enseignement musical en France¹ :

¹ Tableau des cycles d'études dans l'enseignement musical en France, repris sur le site de la Cité de la Musique Philharmonie de Paris : <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/tableau-cycles-etudes-conservatoire.aspx> (Consulté en janvier 2020).

Éveil – Initiation	
Objectifs	Ouvrir et affiner les perceptions.
Contenus	Éducation à l'écoute, mise en place d'un vocabulaire sur les sons et la musique. Pratique collective du chant, d'activités corporelles, expression artistique.
Organisation	Possibilité d'activités avant 5 ans avec les structures en charge de la petite enfance (crèches et écoles maternelles). Possibilité d'éveil conjoint musique, danse et théâtre. Durée hebdomadaire des cours : de 1 à 3 heures. Possibilité de partenariat avec le milieu scolaire. Durée de l'éveil ou de l'initiation : entre 1 et 3 ans suivant l'âge.
Évaluation	Évaluation non formalisée.
1 ^{er} cycle	
Objectifs	Construire la motivation et la méthode. Choisir une discipline. Constituer les bases de pratique et de culture.
Contenus	Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels. Pratiques vocales et instrumentales collectives. Pratiques individualisées de la discipline choisie.
Organisation	Éveil ou initiation préalable non obligatoire. Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 2 à 4 heures dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel. Durée du cycle : entre 3 et 5 ans.
Évaluation	Évaluation continue, dossier de l'élève. L'examen de 1 ^{er} cycle donne un accès direct au 2 ^e cycle.
2 ^e cycle	
Objectifs	Contribuer au développement artistique et musical personnel en favorisant notamment : <ul style="list-style-type: none"> • Une bonne ouverture culturelle. • L'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome. • La capacité à tenir sa place dans la pratique collective.
Contenus	Travaux d'écoute. Acquisition de connaissances musicales et culturelles en relation avec les pratiques du cursus. Pratiques vocales et instrumentales collectives. Pratiques individualisées.
Organisation	Durée hebdomadaire des cours : entre 4 et 7 heures pour le cursus diplômant dont 45 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel. Possibilité d'élaborer un cursus personnalisé diplômant ou non diplômant. Durée du cycle : entre 3 et 5 ans.
Évaluation	Évaluation continue, dossier de l'élève. Examen terminal. Cycle conclu par le brevet de fin de 2 ^e cycle qui donne accès au 3 ^e cycle et à l'examen d'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial. Attestation validant les enseignements suivis dans le parcours sur contrat personnalisé.

3 ^e amateur diplômant	
Objectifs	Développer un projet artistique personnel. Accéder à une pratique autonome. Acquérir des connaissances structurées. S'intégrer et évoluer dans le champ de la pratique musicale amateur.
Contenus	Écoute, bases d'histoire, d'analyse et d'esthétique. Contenus du cursus élaboré suivant les compétences nécessaires pour l'exercice des pratiques amateurs. Pratiques en référence au projet, réalisations transversales, relations avec la pratique amateur.
Organisation	Cursus diplômant en filière ou en modules capitalisables. Passerelles possibles avec le cycle d'enseignement professionnel initial. Durée entre 2 et 4 ans (volume total d'environ 300 heures).
Évaluation	Évaluation continue, dossier de l'élève et examen terminal. Cycle conclu par le Certificat d'Études Musicales (CEM).
3 ^e amateur non diplômant	
Objectifs	Approfondissement de connaissances et/ou de pratiques pour les musiciens amateurs.
Contenus	Culture musicale et/ou pratiques du conservatoire en référence au projet ou Formation dans un nouveau domaine au regard du cursus antérieur.
Organisation	Entrée directe possible sur projet. Contrat permettant de suivre des cours de culture et/ou de pratiques du conservatoire, ou dans le cadre de conventions avec les structures de pratique amateur. Durée en fonction du contrat et du projet.
Évaluation	Évaluation continue du « parcours sur contrat personnalisé ». Attestation.
Cycle préparant à l'entrée dans les établissements d'enseignement supérieur	
Objectifs	Approfondir sa motivation et ses aptitudes en vue d'une orientation professionnelle. Confirmer sa capacité à suivre un enseignement supérieur.
Contenus	Pratique soutenue dans une dominante. Modules de pratiques collectives et de culture. Projet personnel. Ensemble cohérent et structuré compatible avec le suivi d'études générales.
Organisation	Examen d'entrée. Volume global de 750 heures dont 1 heure minimum d'enseignement à caractère individuel. Parcours de formation personnalisé. Possibilité de changement de dominante et/ou de double dominante. Durée des études de 2 à 4 ans.
Évaluation	Évaluation continue, dossier de l'élève. Examen terminal organisé à l'échelon régional. Cycle conclu par le Diplôme National d'Orientation Professionnelle (DNOP).



La formation musicale dans l'enseignement obligatoire et les collaborations entre l'enseignement non obligatoire et l'enseignement obligatoire

Par rapport à cette reconnaissance de l'enseignement artistique en France, il est évident que la Belgique francophone est particulièrement pauvre.

- Formations spécifiques visant à former des professeurs de musique en lien avec les écoles fondamentales et secondaires.
- Situation avant 2001 et le passage des conservatoires dans le supérieur artistique.
- Situation dans le décret du 2 juin 1998 à l'origine et aujourd'hui.

Il faut bien constater que l'enseignement de la musique est négligé dans l'enseignement fondamental. Les instituteurs sont particulièrement démunis devant les cours de musique : les fondamentaux comme lire, écrire et calculer l'emporte de loin sur les besoins artistiques en général et sur l'enseignement musical en particulier. En cause la formation initiale des enseignants au niveau artistique.

À mon humble avis, il faudrait confier ces cours à des professeurs spécialisés comme c'est le cas pour la gymnastique ou les cours de philosophie et de citoyenneté.

Ensuite, l'enseignement secondaire de plein exercice (dont le rôle est de permettre à tous les élèves de pouvoir suivre avec fruit n'importe quelles études supérieures) ne permet aux étudiants intéressés par la musique de se préparer aux Écoles Supérieures des Arts que via les Humanités Artistiques (HA). Ces Humanités Artistiques ne sont organisées que dans 7 académies en collaboration avec les écoles de l'enseignement secondaire de plein exercice et parmi ces 7 écoles, une seule académie est encore en mesure d'organiser des cours de musique. Des tentatives avaient pourtant vu le jour :

1. Au cours des années 1970, des formations spécifiques ont été mises en place pour former des professeurs de musique en lien avec les écoles fondamentales et secondaires.

Le conservatoire de Mons était à la manœuvre et les professeurs de musique pouvaient donner des cours de musique dans les écoles, en présence du professeur titulaire, ce qui favorisait la continuité pédagogique.

Malheureusement, la Cour des comptes a considéré que la même heure de cours était payée deux fois : une fois au professeur de musique et une fois au professeur titulaire de l'école fondamentale ou secondaire ; au début des années 1980, les cours ont été supprimés.

2. Avant 2002 et le passage des conservatoires dans le supérieur artistique

Les élèves intéressés par les études musicales pouvaient suivre des cours dans les conservatoires, en cumul avec l'enseignement de plein exercice. Il n'était pas nécessaire d'avoir un diplôme d'humanités et des élèves, souvent brillants dans les études obligatoires parvenaient à obtenir des facilités auprès des chefs d'établissement des humanités pour suivre des cours au conservatoire.

Certains obtenaient ainsi un premier prix de solfège ou même d'instrument avant l'âge de 18 ans.

3. Dans la première version du décret du 2 juin 1998, un article 27 stipulait ceci :

« Par dérogation aux dispositions du présent chapitre, des cours spécifiques d'initiations aux pratiques artistiques peuvent être organisés sur proposition du pouvoir organisateur ou du chef d'établissement mandaté par son pouvoir organisateur pour permettre aux populations socialement défavorisées d'accéder à l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit. »

Les initiations visées à l'alinéa 1^{er} peuvent être organisées soit sous forme de cours visés à l'article 4 § 3, dispensés par des membres du personnel enseignant, soit sous forme de formations et d'activités particulières visées à l'article 26, dispensées par des intervenants visés à l'article 59 § 2. Les cours spécifiques visés à l'alinéa 1^{er} peuvent être dispensés, soit :

1. Dans les établissements de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit ;
2. Dans les établissements de l'enseignement fondamental ;
3. Dans toute autre implantation fixée par le pouvoir organisateur.

Ces initiations étaient donc limitées et réservées aux écoles en discrimination positive (défavorisées).

Dans la dernière version du décret du 2 juin 1998 l'article a été supprimé ; donc même les écoles défavorisées ne peuvent plus bénéficier de ces cours.

LES HA (HUMANITÉS ARTISTIQUES) ET LES ESA (ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS)

Il reste maintenant à parler des Humanités Artistiques et d'une possibilité dans les ESA.

3 articles du décret du 2 juin 1998 permettent d'organiser ces études. 7 écoles peuvent organiser ces HA et la dernière modification du décret apporte une nouveauté, on pourra monter jusqu'à 10 écoles.

Actuellement une seule école est encore capable d'organiser les HA dans le domaine de la musique. Inutile de préciser que c'est vraiment très peu.

Dans les ESA, il existe également la possibilité d'ouvrir les cours à de jeunes talents, mais là aussi la comparaison avec la France n'est vraiment pas en faveur de la Belgique.

De nouveau, si l'on compare avec les possibilités prévues en France grâce aux CHAM, il est évident que la Belgique est peu engagée pour favoriser la formation musicale.



Conclusion

Je me permettrai de terminer par une note plus personnelle. Je suis certainement d'un caractère positif, mais je dois bien constater que l'enseignement de la musique est plus difficile aujourd'hui qu'il y a 30 ou 40 ans.

D'une part, les difficultés sont d'ordre sociétal : les enfants et adolescents sont moins disponibles, il suffit d'observer le temps qu'ils passent sur leur smartphone ou devant les ordinateurs ou la télévision. Ils sont sans cesse sollicités et beaucoup de parents leur organisent des agendas de ministre.

D'autre part, nos édiles politiques n'ont pas encore pris la mesure de l'apport de l'enseignement de la musique pour former des citoyens épanouis, sensibles, équilibrés. Un grand nombre d'études sérieuses ont prouvé tout l'apport de l'étude de la musique et particulièrement d'un instrument sur les plans affectif, intellectuel, physique, personnel. Cela ne semble pas les convaincre.

Cependant dans les académies, il y a souvent une telle ardeur de la part de certains professeurs et directeurs que, finalement, la qualité du travail et la vie artistique dans ces écoles est franchement étonnante.

Enfin la musique est comme la nature, elle s'insinue partout, c'est pourquoi je reste persuadé que les enseignants avec leur combativité, leur créativité, leur générosité et leur enthousiasme relèveront les défis qui ne manqueront pas de

se dresser devant eux et continueront cette noble mission : partager les trésors de la musique et apporter ainsi aux apprenants les innombrables bienfaits reliés à l'apprentissage de cet art passionnant, enrichissant et qu'on le veuille ou non réellement présent partout.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- L'enseignement artistique - Réglementation générale. *Arrêté ministériel fixant l'horaire et le programme minimum des cours ainsi que le règlement des examens de l'enseignement musical subventionné d'expression française* (30 juin 1972).
- Décret organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française (2 juin 1998). *Moniteur belge, 29 août 1998, p. 27970*

L'enseignement musical aujourd'hui : de quel temps disposons-nous pour former, pour apprendre ?

Françoise Regnard

Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation,
Enseignante à ARTS²/Conservatoire royal de Mons

Michel Stockhem

Musicologue, Directeur d'ARTS²/Conservatoire royal de Mons

La journée de recherche du GRiAM a été l'occasion d'évoquer, sur un plan international, les systèmes de formation à l'enseignement musical. Ce texte s'inscrit dans le droit fil des échanges qui ont eu lieu lors de la table ronde.

Depuis deux décennies déjà, les rencontres annuelles de l'AEC¹ ont montré que d'un pays à l'autre, d'une histoire musicale à une autre, de changements socio-politiques à d'autres, les conceptions qui sous-tendent les systèmes de formation à l'enseignement musical entraînent des formats sensiblement différents.

Au moment où s'est déroulée la Journée de recherches de novembre 2019, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) était, et est toujours, plongée dans une vaste réforme de la formation des enseignants visant tout l'enseignement supérieur, en ce y compris l'enseignement supérieur artistique. Même si cette réforme a pris du retard et ne sera effective qu'à la rentrée 2022/2023, le monde des arts doit continuer à affirmer partout où l'occasion lui en est donnée pourquoi la formation des artistes enseignants ne peut être coulée dans le moule de la formation à l'enseignement des autres disciplines : en d'autres mots, le monde des arts doit continuer à affirmer sa singularité.

1 AEC : Association Européenne des Conservatoires



Un peu d'histoire belge

Sur un plan européen, la Belgique a été littéralement pionnière en matière de formation à l'enseignement musical et théâtral. Il faut rendre hommage à Max Vandermaesbrugge², inspecteur de la musique, qui a, en 1972, suscité l'ouverture des classes de psychopédagogie et de méthodologie spécialisée dans les trois conservatoires royaux, mettant à jour un cursus accessible aux personnes qui avaient déjà obtenu un « prix ». L'agrégation était née, née de la conviction profonde qu'enseigner s'apprend... même dans l'enseignement artistique. Cela, près de vingt ans avant qu'une formation structurée et diplômante apparaisse en France, pour ne prendre que cet exemple.



De l'eau a coulé sous les ponts

Des Prix aux masters en passant par les licences, le master appelé « didactique » constitue aujourd'hui pour le domaine de la musique³ une formation qui propose, à la suite du bachelier, une formation artistique alliée à une formation pédagogique, les deux visées étant nouées et non dissociables. Autrement dit, au fil des années et des réformes, un modèle que l'on peut qualifier de *successif*, l'agrégation, a fait place à un modèle à la fois *successif* - le bachelier suivi du master - et *simultané*, à savoir que la formation artistique se poursuit obligatoirement pendant la formation à l'enseignement.



Les limites du modèle successif, les apports du modèle simultané

Nombre de recherches et de rencontres internationales ont montré la pertinence d'un modèle qui permet la poursuite simultanée des parcours identitaires de musicien et d'enseignant. Nous citerons entre autres, Desmond (1998, 3-23) et Wentzel (2017, 19-34) pour la littérature. Mais nous évoquerons aussi la création, par le Ministère français de la Culture, en 1982, des Centres de Formation des Musiciens

2 Max Vandermaesbrugge, pianiste, compositeur et inspecteur de l'enseignement artistique est décédé en 2020.

3 Le domaine du théâtre a conservé le modèle de l'agrégation dans les conservatoires royaux.

Intervenants (CFMI) et en 1990, des Centres de Formation des Enseignants de la Musique (CEFEDM), deux structures de formation conçues sur un modèle simultané. Le premier formant des artistes musiciens à l'intervention en milieu scolaire, le second des artistes musiciens à l'enseignement en écoles de musique et conservatoires, soit l'équivalent de nos académies.

Le modèle successif entretient l'idée d'une formation pédagogique *dissociée* de la formation artistique. Succédant au parcours artistique, elle n'est pas censée intervenir ni interagir avec le parcours artistique.

Dans le modèle simultané, il ne s'agit pas de remettre en cause la primauté du parcours artistique, mais de prendre en compte que de façon incontournable, les parcours identitaires de musicien et d'enseignant sont amenés ou seront amenés à se croiser, à se questionner, à se recroiser, pour constituer *in fine* une seule et même identité de « musicien enseignant » (Regnard, 2011).

On peut objecter que ces mises en perspective entre « artiste » et « enseignant » se feront de toute façon, ce que nous ne contesterons pas. Cependant, les écoles qui ont mis en place des formations à l'enseignement de type simultané défendent la réelle ambition de ce modèle : provoquer des questionnements réflexifs tant pédagogiques qu'artistiques, établir des liens, encourager les regards nouveaux et l'essor de problématiques à la fois pédagogiques et artistiques, le plus souvent restées jusque-là dans l'implicite des pratiques d'enseignement. Le véritable projet est de soutenir les processus de réflexivité par des processus de formation pertinents dont la visée première sera de permettre le développement de la didactique des disciplines musicales.

Développer une didactique ne peut être laissé au hasard. Un cadre nous apparaît d'autant plus nécessaire que si la pédagogie ne fait pas toujours bon ménage avec les sciences, par exemple, que dire du ménage avec l'art qui s'arc-boute contre tout ce qui est soupçonné d'entrave ? Il n'est vraiment pas simple de s'affirmer pédagogue aux yeux du monde artistique qui a longtemps véhiculé sa lancinante dévalorisation de son propre enseignement. Avec un éclairage de questionnement mutuel, le modèle simultané constitue un *pari*, celui d'une *ré-conciliation*.

Aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles

Revenons dès lors au début de notre propos et à la réforme de la formation initiale des enseignants en

Fédération Wallonie-Bruxelles. Les deux grands axes de la réforme sont :

- Une formation à l'enseignement dès la première année du bachelier ;
- Un cycle de master où le poids du pédagogique est non seulement écrasant, mais devra être organisé en partenariats⁴ obligés avec des universités et des hautes écoles.

Les Écoles Supérieures des Arts – ESA – se sont battues pendant près de quatre années (2016-2020) pour que la formation à l'enseignement des artistes ne puisse être imposée dès la première année de bachelier.

Nous savons et sommes en mesure d'argumenter que cette proposition est aujourd'hui vouée à l'échec en FWB. Impossible à mettre en place, d'une part, et qui signifierait, à terme, une démotivation massive pour les formations artistiques, d'autre part. Première bataille gagnée en mars 2020, les ESA ont eu l'autorisation de proposer leur formation à l'enseignement à partir du master.

Mais il reste une autre bataille qui concerne le cœur même de nos formations à l'enseignement artistique et qui semble bien plus délicate à mener : celle relative à l'équilibre du pédagogique et du disciplinaire au sein de la formation proposée, en termes de crédits (cela va de soi), mais aussi au regard des partenariats obligés. Nous allons tenter d'expliquer pourquoi et en quoi cet équilibre est fragile.

Artiste et enseignant

La formation artistique doit avoir le temps de se développer, de se poursuivre, de s'épanouir. Un socle artistique personnel est nécessaire sans lequel la formation à l'enseignement risque bien de rester lettre morte. Or, pour de nombreuses raisons, cinq années de formation artistique sont déjà, en soi, un challenge éprouvant pour beaucoup d'étudiants.

Afin d'équilibrer art et pédagogie pendant le master à visée didactique, il est nécessaire, urgent, de se référer aux experts des Écoles Supérieures des Arts qui travaillent à former des artistes enseignants. L'imposition venue de nulle part de nombre de crédits d'un côté ou de l'autre, crédits disciplinaires et crédits pédagogiques, est irrecevable, s'agissant de l'avenir d'un futur artiste.

Par ailleurs, les cours dispensés dans les ESA sont des cours conçus, pensés, organisés pour des artistes. Les cours relatifs aux sciences de l'éducation, les cours de méthodo-

4 Des co-organisations et des co-diplomations.

logie spécialisée – soit les cours de didactique des disciplines – se sont structurés autour des problématiques relatives aux enseignements et apprentissages artistiques. Les enseignants des filières didactiques sont des enseignants concernés par les disciplines artistiques, souvent eux-mêmes des artistes, concernés par les publics auxquels ils s'adressent et – comme la suspicion existe (elle nous a souvent été témoignée) – nous ajouterons : concernés par l'enseignement.

Redistribuer ces enseignements à la discrétion des expertises universitaires est une profonde erreur. Dans la décennie 1980, la France a fait les frais de co-organisation et de co-diplomation avec les universités, lesquelles ont accueilli une poignée de musiciens parmi les centaines de futurs psychologues et pédagogues. Des mutualisations qui allaient dans le sens de la volonté des ministères de réaliser des économies d'échelle, mais qui ne tenaient aucunement compte de la singularité des publics se formant à enseigner un art. Cette formule fut rapidement délaissée.

À ce moment précis de notre propos, il y a *toujours* quelqu'un pour s'étonner : « *Voyons, un cours de sciences de l'éducation est un cours de sciences de l'éducation !* » Ou encore, entendu très récemment : « *Une formation à l'enseignement est une formation à l'enseignement* ». Suivi du perpétuel « *C'est la même chose !* » censé clore tout débat.

Eh bien non ! ce n'est pas la même chose...

L'art est un système autoréférencé⁵ : l'éducation artistique, l'enseignement d'un art et les apprentissages qui y sont liés ne sont en rien assimilables à l'enseignement de tout le reste. Il s'agit là d'une prémisse fondamentale pour concevoir la formation des artistes à l'enseignement, ses objectifs, ses contenus, ses méthodes et ses modalités d'évaluation. Nous avons aujourd'hui quantité de références philosophiques, pédagogiques, esthétiques, qui permettent non seulement de penser nos formations pour ce

5 À ce sujet, citons Kerlan et Langar (2015) : « D'abord en revenir à ce principe qu'avaient déjà posé tant Aristote que Hegel, et qu'avait clairement établi l'esthétique kantienne : l'art se suffit à lui-même, l'art ne saurait avoir d'autre fin que lui-même, l'art est à lui-même sa propre fin. En tenir donc pour l'autonomie de l'art. Pour sa valeur intrinsèque. Et faire de ce principe esthétique le fondement pédagogique du potentiel éducatif de l'art. Poser l'autonomie et la valeur intrinsèque de l'art n'est nullement le déconnecter de la société et de l'histoire, et l'installer sur l'Olympe de "l'art pour l'art" ; ce principe ne renonce nullement à ses fonctions éducatives, tant sur le plan personnel que sur le plan collectif, tant dans l'ordre moral que dans l'ordre politique : mais il tient pour essentiel que seule l'autonomie de l'art, et non son instrumentalisation concertée au profit d'une fin aussi haute et légitime soit-elle, en détient la clé. L'art ne peut donner la pleine mesure de sa dynamique éducative qu'en étant pleinement art. ».

qu'elles doivent être, mais aussi de penser aux qualités requises des formateurs de formateurs de l'enseignement supérieur artistique. L'assimilation hâtive de l'enseignement des arts aux autres enseignements est plus qu'une erreur, c'est une insulte.

Voilà pourquoi les Écoles Supérieures des Arts de la FWB doivent se battre : préserver leurs prérogatives en la matière, c'est préserver l'enseignement dans l'ESAGR⁶, préserver l'enseignement des arts à l'école, leur apport à la condition humaine et à la démocratie, c'est éviter de soudainement régresser de près de cinquante ans.

« *La musique n'est pas seulement un métier, mais c'est une mission pour rendre la société meilleure.* »

Riccardo Muti

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES


- Desmond, M. (1998). The music teacher's dilemma – musician or teacher? *International Journal of Music Education*, 32, 3-23.
- Kerlan, A. & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Paris – Lyon : Fabert, Temps d'arrêt/Lectures 82.
- Regnard, F. (2011). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche et formation*, 68, 135-166.
- Wentzel, B. (2017). Les identités professionnelles à l'épreuve des références. In F. Joliat, A. Güsewell & P. Terrien (dirs), *Les identités des professeurs de musique : actes du colloque international* Sampzon (pp. 19-34). Delatour France.

6 ESAHR : Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit

Repenser le temps dans la formation à l'enseignement spécialisé de la musique, un espace de créativité institutionnelle ?

Karine Hahn

Cheffe du Département de pédagogie, formation à l'Enseignement de la Musique (FEM), Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Lyon (France) (CNSMDL)



Le texte proposé aujourd'hui reprend les éléments de l'intervention que j'ai pu faire lors des Journées du GRiAM, à Mons, le 26 novembre 2019, au nom de l'équipe de la Formation à l'Enseignement de la Musique du CNSMD de Lyon que je coordonne – et qui comprend comme formatrices permanentes Valérie Louis, professeure en sciences de l'éducation, Anne-Cécile Nentwig, docteure en sociologie et cadre pédagogique, et Charlotte Ginot-Slacik, docteure en musicologie et dramaturge.

J'ai souhaité garder ici le caractère oral de cette intervention, en y incluant les temps de discussion formels et informels avec l'assemblée et les différent·e·s participant·e·s, que je tiens à remercier chaleureusement ici – et tout particulièrement Françoise Regnard pour son invitation, ses échanges et son accueil.



Penser les temps de l'étudiant·e, garantie d'un espace de liberté pour élaborer pensées et pratiques

La thématique de la journée, « L'enseignement musical aujourd'hui : de quel temps disposons-nous pour former, pour apprendre ? » souligne la différence entre temps de l'enseignement et temps de l'apprentissage ; elle se double d'un second questionnement sur le temps, sous-jacent :

celui de l'articulation entre temps de l'apprentissage et temps de la pratique ; enfin, il est le corolaire d'une interrogation sur l'espace : l'articulation entre espaces d'apprentissages, lieux d'apprentissage, lieux de pratiques.

1. Temps quantitatif et temps qualitatif

L'inflation du temps, soulignée par l'ensemble des personnes présentes lors de ces journées, et plus encore la recherche d'un temps efficace, ne peuvent être questionnées, dans le champ de l'enseignement spécialisé de la musique, sans rappeler au préalable quelques principes : le temps de l'élève, ou celui de l'étudiant, de l'étudiante, doit avant tout être le garant d'un espace de liberté, d'expérimentation, dans un cadre sécurisé, apte à laisser surgir des formes d'expression propre à chacun·e, patrimoniales comme innovatrices, à oser les erreurs et les errances (Astolfi, 1997), gâcher du matériel (Meirieu, 1989), prendre le temps de goûter à la saveur des savoirs (Astolfi, 2008).

Trouver des astuces didactiques et pédagogiques pour *gagner du temps*, faire *au mieux* avec un temps de cours, de formation, d'expérimentation, qui se voit parfois dangereusement remis en question, rendre le temps le plus qualitatif possible, ne peuvent se penser qu'à la condition de résister aux pressions multiples, sociétales, budgétaires, afin de garder la qualité d'un espace de formation nécessairement étranger à la logique de productivité comme première, c'est-à-dire définir les conditions en deçà desquelles aucune formation ne peut avoir lieu.

2. « Les temps changent », et les missions se démultiplient

Si « les temps changent » dans les conservatoires, les écoles de musique, depuis quelques décennies, c'est avant tout parce que l'espace d'enseignement et de production musicale sont sortis des seules salles de cours et auditoriums, et a rencontré d'autres espaces, d'autres modes d'apprentissage et de diffusion, sur d'autres territoires musicaux – qui étaient déjà à l'œuvre, mais ne croisaient qu'exceptionnellement les chemins de musicien·nes de conservatoires : l'éducation nationale, le tissu associatif, les pratiques musicales non classiques, expertes et amateurs, mais aussi les pratiques musicales informelles et non formelles, les espaces privés de pratique.

La volonté, présente dans la quasi-totalité des projets d'établissements des conservatoires de musique en France, d'articuler des enjeux de démocratisation culturelle, issue de la politique d'André Malraux (Voir Lefebvre, 2004), à des défis de démocratie culturelle, héritière de la politique de Maurice Fleuret (Veitl & Duchemin, 2000), rend exhaustif et exponentiel le référentiel de compétences de l'artiste-en-

seignant-e, qui ne peut plus se penser en termes d'accumulation de savoir et de savoir-faire. Il faudrait à la fois pouvoir développer des médiations pour donner accès au plus grand nombre à des œuvres qui ont pu être élaborées comme patrimoniales ou matrimoniales par des traditions de musiciens et musiciennes professionnelles dans différentes esthétiques, et accueillir, accompagner et développer des formes multiples et parfois hybrides de manières de faire (de Certeau, 1990) de la musique, travailler sur les significations de procédures musicales et de résultats sonores. Le grand écart à opérer dans le champ de compétences des artistes-enseignant-es est de plus en plus acrobatique : savoir accompagner un étudiant-e instrumentiste sur le chemin de la professionnalisation en orchestre symphonique, par exemple, et dans le même temps susciter une pratique musicale inédite sur un territoire donné, au départ d'une enquête ethnographique, en regroupant des individus ayant des rapports différents à la pratique et aux esthétiques musicales.

Le référentiel métier du professeur de musique certifié témoigne de cette pluralité de compétences nécessaires aujourd'hui à l'exercice du métier¹. Quatorze pages de compétences sont attendues. Nous avons manifestement besoin de moutons à cinq pattes. Si l'on veut pouvoir accompagner les étudiant-es dans le développement de ces compétences, sans les contraindre à trouver une forme monstrueuse, il faut changer d'angle de vue.

3. La rapidité de changement des pratiques musicales actuelles

Cette pluralité des missions se double d'une extrême rapidité de changement des pratiques musicales, des modes de production de la musique comme des manières de faire, des modalités de réception et de diffusion.

L'artiste-enseignant-e d'aujourd'hui est ainsi confronté-e à des enjeux de taille, qui sont autant artistiques que pédagogiques et sociétaux : savoir repérer des espaces possibles d'interactions entre des acteurs, des institutions, des modes de transmission, des territoires, des musiques ; interroger les significations de ces pratiques et ce que leurs interactions produisent ; s'adresser à toutes et tous, et à chacun-e ; susciter la créativité, l'invention, l'interdisciplinarité, tout en étant garant de la transmission d'un patrimoine et matrilimoine, et des traditions de son interprétation.

1 En France, l'arrêté du 29 juillet 2016 relatif au Certificat d'Aptitude de professeur de musique dans l'enseignement initial spécialisé de la musique propose un référentiel métier autour de trois grands domaines : enseigner (c'est-à-dire : maintenir un haut niveau de pratique musicale ; transmettre ; évaluer et orienter) ; être acteur du projet d'établissement – dans sa dimension pédagogique et artistique, dans sa dimension territoriale ; s'appuyer sur la recherche pour développer son activité artistique et pédagogique (produire et formaliser une recherche ; concevoir un projet pédagogique) (Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale de la création artistique, 2016).



Jouer sur différents temps et dispositifs de formation pour relever les défis actuels

1. Le temps de la formation, un temps de vacances

Rappelons que du point de vue de l'histoire des institutions, lors de la création au XIX^e siècle de grandes écoles, mouvement dans lequel s'inscrit le Conservatoire de Paris (Hondre, 2000), la question du temps est intrinsèquement liée à la structuration même des établissements : l'organisation pratique – espaces et temps dédiés, quadrillés, normalisés – reflète la structuration des savoirs : segmentarisation, rationalisation en étapes successives, mises en série, contrôles, méthodes, contrôle².

Le choix d'un emploi du temps, et plus globalement d'une organisation des temps de formation, ne sont donc pas neutres : ils véhiculent des conceptions pédagogiques, mais aussi des conceptions sur les savoirs – donc ici, la musique –, et de rapports au savoir – des logiques de pouvoir.

L'équipe de la formation à l'enseignement de la musique du CNSMDL, lorsqu'elle a repensé une nouvelle maquette de formation en 2018, a souhaité repartir de ses principes pour trouver ensuite des formes de dispositifs opérants – et « ruser » ainsi face aux contraintes et aux urgences, pour faire de ce temps de formation un temps de *vacances*³, propice à l'élaboration d'« utopies porteuses » (Ricoeur, 1997).

2. Des temps hétérogènes

La prise en compte de l'hétérogénéité des parcours en amont de la formation est ainsi primordiale. Le groupe d'étudiant-e-s est pensé comme une occasion de confrontation de points de vue, de construction collective des éléments d'une culture professionnelle partagée. Les dispositifs proposés doivent être en isomorphie avec les modalités pédagogiques et didactiques à susciter. Enfin, la formation est pensée comme un temps d'expérimentation et de réflexion permettant aux étudiant-e-s « d'inventer » leur profession.

En conséquence, le temps de l'étudiant-e n'est pas segmenté et structuré de manière fixe ni définitive ; et il n'est pas non plus le même pour chaque étudiant-e. Si deux journées par semaine sont dédiées au temps de présence face à des formateurs et formatrices, les cours hebdomadaires ne recouvrent pas toujours les mêmes rythmes, et ceux-ci diffèrent d'un-e musicien-ne à l'autre : temps concentrés de

2 Michel Foucault en a tracé l'histoire et l'analyse (Foucault, 1975).

3 Au sens étymologique du terme – un état de disponibilité, comme aimait à le souligner Eddy Schepens lors des réunions de rentrée avec les nouvelles promotions d'étudiant-e-s.

lancement de projets alternent avec des espaces de suivi individualisé et/ou en petits groupes, des discussions autour de ressources partagées, des rencontres de personnes invitées, des cours magistraux venant alimenter des questionnements, des restitutions de travaux et débats menés par d'autres étudiant·es.

À ces journées hebdomadaires s'ajoutent des sessions rapprochées, à raison de trois journées par semestre, en interpromotion, autour d'une thématique précise liée à des ateliers pratiques; et surtout, des temps de stage, d'enquête sur le terrain, de mise en place et de réalisation de projets. Si les temps de lecture, d'errance, d'échange, débordent de ces espaces, ces derniers sont avant tout pensés pour les y accueillir. Ainsi, sur une durée de quatre à cinq semestres, l'ensemble des travaux et leurs cahiers des charges sont lancés sur les quatre premiers mois, puis chacun·e des étudiant·e·s mène ses projets selon son propre rythme, et surtout son propre équilibre à l'intérieur des différents travaux, selon les compétences professionnelles qu'il souhaite particulièrement développer, mais également ses engagements professionnels – vie artistique et d'enseignement.

3. Les temps du déséquilibre

Un espace de formation a pour objet de proposer un cadre permettant aux différentes personnes de trouver leur forme. Si l'on ne souhaite pas que ce temps soit celui d'un formatage, il faut accepter de ne pas avoir prise sur ce temps ni sur les processus en cours – cognitifs, psychologiques.

Notamment, la formation passe par un temps de déstabilisation, de déconstruction de représentations dominantes, vécues souvent pas les étudiant·e·s comme des vérités en amont de la formation. Des croyances qui ont l'apparence de savoirs, la force de l'habitude et de l'absence circonstancielle de questionnements – et qui correspondent souvent à des choix opérés dans un autre contexte, étant sans doute à ce moment la meilleure réponse possible à un problème donné⁴, pour un objectif donné.

Les obstacles épistémologiques (Bachelard, 1999; Fabre, 1995) auxquels les étudiant·e·s se confrontent remettent en question de manière parfois très déstabilisante non seulement des vérités, mais également des systèmes de pensées, des organisations de cours déjà pensées, expérimentées, parfois déjà validées par l'expérience de ces étudiant·e·s.

Il est alors particulièrement nécessaire que l'étudiant·e puisse prendre le temps de ces déstabilisations, puis de recherche de nouveaux équilibres, en étant dans un cadre sécurisé – c'est-à-dire sans être dans l'urgence d'une réalisation, d'une production, artistique comme pédagogique.

Ce temps étant différent d'un étudiant·e à l'autre, les obstacles et déstabilisations n'apparaissent pas nécessairement aux mêmes endroits ni aux mêmes moments pour chacun·e d'entre eux et elles – d'où la nécessité d'un temps « plastique », malléable d'une personne à l'autre, d'une situation à l'autre.



Une formation par la recherche, enquêtes et projets, mobilisant des dynamiques et des temporalités différentes

1. Une trilogie interactive

L'enjeu premier de la formation est donc de permettre aux étudiant·e·s d'élaborer des questionnements, de constituer des problèmes auxquels ils et elles cherchent ensuite collectivement à répondre, et ceci tout en ayant une visée professionnalisante, d'implication sur le terrain, voire de modification de certaines lignes. Pour relever ces défis, le choix de l'équipe du département de pédagogie du CNSMDL a été d'architecturer un curriculum de formation centré sur des logiques de projet (Legrand, 1982), d'enquête – au sens de John Dewey (Dewey, 1938; Dewey, Deledalle, trad., 1967) – et de séminaire – le « caquetoire » cher à Michel de Certeau (de Certeau, 1940–, 22/23, 11/12, 176-181).

Le socle notionnel est constitué de trois couples, « recherche et pratique », « musical et social », « épistémologique et didactique ». Les travaux se font dans plusieurs directions, qui s'articulent : les territoires, et les publics qui les font vivre; les pratiques, multiples et multiformes; les savoirs – musicaux, pédagogiques, sociétaux. Une place centrale est accordée à la construction d'hypothèses, analyse, jeu, théorisation, réflexivité.

Si des outils d'analyse et d'action sont proposés aux étudiant·e·s, l'enjeu n'est pas la systématisation d'une méthode, mais le développement d'attitudes de pensée.

4 C'est ainsi qu'il reste particulièrement difficile de questionner la centration instrumentale et la suprématie du cours individuel d'instrument, choix opéré au moment de la création du Conservatoire de Paris et surtout réaffirmé lors de la création de succursales en région, en réponse aux besoins et contextes du XIX^e siècle, alors même que les pratiques collectives ont aujourd'hui fait la preuve de leur efficacité, y compris dans l'apprentissage instrumental. Voir sur ce point : Hondré, 2000; Lartigot, Hahn, & Demange, 2007.

2. Enquêter

Ainsi, « enquêter », par exemple, correspond avant tout à une capacité à « instituer des problèmes⁵ ». Ces enquêtes peuvent être de nature ethnographique, anthropologique, sociologique, pour mieux comprendre un territoire sur lequel est implanté un conservatoire, et les personnes qui y vivent, mais aussi pour analyser le fonctionnement d'une classe, d'une école. Ces enquêtes sont aussi de nature musicologique et épistémologique, afin de tenter de cerner les grandes questions transversales qui ont abouti, selon qui les a posées, à certains choix d'outils d'écriture, de lutherie, de doigts, etc.

Si des ressources sont bien entendu proposées aux étudiant·e·s pour mener et analyser des entretiens, des observations, c'est avant tout John Dewey qui est convoqué pour travailler cette idée d'enquête.

Les étudiant·e·s questionnent ainsi la manière dont l'enseignement de leur discipline se décline dans des lieux différents de l'enseignement spécialisé de la musique, mais aussi sur des territoires non scolaires, et/ou dans des esthétiques différentes; en comparant différents choix opérés par des groupes de musicien·ne·s, ils élaborent des hypothèses, tentent de définir les questions fondatrices pour lesquelles ces musicien·ne·s ont élaboré des réponses en faisant des choix de procédures spécifiques, contextuelles – comment se construit collectivement, par exemple, dans un lieu donné et avec des musicien·ne·s donné·e·s, l'idée de pulsation, de tourne rythmique, de groove, de jeu au fond du temps ou sur le temps.

Les enquêtes articulent ainsi enquête sur les terrains, les savoirs, les pratiques artistiques, les modalités pédagogiques et didactiques, dans une approche à la fois holistique et très précise.

3. Mener un séminaire

Par ailleurs, les étudiant·e·s étant amené·e·s à endosser le rôle de cadres dans les conservatoires, il est donc important de leur donner l'occasion de développer des capacités d'animation d'équipe, et surtout des compétences en animation de débat, prise en compte du discours de l'autre dans l'élaboration collective d'une culture professionnelle partagée. Le séminaire oblige à la formalisation, invite à la réflexivité.

Ainsi, cette animation de séminaire fait souvent suite à une enquête, ou alors s'articule à une restitution de projets.

Il est la plupart du temps mené en petits groupes devant une assemblée constituée par les autres étudiant·e·s du département, et la plupart du temps devant des invité·e·s, acteurs et actrices de l'enseignement spécialisé de la musique et/ou expert·e·s dans le domaine convoqué.

Une logique de séminaire suppose donc un travail sur des sources (ouvrages, articles, conférences,...), une logique de recherche (enquête, entretiens, observations de terrain,...), une présentation à autrui (alternant moments magistraux et moments interactifs avec les étudiant·e·s présent·e·s); surtout, le temps du séminaire doit permettre une avancée dans le questionnement et un approfondissement du sujet travaillé (chantier de recherche revisité, nouveaux outils pratiques), grâce à l'engagement de l'assemblée présente.

Comme dans la logique de « caquetoire » proposée par Michel de Certeau, chacun·e vient au séminaire avec ce qu'il ou elle est, d'où il ou elle parle, amène en quelque sorte sur la place publique un morceau de son terrain qui lui est propre, échange, participe à la construction d'une expertise, et repart avec l'idée d'avoir « augmenté » ses propres terrains de nouveaux questionnements et de nouvelles approches.

4. Mener des projets

Il en va de même de la logique de projets (Legrand, 1982). Mener des projets s'apparente ici à une logique de pédagogie de contrat, une formation *par* projet : l'étudiant·e anticipe ce à quoi il ou elle va se confronter, les besoins qui lui sont nécessaires, en termes de ressources, d'outils théoriques et pratiques; à quelques moments-clés, l'étudiant·e formalise et croise ses avancées en les confrontant à autrui, dans une démarche socioconstructiviste; enfin il ou elle met en œuvre son projet, porte un regard réflexif sur sa propre pratique, formule un bilan, s'entretient au départ de ce bilan avec l'équipe enseignante lors d'une évaluation formative.

La logique de projet implique donc le choix du sujet d'étude ou de réalisation par les acteur·trice·s, un engagement volontaire et personnel – n'excluant pas une logique de contraintes extérieures; une démarche de groupe – même si le projet peut être mené individuellement; une planification anticipée; une présentation à d'autres. Les acteurs et actrices apprennent par tâtonnement, dans une alternance entre travail individuel et concertation collective. Les enseignant·e·s sont positionné·e·s comme régulateur·trice·s, informateur·trice·s, accompagnateur·trice·s, soutiens, selon les besoins.

5 Pour reprendre les termes de John Dewey, enquêter est « la transformation d'une situation « indéterminée » en situation « problématique ». Pour Dewey, les différentes étapes de l'enquête sont les mêmes qu'il s'agisse d'une « enquête de sens commun » ou d'une « enquête scientifique » – ce lien entre expérience ordinaire et expérience scientifique donnant l'autorisation à chacun·e de s'y investir, sans pré-requis – ce qui est particulièrement intéressant dans des groupes d'étudiant·e·s hétérogènes.

5. De nouvelles posture et position des formateur-trice-s dans l'équipe

Cette architecture de formation, à la fois de par les activités des étudiant·e·s qui sont suscitées, et de par l'organisation pratique de la formation, change la posture et la position des enseignant·e·s.

La fonction principale des formateur-trice·s est alors l'encadrement et le suivi des projets et enquêtes. La tâche principale des formatrices permanentes de l'équipe, en amont du temps de travail avec les étudiant·e·s, consiste à garantir à la fois la structuration des travaux sur un à quatre semestres de formation, et la possibilité de cheminements multiples par les étudiant·e·s, à travers la constitution de cahiers des charges contraignant, et permettant l'action dans un cadre sécurisé, ainsi que la définition de modalités d'évaluation en cohérence avec ces travaux – et, pour ce qui est des critères, éventuellement en concertation avec les étudiant·e·s.

La capacité à accompagner chacun et chacune à travers son parcours est alors essentielle. Pour chacun des projets, séminaire ou enquête, une personne-ressource assure un suivi individualisé ou en petits groupes. Ces suivis se font pour la plupart sur le « temps de cours », lors de travaux dirigés organisés avec ces formateur-trice·s ; en dehors de ces plages c'est aux étudiant·e·s de solliciter ces référent·e·s selon leurs questions, besoins, et les avancées des projets.

Durant ce long laps de temps durant lequel les étudiant·e·s mènent leur projet, des personnalités extérieures sont invitées comme ressource pour alimenter des questionnements plus généraux sur les travaux en cours, parce qu'ils et elles sont expert·e·s dans un domaine spécifique, ou pour relater une expérience, un choix de dispositif, mis en œuvre ici ou là, et échanger avec les étudiant·e·s, alimentant à la fois les boîtes à idées, les outils et vigilances à repérer. D'autres personnalités extérieures sont invitées lors de restitutions des travaux et leurs évaluations.

Enfin, chaque étudiant et étudiante se voit attribuer un formateur-accompagnateur – ou une formatrice-accompagnatrice, qui a une vision globale de l'ensemble du parcours de l'étudiant·e et de ses projets, l'aide à leur articulation et à leur organisation, et l'accompagne comme personne-ressource sur deux des dispositifs : l'enquête et stage dans la discipline, et la constitution d'un dossier professionnel, sorte de *portfolio* de l'étudiant·e. Une enveloppe de dix heures d'entretiens individuels est prévue sur l'ensemble du parcours, en plus des temps de travaux dirigés qui peuvent y être consacrés.

Ainsi, une formation par la recherche, enquêtes et projets et restitutions, mobilise des dynamiques et des temporalités différentes. Elle permet de travailler dans un même mouvement sur différentes « couches » différentes, en

allers-retours, donnant l'occasion de penser la question de l'enseignement spécialisé à la fois comme musicale, sociale, pédagogique, institutionnelle. Elle garantit un temps de l'étudiant·e qui soit avant tout espace de liberté, d'expérimentation, de réflexivité, de liens à créer.



Un exemple de dispositif étudiant·e : de multitudes de temporalités convoquées

Même s'il est difficile de restituer par écrit un projet musical et de transmission, sans en sentir les interactions et en entendre le rendu sonore, je vous propose de relater rapidement ici un extrait de projet d'étudiant·e·s, une fenêtre sur le temps passé et actuel.

Dans le cadre du projet de « médiation – éducation artistique et culturelle » visant à susciter et accompagner des pratiques sur un territoire, un étudiant et une étudiante de la formation⁶, musicien·ne·s d'un consort Renaissance, l'ensemble Matali, a choisi un lieu Renaissance encore non restauré, le Petit Perron, sur la commune de Pierre-Bénite à côté de Lyon ; ils ont mené une enquête sur le territoire, rencontré différents acteurs culturels, joué sur le marché, échangé avec des passant·e·s, et proposé la mise en place d'un stage ponctuel de musique Renaissance, aboutissant à une prestation lors des journées du patrimoine où ce site serait ouvert.

Ces deux étudiant·e·s ont encadré cinq stagiaires débutant·e·s sur deux week-ends pour créer un consort de cordes frottées, en fabriquant avec elles et eux des instruments en PVC ; en leur faisant jouer collectivement de courtes pièces de la Renaissance sur ces instruments ; en les faisant improviser autour des mélodies ; en leur proposant d'accompagner ces mélodies en tenant des bourdons, puis pour certain·e·s en appréhendant l'idée de basse chiffrée ; en expérimentant des pas de danse sur ces musiques. Sur une demi-journée, ils et elles ont intégré aux percussions un groupe d'adultes en situation de handicap. Enfin, lors de l'ouverture du lieu, la réalisation finale de ce stage a consisté à interpréter ensemble quelques pièces, incluant inventions, diminutions et ornements, dont un morceau avec ce groupe d'adultes, en faisant danser le public.

Ce projet résonne particulièrement avec la question du temps en musique. Le contexte musical est celui d'une

⁶ Il s'agit de Florian Verhaegen, actuellement professeur de violon baroque à l'École Nationale de Musique de Villeurbanne, et de Rachel Cartry, professeure de violon baroque et moderne au Conservatoire à Rayonnement Départemental de Gap.

musique très ancienne, la musique de la Renaissance, appréhendée avec des démarches très créatives et impliquantes, à la fois avec des procédures propres à ces musiques (l'invention de diminutions, par exemple) et actuelles (le bricolage d'une lutherie en PVC permettant d'avoir un timbre intéressant et un nombre de cordes suffisant pour jouer et improviser autour des pièces choisies). Cette dimension musicale s'articule avec une dimension institutionnelle forte : le contexte des journées du patrimoine, mais surtout le choix d'un public hétérogène en âges et niveaux, et d'une démarche inclusive – choix qui ont des conséquences sur l'objet artistique créé.

Le projet relie sur un temps très court (deux week-ends) une multitude de manières de faire de la musique – fabriquer, interpréter, jouer ensemble, improviser, danser, faire danser, rencontrer un public – qui ne sont qu'extrêmement rarement proposées comme une globalité appréhendable par des débutant·e·s, sans prérequis ni étapes préalables à franchir. Mais il a fallu pour penser ce temps restreint un groupe de musicien·ne·s expert·e·s ayant traversé un long cursus dans l'enseignement spécialisé de la musique, initial puis supérieur. Et, pour rendre ces ateliers possibles, que ces expert·e·s investissent un temps long pour penser cette médiation – enquêter sur le territoire, rencontrer différents acteurs, élaborer les ateliers, préparer le matériel, échanger avec des formatrices, des personnes-ressources, des collègues de promotion.

Enfin, ce projet apparaît comme une conciliation réussie entre différents objectifs et compétences en tension dans la formation à l'enseignement : garantir la transmission du patrimoine et être créatif ; investir un rôle d'interprète expert·e et rencontrer des publics différents ; aborder la complexité de la musique dès la première approche, sans en dénaturer les enjeux ; être ressource sur un territoire et l'animer.



Le rapport au temps dans l'enseignement spécialisé de la musique : un enjeu d'émancipation citoyenne

Les pédagogies de projet, les formations par enquête et séminaire, ne sont pas en soit bonnes ou mauvaises ; tout dépend également de leur mise en œuvre, de la manière dont sont régulées les dynamiques de groupe, l'exigence portée aux recherches, épistémologiques notamment, les formes des débats.

Ainsi, la pédagogie de projet a également ses dérives – notamment celle de s'apparenter, si elle est mal comprise, à une société du projet qui, pour reprendre Tilman (Tilman, 2004 ; voir aussi François, Schepens, Hahn & Clément, 2007), mène à une précarisation des emplois et des personnes, au règne de la temporalité à la durée définie, contraire à l'errance : cela peut donc également mener à l'inverse de ce pour quoi ces démarches ont été convoquées.

Permettre au groupe d'étudiant·e·s d'élaborer une culture professionnelle partagée, d'être acteurs et actrices des évolutions tant musicales que sociétales sans les prédéterminer, co-construire et garantir des espaces de liberté, demandent au quotidien un engagement et une éthique forte.

Penser le temps dans l'institutionnalisation de la musique en est sans doute un des garants.

Je finirai donc cette communication par la référence à une ancienne étudiante du CEFEDM⁷ de Normandie, Justine Sion-Henry (2020), qui vient de soutenir sa thèse de doctorat intitulée « *Les temps discordants de la musique. Une alternative à l'homogénéité du temps dominant : un enjeu de l'enseignement spécialisé de la musique.* »

Cette flûtiste et docteure met en perspective une trilogie du rapport au temps à la fois comme organisation temporelle, temps musical et temps de la musique, et développe l'idée d'un « écart » à opérer dans le rapport au temps, comme espace de liberté et de construction de la citoyenneté à investir, amenant à articuler « pouvoir, musique et idiorythmie » : les pratiques musicales peuvent aussi jouer « contre l'homogénéisation du temps ». Les écoles de musique, notamment, peuvent y tenir un rôle central ; Justine Sion-Henry propose d'y déployer les notions d'accueil, de résonance, d'individuation, conditions d'une « pédagogie musicale eurhythmique ».

Soulignons donc que cette question du temps de formation est également une question musicale. Et continuons à sauvegarder un temps de formation privilégié, pensé comme ce temps de « vacances » rendant possibles les investigations et les inventions, afin que les étudiants et étudiantes construisent ensemble, de manière responsable, des lieux d'apprentissage et de pratique des musiques de demain.

⁷ CEFEDM : Centre de Formation des Enseignant·e·s de la Musique



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J-P. (1997). *L'erreur : un outil pour enseigner*. Paris : ESF Sciences humaines.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs : Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- Bachelard, G. (1938, rééd.1999). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin, Librairie philosophique.
- de Certeau, M. (1978). Qu'est-ce qu'un séminaire ? *Esprit*, N° 22/23 (11/12), novembre-décembre 1978, 176-181.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard, Folio.
- Dewey, J. (1967). *Logique, la théorie de l'enquête* (Gérard Deledalle, Trad.). Paris : Presses Universitaires de France. (Edition originale : *The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt and Company, 1938).
- Fabre, M. (1995). *Bachelard éducateur*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- François, J-C., Schepens, E., Hahn, K. & Clément, D. (2007). *Processus contractuels dans les projets de réalisation musicale des étudiants au CEFEDM Rhône-Alpes*. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes.
- Hondré, E. (2000). Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*. Actes des journées d'études de Lyon, 17, 18 et 19 avril 2000. Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes.
- Lartigot, J-C., Hahn, K. & Demangé, É. (2007). *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.
- Lefebvre, N. (2004). *Marcel Landowski, une politique fondatrice de l'enseignement musical, 1966-1974*, Lyon : CEFEDM Rhône-Alpes.
- Legrand, L. (1982). *Pour un collège démocratique*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale présenté par M. Louis Legrand, chargé d'une mission d'étude pour l'amélioration du fonctionnement des collèges. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Meirieu, P. (1989). *Itinéraires des pédagogies de groupe : Tome 1 Apprendre en groupe* ? 3e éd. Lyon : Chronique sociale.
- Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale de la création artistique (2016). Arrêté du 29 juillet 2016 relatif au diplôme d'État de professeur de musique et fixant les conditions d'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à délivrer ce diplôme. Paris : Journal officiel « Lois et Décrets » n°0197 du 25 août 2016. <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2016/7/29/MCCD1619960A/jo/texte> [Consulté en novembre 2020]
- Ricoeur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*. Paris : le Seuil, La couleur des idées.
- Sion-Henry, J. (2020). *Les temps discordants de la musique : Une alternative à l'homogénéité du temps dominant, un enjeu de l'enseignement musical*. Thèse de doctorat sous la direction de Marie-Pierre LASSUS, Université Lille 3, École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société, Laboratoire CECILE (Centre d'études en Civilisations, Langues et Lettres Etrangères).
- Tilman, F. (2004). *Penser le projet : concepts et outils d'une pédagogie émancipatrice*. Lyon : Chronique sociale, Pédagogie/Formation.
- Veitl, A. & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique, 1981-1986*. Paris : La Documentation française.

La formation des musiciens au Québec. Enjeux, contexte et défis.

Francis Perron

Professeur agrégé, Vice-Doyen au recrutement, aux affaires internationales et aux relations interinstitutionnelles à la Faculté de Musique de l'Université de Montréal (Canada/Québec)



De combien de temps disposons-nous pour former les musiciens de demain ?

Il faudrait d'abord éclaircir la question et la replacer dans un certain contexte. Au Québec, la question de la formation musicale universitaire, son parcours et son contenu, est intimement liée, il va sans dire, à la formation pré-universitaire. Or, le manque de financement et le désengagement de l'État dans les programmes de formation en arts aux niveaux primaire et secondaire, ont mis à mal la promotion et l'exploration de ces disciplines.

1. Survol historique des politiques relatives à l'enseignement de la musique au Québec

L'éducation musicale au Québec a d'abord été sous la responsabilité des communautés religieuses et ce, jusqu'en 1960, période qui coïncide avec le début de la « Révolution tranquille »¹.

Elles ont assuré la formation musicale dans les couvents, les collèges classiques et également, plus tard, dans les écoles normales. Vers le milieu du XIX^e siècle, le système d'éducation publique fait son entrée et les premiers programmes d'études intègrent la musique. Cette dernière est enseignée dans les écoles de la Commission scolaire catholique à partir de 1873. En fait, jusque dans les années 1930, la place de la musique à l'école se limite au chant et à l'étude des bases théoriques (Bray *et al.*, 2012).

En 1937, les programmes d'études du *Département de l'Instruction publique* rendent l'éducation musicale obligatoire. On y enseigne le chant profane et religieux ainsi que les rudiments du solfège et de la théorie. On considère que

la musique contribue au développement de toutes les facultés de l'enfant et à sa culture générale (CSE, 1988). Cependant, la plupart des titulaires de classe ne reçoivent aucune formation musicale.

Dans les années 1960, le gouvernement du Québec lance la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1961)*, mieux connue sous le nom de *commission Parent*. Le mandat est clair : étudier les questions d'éducation afin de formuler les recommandations nécessaires à la réforme en profondeur du système d'éducation québécois.

Parmi les principales recommandations du Rapport Parent, on trouve :

- la création du ministère de l'Éducation du Québec;
- la scolarisation obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans;
- la création des collèges d'enseignement général et professionnel (cégep)
- en remplacement des collèges de l'époque dirigés par des religieux;
- la formation poussée des enseignants;
- l'accès facilité aux universités en dehors de toute appartenance sociale.

La valeur fondamentale de l'éducation artistique constitue, avec les langues, les sciences et les techniques, l'un des quatre principaux domaines du savoir (Parent, 1964).

La musique doit figurer au nombre des disciplines artistiques obligatoires depuis l'éducation préscolaire jusqu'à la deuxième année du secondaire à raison d'au moins une période par semaine. Pour les trois dernières années du secondaire, elle doit être offerte en option.

Le Rapport Parent recommande également que l'enseignement de la musique relève des enseignants spécialistes ayant reçu une formation initiale universitaire. On souhaite alors confier la formation des maîtres non plus aux écoles normales, mais à l'enseignement supérieur. C'est ainsi que voient le jour les Facultés d'éducation et les programmes universitaires de formation à l'enseignement de la musique.

Le Rapport Parent n'obtient pas l'aval du milieu artistique. En priorité, on lui reproche son ambiguïté quant à la réelle pertinence de l'éducation artistique et le fait qu'elle soit réduite à un rôle secondaire. Les artistes font pression et le gouvernement institue une nouvelle *Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec (1966)*, présidée par le sociologue Marcel Rioux, ayant pour but d'étudier l'ensemble des questions relatives à l'enseignement des arts au Québec et de recommander des changements à apporter dans l'organisation de l'enseignement artistique.

Le Rapport Rioux va au-delà du domaine de l'enseignement artistique. Il propose une vision de la société dans laquelle l'art et l'éducation artistique sont complètement

¹ L'expression « Révolution tranquille » désigne une période de réformes importantes et de modernisation de l'État québécois dans les années 1960. Wikipédia : https://fr.wikipedia.org/wiki/R%C3%A9volution_tranquille (Consulté le 10 octobre 2021.)

intégrés. C'est une des publications marquantes de la « Révolution tranquille », comme le souligne Couture et Lemerise (1992). Il a influencé grandement la conception des programmes d'enseignement de la musique que nous connaissons aujourd'hui.

Puis, au début des années 1990, le gouvernement du Québec ayant le désir de s'adapter au besoin d'une société changeante, a amorcé une nouvelle réforme éducative. Les travaux se sont échelonnés sur une période d'environ dix ans. *L'école, tout un programme* (Québec, 1997), allait servir de cadre à la réforme de l'éducation. La musique y conserve son statut de matière optionnelle de la première année du primaire jusqu'à la cinquième année du secondaire. Cependant, bien que l'enseignement des arts s'ouvre à toutes les formes d'expression artistique, les arts plastiques et la musique constituent l'enseignement de base commun, étant des langages universels et des vecteurs de création.

Au même moment, sont créés les conseils d'établissements qui ont la responsabilité de répartir le temps alloué à chaque matière. On voit rapidement les lobbies de l'éducation physique et de l'anglais promouvoir les mérites de leur discipline sur toutes les tribunes espérant faire des gains à ce niveau décisionnel. Malheureusement, le milieu artistique n'a pas su faire le poids contre ses adversaires féroces. La mise en place des conseils d'établissements en 1998 fait en sorte que chacune des collectivités détient différentes responsabilités en ce qui a trait au développement de leur école. Ainsi, le conseil a un rôle décisionnel sur l'orientation et l'organisation des services que dispense l'école, notamment en ce qui a trait au temps alloué aux matières (FSE-CSQ, 2003; FCPQ 2009).

Les programmes d'études actuels (Québec, 2001a), datent du début des années 2000 et sont le résultat d'un virage sans précédent sur le plan de l'éducation : l'approche par compétences. Dans ces nouveaux programmes, la responsabilité donnée à l'enseignant quant au contenu et aux méthodes pédagogiques est accrue. On lui laisse l'opportunité de concevoir lui-même les situations d'apprentissage.

Présentement, le régime pédagogique québécois ne prévoit pas de temps alloué aux matières de manière précise. Chaque conseil d'établissement peut décider comment sera réparti le temps d'enseignement en fonction de la vocation souhaitée de l'école. Les décisions sont souvent politiques ou le résultat de la pression des parents. La musique se retrouve au sein de quatre disciplines faisant partie du domaine des arts. Les voici, ainsi que leurs objectifs, tel que le stipule le programme du Ministère actuellement :

- **ART DRAMATIQUE** : Inventer des séquences dramatiques. Interpréter des séquences dramatiques.

Apprécier des œuvres théâtrales, ses réalisations et celles de ses camarades.

- **DANSE** : Inventer des danses. Interpréter des danses. Apprécier des œuvres chorégraphiques, ses réalisations et celles de ses camarades.
- **ARTS PLASTIQUES** : Réaliser des créations plastiques personnelles. Réaliser des créations plastiques médiatiques. Apprécier des œuvres d'art, des objets culturels du patrimoine artistique, des images médiatiques, ses réalisations et celles de ses camarades.
- **MUSIQUE** : Inventer des pièces vocales ou instrumentales. Interpréter des pièces musicales. Apprécier des œuvres musicales, ses réalisations et celles de ses camarades.

Les professeurs de musique doivent souvent se porter en défenseurs de leur art, argumenter, démontrer l'intérêt des élèves pour la musique. Présentement, deux disciplines artistiques doivent être enseignées durant les six années du primaire; l'une en continuité, l'autre au choix. Rien ne stipule que la musique doit faire partie de ces choix. La discipline artistique enseignée en continuité est très fréquemment l'art plastique et la responsabilité en incombe aux titulaires de classe qui n'ont aucune formation dans le domaine.

Les associations d'enseignants en arts sont en compétition afin de promouvoir leur discipline. La grille horaire et les contraintes budgétaires ainsi que le coût engendré par l'embauche de professeurs spécialisés et le matériel adapté aux différentes pratiques ont largement influencé le choix des disciplines enseignées dans la majorité des écoles publiques. Effet pervers, on a vu naître de cette situation, un phénomène de concurrence dans l'ensemble du réseau scolaire, public et privé. Cela va à l'encontre de la démocratisation de l'art tel que promu depuis la « Révolution tranquille ». La musique n'est qu'une option parmi tant d'autres et le financement est victime de la perception que le milieu a de la matière. La démonstration de la pertinence de la musique repose entièrement sur les épaules de l'enseignant. Il doit convaincre les élèves, les parents et la direction. Qui plus est, il n'y a pas d'évaluation ministérielle ou d'épreuve uniforme obligatoire des connaissances en musique. Il s'agit là d'une faiblesse pour la considération de la discipline. De surcroît, dans plusieurs commissions scolaires, celle-ci est enseignée par les titulaires de classe et non pas par un répondant spécialisé.

2. Défis

À moins de se tourner vers les écoles privées ou l'enseignement particulier, la formation musicale dans le régime public est loin d'être suffisante au développement de

futures carrières. Le temps consacré à la musique dans l'instruction publique s'amenuise.

Dans ce contexte, nous observons une baisse démographique importante de la population désirant poursuivre des études professionnelles en musique.

J'ai entrepris dans la dernière année une tournée (virtuelle) des cégeps (collèges d'enseignement général et professionnel) de la Province de Québec, dans l'espoir de mieux comprendre la réalité de l'enseignement supérieur de la musique dans ces établissements, de constater et d'échanger sur les défis rencontrés. J'ai pu ainsi dialoguer avec les responsables des programmes et récolter des informations précieuses sur la situation. Le réseau des cégeps a été créé en 1967. Il est le premier niveau de l'enseignement supérieur au Québec et offre en parallèle une formation pré-universitaire et une formation technique avec un tronc commun de formation générale. Parmi les 48 cégeps de la Fédération des cégeps et la vingtaine d'établissements d'enseignement collégial privés, treize donnent la spécialisation musique.

Nous avons vu qu'au début des années 2000, les modifications au régime pédagogique ont bouleversé l'organisation de l'enseignement de la musique au primaire et au secondaire. Quel en est l'impact, dans les cégeps, sur les cohortes issues de ce nouveau régime pédagogique ?

Nous pouvons nous pencher sur plusieurs aspects des conséquences reliées à cette situation. Tout d'abord, cela se fait sentir sur le recrutement des étudiants : les demandes sont en baisse, les jeunes ne sont pas intéressés pas des carrières en musique, on doit leur proposer de l'ingéniosité et de la créativité. Les liens avec les écoles secondaires doivent être étroits et constants.

De plus, cela influe sur le niveau des étudiants admis. Les personnes avec lesquelles je me suis entretenu ont constaté que la diminution du nombre d'heures dédiées à l'enseignement de la musique affecte grandement la préparation des futurs candidats aux auditions. Leur connaissance des notions théoriques est faible. Seulement ceux qui arrivent des écoles spécialisées ont les compétences suffisantes. La mise en place des cours de mise à niveau en théorie, solfège, dictée permettent aux étudiants de rattraper le retard, mais empiète sur le temps consacré à la pratique instrumentale. Ainsi, il n'est pas rare que les étudiants prennent plus de temps à compléter leur programme d'études.

Les disciplines traditionnelles classiques ont perdu du terrain et certaines autres ont vu leur clientèle s'accroître comme le jazz, la musique populaire et la comédie musicale. Le chant jazz-pop (influencé par des émissions de télévision comme *La Voix*), la guitare électrique, la basse élec-

trique et la batterie attirent de très nombreux candidats aux auditions. On a assisté aussi à la création de nouveaux programmes comme la composition de musiques numériques et de musiques de films.

En bref, les établissements ont dû s'adapter afin de répondre aux besoins et désirs des nouvelles générations et par le fait même, assurer leur survie et justifier leur raison d'être auprès du Ministère de l'Enseignement Supérieur.

3. De quel temps disposons-nous au supérieur pour former les candidats musiciens d'aujourd'hui ?

Dans un contexte de refonte de nos programmes de baccalauréat² à la Faculté de musique de l'Université de Montréal, nous avons dû nous pencher en profondeur sur la question, pour constater que les cours qui autrefois étaient considérés ou dits de « mise à niveau » faisaient maintenant partie du parcours « normal ». Les choix qui s'offraient à nous furent alors de prolonger la durée des études afin d'y inclure une année de transition ou dite pré-universitaire. Pour maintenir les cursus comme ils étaient traditionnellement, nous devions prescrire les cours de mise à niveau et maintenir les cours réguliers. Cependant, le financement du baccalauréat par le Ministère n'admet que 90 crédits sur 3 ans. Donc, trois ans à 30 crédits. Cela limite donc le nombre de cours faisant partie du programme.

La demande pour des parcours spécifiques aux diverses disciplines complexifie la chose. Avec le désir d'offrir une formation qui soit certes théorique, mais aussi hautement professionnalisante et compétitive, le nombre de cours spécialisés s'est multiplié, laissant moins de place aux matières traditionnelles. Prenons par exemple un programme de baccalauréat en chant classique. Nous nous entendons pour dire qu'en plus d'avoir les cours de solfège et dictée, nous devrions inclure les matières telles que : diction lyrique allemande, française, anglaise, italienne, techniques de jeu scénique, opéra, classe de lied et mélodies, etc. Si le niveau d'entrée des candidats n'est plus le même, nous devons donc, parallèlement au cursus proposé pour devenir un bon chanteur, bien outillé pour la carrière, ajouter les cours de rattrapage et de mise à niveau. Pour rester dans l'enveloppe des crédits subsidiés, la tendance est à éliminer de plus en plus les cours de tronc commun à toutes les disciplines pour privilégier les cours de spécialisation.

Rajoutons à cela, dans le contexte nord-américain, la multiplication des programmes dans les universités, et donc l'effet pervers de la promotion de programmes alléchants, accessibles, mais de qualité, qui vous garantissent (presque !) un avenir brillant. Il faut recruter ! Pas d'élèves,

2 « Baccalauréat » est l'appellation donnée au Québec au premier cycle des études supérieures.

pas de financement. Plutôt que de renvoyer chez eux ceux qui ne passent pas la rampe, nous nous efforçons de mettre en place des programmes qui seront adaptés à leur niveau musical, mais qui auront le mérite d'entretenir les passions et qui sait, de propulser des carrières dans le milieu musical en dehors de la carrière traditionnelle de soliste, musicien d'orchestre, etc. L'exercice est louable.

Ce qui fait, pour répondre à la question, que l'absence de formation pré-universitaire soutenue et de qualité rallonge la durée des études universitaires. Des programmes qui sont conçus pour durer 3 ans en durent 4. Dans un monde idéal, si le niveau d'entrée est plus faible, il faudrait que le niveau de sortie ne le soit pas. On a aussi vu, dans la foulée, une augmentation des demandes d'admission pour la maîtrise et le doctorat. Les faibles perspectives de carrière en musique poussent les jeunes à rester à l'école plus longtemps. Je dirais que le fait de poursuivre ses études plus longtemps permet aussi de rattraper le temps perdu ou de pallier une formation défaillante en bas âge.

Il faut dire que la pression du milieu professionnel est forte. Plusieurs de ses acteurs critiquent les formations universitaires en mettant l'accent sur le fait que les jeunes ne sont pas bien préparés à la réalité de la vie professionnelle. C'est que le monde a changé, aussi. Il y a de moins en moins de place pour des carrières en musique et si on n'acquiert pas les outils professionnels à l'école, les chances de pouvoir apprendre son métier à l'extérieur de celle-ci sont de moins en moins fréquentes.

Prenons, par exemple, le métier de chef de chant. La demande est très forte dans le milieu des maisons d'opéras pour de bons chefs de chant et l'on a assisté, sur le sol nord-américain, à une explosion des programmes de spécialisation en accompagnement vocal au niveau de la maîtrise et du doctorat. Cependant, peu de ces programmes offrent une formation qui s'apparente à la réalité d'une maison d'opéra. Qui dit bon pianiste, ne dit pas nécessairement, bon chef de chant ou bon accompagnateur. Donc, à moins de pouvoir intégrer les programmes spécialisés des maisons d'opéra, il est difficile d'acquérir toute l'expertise nécessaire en contexte universitaire. Et sûrement pas au niveau du « baccalauréat » !

Ainsi, cela explique que le nombre de doctorants en musique continue d'augmenter ; d'une part, on note la crainte de sortir de l'école sans perspective d'avenir, de l'autre, le désir d'acquérir les diplômes nécessaires à une future embauche comme professeur des universités.

En fait, ce qui m'inquiète le plus à l'heure actuelle n'est pas tant le fait que le niveau baisse, mais le fait que la musique ait perdu beaucoup de place dans le système d'éducation universelle québécois. C'est pourtant de là que

tout part et que les passions naissent. En fait, tout repose sur le dévouement des éducateurs et non pas sur la volonté gouvernementale.

4. Alors, quels sont les facteurs affectant le temps de formation des musiciens au supérieur ?

Les objectifs de formation sont si nombreux qu'aucune institution ne peut prétendre former parfaitement et adéquatement les musiciens de demain. Il serait difficile de définir un temps précis.

La formation en bas âge faisant défaut, les jeunes arrivent de moins en moins formés dans les cégeps puis ensuite à l'université. Il est plus ardu pour les établissements d'enseignement supérieur de les amener rapidement à un haut niveau de spécialisation, et il semble plausible que cela soit une des raisons de la prolongation des études. On constate en effet que les études en musique s'échelonnent maintenant jusqu'au doctorat. La pression est plus forte pour que les étudiants parviennent à acquérir les plus hauts diplômes et ce dans tous les domaines. En musique, ces hauts degrés sont d'ailleurs de plus en plus requis afin d'enseigner dans les universités, ce qui n'était pas le cas auparavant. Il est plus difficile de former des instrumentistes de haut niveau quand leur apprentissage s'est fait de façon aussi chaotique et discontinue.

Mais je réitère. Le milieu a changé : le spectre des possibles quant aux métiers de la musique est plus large que jamais ; le niveau de spécialisation aussi, le profil des étudiants qui arrivent dans les établissements d'études supérieures en musique encore plus. Les cégeps ou les universités n'ont pas de recette pour former « le musicien idéal », mais s'efforcent de faire en sorte que chaque étudiant trouve sa voie ; et ce en lui donnant les meilleurs outils possibles pour réussir et en lui faisant découvrir des avenues auxquelles il n'aurait pas pensé, ainsi que des savoirs qui vont nourrir sa créativité le plus longtemps possible dans sa carrière. On s'achemine également vers la formation tout au long de la vie, ce qui nous ouvre des portes pour repenser qui nous sommes et ce que nous pouvons faire de mieux face à l'évolution du milieu musical et des compétences des jeunes qui veulent faire de la musique. Malgré les multiples rapports qui ont soulevé la nécessité d'apprendre jeune, le gouvernement n'a pas réagi adéquatement, il n'est pas au rendez-vous. Cependant, dans la société, on ne sent ni l'épuisement ni le rejet face à notre art, bien au contraire. Cela nous oblige à garder la foi malgré les frustrations auxquelles nous pouvons faire face, et surtout continuer de croire que la musique est là pour rester.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allard, M., et Lefebvre, B. (1998). *Les programmes d'études catholiques francophones : des origines à aujourd'hui*. Montréal : Logiques.
- Bray, K., Green, J. P., et Vogan, N. F. (2012). Musique à l'école. In *Encyclopédie de la musique au Canada*. Toronto, Ontario : Fondation Historica du Canada.
- Couture, F., et Lemerise, S. (1992). Le Rapport Rioux et les pratiques innovatrices en arts plastiques. In L. Bernier et al. (Dir.), *Hommage à Marcel Rioux : sociologie critique, création artistique et société contemporaine* (pp. 77-94). Montréal : Albert Saint-Martin.
- CSE (1988). *L'éducation artistique à l'école : avis au ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- FCPQ (2009). *Le conseil d'établissement au centre de l'école*. Québec : Fédération des comités de parents du Québec.
- FSE-CSQ (2003). *Le conseil d'établissement des écoles en un coup d'œil*. Québec : Fédération des syndicats de l'enseignement, Centrale des syndicats du Québec.
- Parent, A.-M. (1964a). *Rapport Parent : Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Les structures pédagogiques du système scolaire : Les structures et les niveaux d'enseignement* (Vol. 2a). Québec : Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec.
- Québec. (1969). *Programme d'études des écoles secondaires. Arts : éducation musicale : 11-13, 21-23, 31-33, 41-43, 51-54*.
- Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service des programmes.
- Québec (1970). *Programme d'études des écoles élémentaires. Arts : expression musicale*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Division des Beaux-arts.
- Québec (1977). *L'enseignement primaire et secondaire au Québec : livre vert*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec (1979). *L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Ministère de l'Éducation, Service général des communications.
- Québec. (1980). *La formation initiale des enseignants spécialistes au primaire et au secondaire en arts, en langues secondes et en éducation physique*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement supérieur.
- Québec. (1993). *Évaluation des programmes d'études. Musique, primaire : rapport global*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la sanction des études.
- Québec. (1996). *La formation à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes : orientations et compétences attendues : document d'orientation*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Québec. (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Québec. (2001b). *La formation à l'enseignement : Les orientations : Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Rioux, M. (1969). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec* (Vol. 2). Québec : Éditeur officiel du Québec.

02

Témoignages

**Trois éclairages,
d'hier, d'aujourd'hui
et de demain**

La formation des artistes-pédagogues de demain

Joseph Gilet

Directeur honoraire du Conservatoire de Verviers, Professeur honoraire au Conservatoire royal de Liège

Les limites du propos

Lorsque le GRiAM m'a demandé, pour les actes de sa Journée d'octobre 2019, d'écrire quelques mots sur la formation des artistes-pédagogues et sur les enjeux de l'enseignement artistique de demain, la première question qui s'est imposée à moi est : qui suis-je pour prétendre pouvoir éclairer un lecteur averti sur un sujet aussi vaste ? Je ne suis ni un expert ni un devin. Je ne puis proposer que l'expérience, les regards, les réflexions accumulées tout au long de ma carrière (aujourd'hui révolue) de pédagogue, de directeur d'académie, de musicien ; proposer aussi des constats, analyses et projections de l'évolution des académies et conservatoires.

La Fédération Wallonie-Bruxelles, en charge de l'enseignement et de la culture dans la partie francophone de Belgique, publie de nouveaux Décrets visant à améliorer la qualité de son enseignement, l'accessibilité aux offres culturelles, mais aussi les conditions d'octroi de tout financement. Les organismes culturels via les « contrats-programmes », les académies, l'enseignement général via le « Pacte d'excellence », l'enseignement supérieur via son « Décret paysage » ont été profondément remodelés ou sont en voie de l'être. Une profonde réforme de la formation initiale des enseignants est dans les cartons.

Volontairement, ce petit texte n'abordera pas la formation des futurs solistes et/ou musiciens au sein d'orchestres professionnels, ni les artistes indépendants, pour se focaliser sur la formation des artistes-pédagogues, essentiellement au sein des académies, bien que les métiers d'animateur culturel ou de professeur de discipline artistique dans l'enseignement de plein exercice aient déjà et auront demain de plus en plus de points communs.



Les visées du Décret de 1998

Les Pouvoirs publics attendent du monde de l'enseignement et de la culture qu'ils participent à l'éducation permanente des populations et à leur épanouissement, qu'ils favorisent la mixité sociale. C'est déjà dans ce sens que le Décret de 1998 (ré)organisant l'enseignement dispensé dans nos académies¹ en a défini les objectifs. Le premier est de concourir à l'épanouissement des populations en tenant compte du contexte socio-économique de la cité ou de la microrégion. Les suivants consistent à développer l'analyse critique, l'intelligence artistique, mais aussi l'autonomie et la créativité.

Ces objectifs seront rencontrés par la pratique d'une discipline artistique, seul(e) ou en groupe (musique, danse, expression théâtrale et plus globalement tous les arts de la scène), par la participation à des ateliers, des spectacles, des concerts,...

Forts de ces constats, comment former aujourd'hui les enseignants de demain ?



Un profil de l'artiste-pédagogue en perspective

Bien sûr, l'artiste-pédagogue est d'abord un artiste, ayant acquis la maîtrise de son art par une pratique rigoureuse, une technique solide, une sensibilité et une intelligence artistique, des capacités analytiques et des connaissances culturelles et historiques, pouvant développer son art en solo ou en groupes, capable de s'insérer dans des projets pluridisciplinaires, autonome et disposant d'outils propres à développer sa créativité. Un « humain » aussi, qui, malgré les incontournables heures de travail solitaire, a développé des aptitudes à vivre et à travailler en équipe. C'est d'ailleurs la première compétence que j'ai toujours recherché en lisant un *curriculum vitae*. Nous sommes loin de l'image réductrice du futur musicien qui, après de très nombreuses années de pratique, finit par « maîtriser » un concerto qu'il ne jouera jamais qu'une seule fois : le jour de son évaluation...

La bonne volonté et l'enthousiasme ne suffisent pas ; le pédagogue aura acquis de solides connaissances en psychologie et sera informé des récents développements scienti-

¹ Décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française.

fiques et recherches sur le fonctionnement du cerveau. L'on connaissait, d'abord sur base d'observations, puis récemment à l'aide de scanners de plus en plus performants, les différentes zones du cerveau et leurs fonctions. Depuis peu, la médecine est capable d'observer les « autoroutes » permettant le partage et la synthèse d'informations entre ces différentes zones. Plus la voie est « large », plus le transfert d'informations est fructueux. L'art a la particularité de faire appel à de très nombreuses zones tant logiques, analytiques que sensorielles, émotionnelles et langagières. Son apprentissage favorise, surtout lorsque le cerveau est encore immature, outre les capacités de mémorisation à court, moyen et long terme, la formation et le développement de ces autoroutes, et ainsi, participe à une intelligence « globale », loin des tests des seuls QI qui ont fait autorité pendant si longtemps... (Lire, par exemple, Lechevalier, 2003, p. 338).

Outre la psychologie, l'artiste aura étudié la pédagogie et les besoins fondamentaux, les capacités sociales, cognitives, analytiques, sensorielles, émotionnelles des enfants, adolescents et adultes. De solides notions de méthodologie et des différentes méthodes d'apprentissage et de mémorisation viendront compléter la formation théorique.

Ayant acquis ces vastes et nombreuses matières théoriques, le futur pédagogue sera capable de les confronter à ses pratiques artistiques et pédagogiques : quand, à qui, pourquoi, comment, quels avantages et inconvénients, et autrement ? Le professeur aura appris à évaluer de façon permanente son efficacité pédagogique en s'autoévaluant tout en évaluant les réactions et progrès de chacun des élèves ou du groupe. Gérer le temps de cours, l'espace, le groupe, les individus, les absences, les découragements, le travail à domicile (ou non) feront partie des innombrables défis qui se présenteront à lui durant sa longue carrière. Mais aussi de trouver chez chacun le moteur de l'apprentissage, ce moteur qui rend source de bonheur l'exigeante pratique artistique, qui donne du sens, envie d'apprendre, de travailler, de poursuivre.

Ainsi formé, ce pédagogue, déjà magnifique, sera capable d'interroger les pratiques du passé. L'expression « on a toujours fait comme ça » suffit trop souvent à justifier leur pertinence. Le professeur du futur professeur était « génial » ? Faire comme lui ne sera jamais qu'une pâle copie.

Chaque pédagogue trouvera sa propre voie... Une formation complète, des mallettes d'outils, de la passion, de la curiosité, de la créativité, le travail en équipe, oser tenter, prendre le risque de se tromper, adapter, recommencer permettront au pédagogue de se réaliser dans son enseignement, d'y trouver son épanouissement, élément indispen-

sable pour pouvoir, à son tour, donner du bonheur autour de soi.

Belles paroles, qui me donnent le sentiment d'enfoncer des portes ouvertes. Et pourtant...



Des artistes-pédagogues préparés à des situations de formation repensées

L'apprentissage d'un instrument a été considéré durant une trentaine d'années, entre 1972 et 1998, comme un cours essentiellement individuel, confondant mode de subventionnement par demi-heure/élève avec le fonctionnement de la classe. Si, à un moment donné, l'enseignement individualisé peut être un outil puissant, ce n'est qu'un outil, un moyen. L'utiliser seul revient à se passer de toutes les dynamiques générées par un « groupe », de ses innombrables moteurs d'apprentissage et de motivation, et du plaisir irremplaçable de pratiquer de la musique ensemble. (Lire l'indispensable Biget, 2017, p. 136)

Qui oserait remettre en question la formation musicale telle qu'elle est enseignée dans nos académies ? Et pourtant un enfant commence par entendre, puis par répéter un langage dont il ne maîtrise ni l'orthographe, ni la grammaire, ni la lecture. Il est capable de chanter dès le plus jeune âge. Il mémorise, il reproduit, il peut associer, imaginer, inventer. La lecture et l'écriture viendront à lui naturellement après plusieurs années de pratique. Or, en musique, on commence par le solfège, la lecture des notes et des rythmes, alors même que ces notions mises ensemble sont d'une réelle complexité. Il y a urgence diront certains. Que diraient les collègues professeurs d'instruments si les élèves arrivaient à leur cours sans savoir lire, sans savoir ce qu'il y a à la clé en mi mineur ?

Chez les enfants, j'ai le profond sentiment qu'il y aurait tellement mieux à faire, notamment parce que le cerveau est prêt pour un autre type d'apprentissage : la mémoire auditive est particulièrement efficace, au contraire de l'esprit analytique. L'essentiel du temps serait consacré à chanter, mémoriser des séquences de plus en plus longues, écouter, reproduire, imaginer, utiliser. Cela n'empêcherait pas de donner la partition, comme on donne un livre à un enfant qui ne sait pas encore lire. La curiosité fera son chemin (Lire Peretz, 2018, p. 160).

Dernier petit exemple : on a toujours mis des points lors des prestations publiques d'élèves, mais à qui viendrait-il l'idée d'en mettre lors d'un concert ? Et pourtant, bien malin serait celui qui parviendrait à justifier qu'une presta-

tion valait 72 % et non 75 %. Et ce n'est pas la moyenne de cotes subjectives qui les rendent objectives... Et si l'on remplaçait les points par des commentaires et des objectifs concrets à rencontrer ? Le conservatoire de Verviers a mis ce système en place depuis plus de dix ans et personne n'imaginerait faire un retour en arrière...



Pour un enseignement musical adapté aux élèves

Pour conclure, je vais parler de moi. Pendant mes six premières années d'apprentissage au conservatoire de Verviers, j'étais un cancre. J'ai passé de très nombreux cours derrière la porte. Qui aurait parié à l'époque que ce petit gamin deviendrait quelques années plus tard professeur puis directeur de l'établissement ?

Pendant toute ma carrière de pédagogue et de directeur, j'ai tenté de comprendre les multiples causes de mon comportement inadapté. Ou était-ce l'inverse ? L'enseignement du conservatoire était-il inadapté pour un gamin comme moi ? Cette réflexion permanente a été déterminante dans les relations que j'ai établies plus tard avec professeurs et élèves ainsi que dans les projets collectifs que j'ai pu initier.

Si je n'avais pas eu, enfant, des parents qui m'obligeaient à aller au bout de ce que j'avais commencé, j'aurais abandonné. Comme tant, comme trop.

Depuis l'instauration des conseils des études dans les académies, m'adressant au corps professoral, j'ai toujours conclu par cette petite phrase : « *Ayons toujours à l'esprit que, quand un élève abandonne, quelque chose nous a échappé* »...



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biget, A. (2017). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Nouvelle édition. Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris, Transmission.
- Gouvernement de la Communauté française (Belgique). *Décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française*. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/22233_021.pdf (Consulté le 7 avril 2021).
- Lechevalier, B. (2003). *Le cerveau de Mozart*. Paris : Odile Jacob.
- Peretz, I. (2018). *Apprendre la musique, nouvelles des neurosciences*. Paris : Odile Jacob.

De quel temps disposons-nous pour apprendre ?

Laura Sandrin

Flûtiste, Diplômée d'ARTS² / Conservatoire royal de Mons et du Conservatorium van Amsterdam



Avec le thème du temps, le GRiAM place une nouvelle fois l'apprentissage au centre de sa réflexion. Ce temps qui, bien souvent, constitue une réelle source d'anxiété pour les étudiants de conservatoire !

Grille horaire chargée, imprévus et distractions constituent autant de difficultés à l'organisation quotidienne des étudiants. La mise en place de plannings avec des temps de travail (et de repos !) peut aider à réduire cette anxiété et combattre la procrastination, mais elle permet également une vue d'ensemble du parcours. En effet, un cursus d'études arrive bien souvent plus vite à terme que l'on ne l'imagine et, il semble judicieux que l'étudiant établisse des buts à court, moyen et long terme. Les buts à court terme sont les objectifs hebdomadaires visés par l'étudiant, tandis que ceux à long terme concernent plutôt un objectif de fin d'études, voire de carrière.

Ainsi, ce sectionnement du temps en fonction d'échéances plus ou moins lointaines permet à l'étudiant de « dézoomer », d'envisager une perspective plus large et de préparer, au mieux, son entrée dans le monde professionnel.

Celui-ci est vaste et souvent redouté, à juste titre. Cependant, il y a autant de carrières différentes dans le domaine musical que de cheminements qui les sous-tendent. Le conservatoire constitue un terrain, c'est-à-dire un lieu idéal pour se développer et pour apprendre, mais surtout pour apprendre à se connaître. Sans entrer pour autant dans la complexité de son fonctionnement métacognitif, chaque individu est en effet pourvu de ressources ; mais chaque individu est également responsable de les découvrir et s'il le souhaite, de les développer afin d'avoir « plusieurs cordes à son arc ». Cette recherche de la polyvalence dans le milieu musical est, à mon sens, essentielle à l'heure actuelle.

Les études de master constituent le moment idéal pour l'étudiant de trouver cet équilibre judicieux entre une spé-

cialisation, c'est-à-dire un réel approfondissement de la maîtrise de l'instrument et la découverte d'autres compétences. Mon expérience personnelle m'a amenée au conservatoire d'Amsterdam pour un master avec une spécialité en flûte traversière. Le système de répartition de crédits y est un peu différent du système belge, puisque chaque étudiant réalise son programme d'études « à la carte ». Chacun est donc responsabilisé dans la gestion de son apprentissage. Ainsi, les emplois du temps diffèrent grandement, mais chaque étudiant est cependant tenu de respecter la répartition de ses 120 crédits comme suit :

- a. Cours principal : 80 crédits
- b. Recherche : 10 crédits
- c. Options (« Master electives ») : 20 crédits
- d. Crédits individuels : 10 crédits

Les traditionnels premiers nonante crédits (a + b) ne sont plus à présenter ; si l'on se réfère au cursus belge francophone, il s'agit de l'enseignement lié à la spécialité du master (a) et du mémoire de fin d'étude (b).

Au Conservatoire d'Amsterdam, les dix crédits individuels (d) constituent la validation de participations à des master classes, concours, conférences, concerts, projets, etc. Et le « vrai menu » dans lequel les étudiants vont choisir de personnaliser leur cursus (c) est la liste composée d'une trentaine de cours au choix, appelés « Master electives¹ » : composition de cadences de concert, nouvelles perspectives en pédagogie, organisation de concerts dans des lieux défavorisés, musique électronique, improvisation, histoire de la dissonance de Monteverdi à Schoenberg, plans de carrière, personnalisation de style, accord et tempérament, etc. Bref, il y en a pour tous les goûts !

En bonne étudiante n'osant pas prendre trop de risques, je me suis empressée de m'inscrire aux deux cours qui me semblaient les plus familiers : l'entraînement aux concours d'orchestre et le « musical body », cours basé notamment sur des écrits du psychologue Daniel Levitin (2010) que je connaissais déjà bien. À mes yeux, c'était idéal : je ne sortais pas trop des sentiers battus en voulant approfondir ces sujets que je connaissais déjà et je préservais mon précieux temps de travail de l'instrument. Pas de chance pour moi, les deux cours étaient complets pour le semestre ! Je connaissais alors mon premier ébranlement qui allait me propulser en dehors de ma chère « zone de confort ». Une heureuse occasion d'ouverture évidemment, mais à l'époque je ne le voyais pas de cet œil.

Mon nouveau choix s'est porté sur les enseignements suivants : cours avancés de rythmes (musique carnatique

¹ Présentation des « master electives » sur le site du Conservatorium van Amsterdam : <https://www.conservatoriumvanamsterdam.nl/en/study/classical-music/study-programmes/masters-degree-programme/electives/> (Consulté en septembre 2021).

indienne), danse baroque, théâtre musical, traverso, harmonie jazz pratique... Le conservatoire avait réussi sa mission : ouvrir mon esprit. Je pouvais la porte d'autres cours encore, par curiosité, par avidité d'apprendre et par recherche d'inspiration(s). Mes intérêts se sont diversifiés et je commençais à saisir l'importance de la polyvalence pour mon futur.

Ces deux années d'études de master aboutissent à un examen sous forme d'un récital. Le futur diplômé a carte blanche et prend l'ensemble de l'organisation en main... de A à Z ! Un réel défi ! Les posters des alumni trônent fièrement sur les murs et sont de vraies œuvres d'art. Chaque année, les étudiants redoublent donc de créativité, sur le plan de la communication et évidemment de la prestation elle-même, car le concert classique type avec une alternance de pièces et d'applaudissements était, selon les recommandations pour l'épreuve communiquées par les enseignants et responsables de l'institution, (vivement) déconseillé.

Fil rouge, création « lumières », publicité, mise en scène, choix méticuleux du programme et des divers enchaînements, rien n'est laissé au hasard et ce jusqu'à la petite réception (drink) après l'événement ; car oui, c'est bien de cela qu'il s'agit : un grand événement, ou plutôt notre grand événement. Les copains, après avoir écouté les nombreux filages (et nos déboires), sont soit sur scène pour jouer avec nous ou endossent, le temps d'une soirée, le rôle de régisseur, de distributeur de programmes et de flyers voire même de caméraman ou d'ingénieur du son. Les collaborations sont nombreuses et le défi est de taille. Les étudiants en ressortent grandis.

De cette expérience a émergé un goût pour l'entrepreneuriat et l'organisation de concerts qui ne m'a plus quittée. J'ai ainsi créé une saison de concerts lors d'une résidence à Rome à l'Academia Belgica et ai ensuite fondé, avec deux amis, une ASBL à mon retour en Belgique.

La transition de la vie d'étudiante vers la vie professionnelle n'est pas chose aisée et nombre d'étudiants fraîchement diplômés ont eu la désagréable sensation de perdre pied. Si le temps du bachelier est une période très intense d'apprentissage des compétences de base, le master est, à mon sens, une période de découverte... de soi. L'équilibre entre la spécialisation et la diversification en matière de compétence n'est pas chose aisée et le tutorat offert par l'équipe éducative est absolument essentiel. Aiguillés et soutenus, les étudiants pourront tendre vers une polyvalence et développer des qualités telles que la collaboration, l'entrepreneuriat et l'autonomie. Le master n'est qu'un commencement, une bretelle d'autoroute d'apprentissage

qui mène les étudiants à s'intégrer au mieux dans le monde professionnel.

L'apprentissage ne s'arrête donc pas à la porte du conservatoire et je ne peux qu'encourager les étudiants à être curieux afin de s'inspirer et d'être inspirés... tout au long de leur carrière !



RÉFÉRENCE BIBLIOGRAPHIQUE

- Levitin, D. (2010). *De la note au cerveau : l'influence de la musique sur le comportement*. Essai traduit de l'anglais (Canada) par Samuel Sfez. Paris : Éditions Héloïse d'Ormesson.

Vers une filière d'immersion... ?

Eric Leleux

Professeur d'analyse et d'écriture musicale, de flûte traversière et piccolo, de musique de chambre et d'ateliers Bouche à Oreille à l'Académie « Franz Constant » d'Auderghem



Suite à la Journée du GRiAM du 19 novembre 2019, voici une petite description du cursus expérimenté à l'Académie « Franz Constant » d'Auderghem depuis le 1^{er} septembre 2018. Ce texte a été rédigé en collaboration avec les professeurs Audrey Ribaucourt, Laurence Genevois et la directrice Isabelle Delory.



Historique

Lors de l'année scolaire 2016-2017, Serge Clément, alors Directeur de l'Académie Franz Constant d'Auderghem, met sur pied un groupe de travail regroupant plusieurs professeur·e·s de l'académie. L'objectif est de réfléchir sur l'interaction entre les cours de **Formation musicale** et de **Formation instrumentale**. Cette réflexion suscite un constat et de nombreuses questions.

Le cours de Formation musicale (FM) a beaucoup évolué ces dernières années. Néanmoins, nous constatons que, pour bon nombre d'enfants ayant suivi ce cours pendant 5 années à raison de 2 périodes par semaines, plusieurs notions ne sont pas réellement intégrées, conceptualisées, comme si elles avaient été abordées à un moment inadéquat par rapport à leur âge et à leur expérience musicale.

- Que pouvons-nous organiser pour que, dans un premier temps, l'enfant puisse baser son apprentissage sur son intuition, son ressenti ?
- Est-ce que l'enfant ne profiterait pas plus du cours de FM s'il avait déjà une expérience instrumentale et/ou vocale préalable ?
- Cette expérience musicale préalable n'accroîtrait-elle pas la motivation d'aller plus loin et ne donnerait-elle pas du sens aux matières vues en FM ?

Afin de répondre à ces questions, nous avons construit un projet expérimental : il consiste à proposer aux enfants de 6 ou 7 ans de faire précéder l'entrée en filières de Formation musicale et de Formation instrumentale, par deux années d'ensemble instrumental « premiers pas » à raison de 2 périodes par semaine.

Aborder le cours de FM1 en ayant déjà une expérience instrumentale et vocale respecte ainsi l'ordre d'apprentissage d'une « nouvelle langue » comme le disait Jean-Claude Baertsoen lors de la création du cours « Créatif approche globale »¹.

Cette proposition suscite un élan de réflexion, de recherche auprès de l'ensemble du corps professoral. Suite à une concertation très assidue avec les enseignant·e·s, ce projet pédagogique² voit le jour en septembre 2018, en faisant partie intégrante du Projet Pédagogique et Artistique de l'établissement.

Un premier cursus expérimental s'organise avec 28 enfants, de septembre 2018 à juin 2020. En septembre 2020, après leurs deux années d'ensemble instrumental, nous avons proposé de regrouper ces élèves dans une même classe de FM1 afin de pouvoir poursuivre – dans le cadre de ce cours – une pratique d'ensemble avec leur instrument. À l'heure actuelle, nous ignorons si nous poursuivrons cette piste.

Un second groupe de 22 enfants débute ce cursus spécifique en septembre 2020 : il porte actuellement le nom de « filière immersion ». Voici une petite présentation de cette expérimentation.



Motifs pédagogiques & contexte

- **Répondre à la première motivation** : l'apprenti·e vient à l'académie de musique avant tout pour apprendre à jouer d'un instrument ou à chanter.
- **Apprendre de manière cohérente** : aborder le cours de FM1, en ayant déjà une pratique instrumentale préalable, donne davantage de sens à ce cours et respecte « l'ordre d'apprentissage d'une nouvelle langue ».
- **Privilégier le jeu d'oreille pendant un temps variable** : l'objectif prioritaire de l'apprenti·e est de pratiquer la musique. La lecture et l'écriture deviennent

1 « Créatif approche globale » a été présenté dans Orphée apprenti n°16 (Collectif, 1994).

2 Texte du projet sur le site de l'Académie d'Auderghem : <https://www.academie-auderghem.be/notre-academie/projet-decole> (Consulté en avril 2021).

des objectifs secondaires et peuvent être abordées plus tard en s'adaptant à l'instrument choisi par l'enfant.

- **Approfondir les objectifs existants du cours de FM** : sans allonger le cursus de 5 années de FM, les objectifs du cours peuvent être renforcés et approfondis.
- **Établir une relation différente entre les cours de FM et de Formation instrumentale** : la pratique instrumentale/vocale devient une sorte de pré-requis à la FM.
- **Ouvrir les portes de l'académie** : Ce cursus privilégie les activités multi-sensorielles et sensori-motrices (écouter, observer, bouger, ressentir...) en développant les fonctions exécutives (attention, inhibition, concentration, mémoire...). De cette manière, en postposant l'apprentissage de la lecture et en favorisant l'écoute, l'apprentissage semble plus valorisant pour les enfants.

La filière préparatoire est très sollicitée : en 2020-2021, elle comporte environ 90 enfants de 5 à 7 ans. Les activités proposées dans cette filière sont très diversifiées : chant, écoute, jeu rythmique, collaboration avec les arts de la parole... Elles aiguissent la curiosité et contribuent à l'éveil musical de l'enfant. À l'issue de cette filière, l'enfant de 6-7 ans souhaite la plupart du temps commencer un instrument (exceptionnellement, quelques enfants débutent l'instrument plus tôt et entrent dans la filière d'instrument préparatoire).

Les deux conditions pour pouvoir commencer la filière de formation instrumentale sont :

1. **Obtenir une place dans un cours d'instrument** ! Ce qui ne sera le cas que pour environ 40 % d'entre eux (!) car plusieurs cours d'instrument (piano, guitare...) sont surchargés et ont des listes d'attente de 2 ou 3 ans. En 2019-2020, sur 67 élèves inscrits en FM1, seulement 27 obtiennent une place dans un cours d'instrument. Heureusement, la pratique du chant d'ensemble (chorale) permet aux 40 élèves qui « attendent » une place dans un cours d'instrument, de faire de la musique avec grand bonheur et parfois, de s'orienter exclusivement vers le chant.
2. **S'inscrire en FM1**. Que l'enfant obtienne – ou non – une place dans un cours d'instrument, il débute le cours de FM1 à l'âge de 7 ans. Dans un premier temps, ce cours ne répond pas forcément à ses attentes et à ses besoins. Cette situation crée souvent une démotivation puisqu'il ne comprend pas l'utilité du cours. Commencer le cours de FM1 à 7 ans nous semble donc prématuré.

Nous avons alors imaginé – tout en respectant les prescriptions du décret – de leur consacrer deux périodes d'ensemble instrumental.



Organisation pratique générale

Nous proposons à une vingtaine d'enfants de 7 ans (ayant déjà fait un parcours avec fruit en filière préparatoire) de suivre deux périodes d'ensemble instrumental **sans être inscrits ni en Formation instrumentale, ni en Formation musicale**. Une dérogation – octroyée par le conseil de classe et d'admission – est accordée à ces enfants pendant une durée de deux ans. Chaque enfant a donc :

- 1 période (50') regroupant 2 ou 3 élèves jouant du même instrument, donnée par un-e professeur-e d'instrument. Ce cours est similaire à un cours semi-collectif. Une douzaine de professeur-e-s de l'académie collaborent à ce projet en consacrant 1 période de leur horaire pour deux ou trois enfants de la filière immersion.
- 1 période (50') regroupant 6 à 8 élèves dans un ensemble instrumental. Pour cette seconde période, nous constituons 3 ensembles instrumentaux relativement homogènes par « famille d'instrument » :
 1. Cordes – Laurence Genevois (altiste et violoniste)
 2. Vents en ut – Audrey Ribaucourt (flûtiste)
 3. Vents transpositeurs – Nicolas Raymond-Alamé (clarinettiste et saxophoniste)

Bien sûr, à ces trois « familles », nous ajoutons des instruments polyphoniques : piano, accordéon, guitare ainsi que la percussion. Chaque ensemble est pris en charge par un-e professeur-e expérimenté-e jouant d'un instrument de la « famille ».

Cette organisation permet, d'une part, de mieux cibler les besoins de chaque élève : une **première période** est centrée sur l'apprentissage de l'instrument, une **seconde période** se focalise sur le jeu d'ensemble. D'autre part, une collaboration étroite entre les professeur-e-s de ces deux périodes s'installe naturellement.

Répertoire

Le choix du répertoire se porte avant tout sur des chansons traditionnelles :

- Le texte de la chanson est un élément primordial pour apprendre et mémoriser la musique : il instaure un **scénario**, une histoire qui donne du sens à la musique.
- Le texte est un repère simple pour établir une **structure du temps**. Le lien structurel entre texte et musique est toujours très évident : organisation des phrases, segmentation de la phrase. Ce lien permet de maîtriser les respirations et le discours musical.
- Le **registre** choisi privilégie la tessiture vocale. Le ton « doit » être choisi avant tout dans le registre vocal, mais aussi dans le registre instrumental d'un·e tout·e débutant·e. Ce choix est donc beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît ! Heureusement, le travail par famille d'instruments simplifie (un peu !) ce choix du ton. Grosso modo, la famille des cordes privilégie, dans un premier temps, le ton de Ré majeur, la famille des vents non transpositeurs le Sol majeur et la famille des vents transpositeurs le Sib majeur.
- Afin de promouvoir l'apprentissage d'oreille avec les débutant·e·s, nous avons réalisé avec huit professeur·e·s de l'académie des enregistrements d'une centaine de **mélodies avec accompagnement**. Ces enregistrements sont partagés avec nos élèves grâce à des dossiers partagés.
- Un album, conçu à l'intention des professeur·e·s concerné·e·s par cette expérience, propose – à titre indicatif – **une trentaine de « canevas » d'arrangements de mélodies**. Ces canevas contiennent la mélodie, un éventuel contrechant, les accords pour un·e pianiste débutant·e, une partie de percussions et quelques idées complémentaires pour le professeur. L'orchestration n'est donc pas fixe et ce canevas peut s'adapter à diverses situations... Cette source « écrite » permet de communiquer plus facilement entre les professeur·e·s. L'interaction semble prometteuse.

Objectifs, méthodologie du cours de pratique collective³

Les objectifs poursuivis sont :

- Développer l'écoute de soi et des autres.
- Découvrir les bases du langage musical : le plaisir du son et de son émission, la pulsation, l'ancrage corporel, la respiration, le chant, la structure (phrase, harmonie),...
- Développer la mémoire musicale, la créativité.
- Apprendre à trouver sa place dans un ensemble, à partager ses idées.
- Apprendre à jouer en public.

L'apprentissage d'oreille permet d'atteindre ces objectifs de manière assez directe. On pourrait distinguer trois grandes étapes dans l'apprentissage d'oreille : l'intégration, le jeu personnel et le jeu en groupe.

- **Intégrer une mélodie** (ou une basse, un contre-chant, un accompagnement...) via l'écoute, via les mouvements corporels, via le chant. Cette étape essentielle et décisive permet de fixer des repères mentaux. Elle repose sur l'écoute répétée du morceau que l'on souhaite apprendre : c'est une condition incontournable de l'apprentissage. Concrètement, des fichiers audios sont envoyés aux parents et nous leur demandons de les faire écouter à leur enfant régulièrement.
- **Restituer la mélodie d'oreille** sur son instrument demande un travail personnel important. Il est à réaliser au cours et à la maison. Son après son, l'apprenti·e va tenter de reconstituer « l'image mentale » acquise lors de la première étape. Il lui faut beaucoup de patience, mais chaque bribe de mélodie reconstituée est une victoire ! L'apprentissage « par addition linéaire », c'est-à-dire en partant de la première note jusqu'à la dernière n'est sûrement pas la plus satisfaisante... elle décourage rapidement. À nous, enseignant·e·s, de trouver des méthodes d'apprentissage adaptées en segmentant le morceau : jouer d'abord uniquement les amorces de phrase ou de proposition, jouer uniquement les questions ou réponses, jouer uniquement les répétitions...
- **Écouter l'autre et jouer avec lui**. Chacun apporte sa partie et s'intègre dans l'ensemble. La cohésion du groupe, l'investissement et la présence active de chacun·e est nécessaire pour former l'orchestre. La vie du

³ Le livre du pianiste Fabien Cailleteau (2019) présente concrètement un cours global de piano donné depuis septembre 2016 au Conservatoire de Saint-Denis. Ce cursus mêle théorie et pratique en décloisonnant trois disciplines habituelles : piano, formation musicale et pratique collective. Ce livre présente un témoignage passionnant sur la mise en œuvre de cette expérience.

groupe repose alors sur l'écoute mutuelle et sur la réalisation de projets.

L'apprentissage d'oreille n'exclut pas un apprentissage de la lecture ou de l'écriture suivant le besoin ou le souhait de l'apprenti·e et/ou de son·sa professeur·e. On peut penser que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture deviendra systématique une fois que l'enfant rentre en FM1.

L'année scolaire débute avec une réunion de parents : les objectifs, le fonctionnement, les conditions d'apprentissage sont présentées à cette occasion. Voici deux exemples de consignes données aux parents pour soutenir leurs enfants dans ce processus d'immersion :

- Organiser une plage quotidienne pour la pratique dans un espace calme et adapté
- Faire écouter au minimum trois fois par semaine les fichiers audios envoyés.

Tous les quinze jours environ, un « devoir » est communiqué aux parents (via messenger). Il est évalué spontanément à chaque cours. Une auto-évaluation est proposée deux fois par an : belle occasion – parmi d'autres – de prendre un peu de recul et de parler avec l'enfant de son apprentissage...

Chaque année, deux ou trois séances de « restitution » rassemblent enfants, parents et professeur·e·s. C'est un moment essentiel de reconnaissance des efforts fournis !

Évaluation de l'expérience

Même si nous n'avons pas beaucoup de recul pour pouvoir évaluer cette expérience nous constatons un engouement tant chez les enfants, les parents que chez les pédagogues.

- Les enfants sont très motivés par la pratique de groupe : ils jouent davantage de leur instrument.
- Ils semblent plus libres, plus créatifs et moins stressés, ce qui favorise leurs apprentissages.
- Les concerts organisés « par famille » et les concerts regroupant les « trois familles » ont un impact important sur leur motivation
- L'enfant développe une écoute et un respect de l'autre vraiment bénéfiques pour pratiquer la musique, mais aussi pour son épanouissement personnel.
- La collaboration avec les parents s'est installée avec une évidence qui nous a surpris et fortement encouragés.
- Il semble qu'il y ait moins d'abandons !



Organisation administrative et projections...

Administrativement, ces deux années d'immersion ne peuvent intégrer la filière préparatoire puisque l'âge des élèves en préparatoire ne peut dépasser 7 ans.

Elles ne peuvent pas faire partie non plus de la Formation instrumentale car le décret impose, dans ce cas, une inscription en FM.

La seule possibilité qui s'offre à nous est de l'intituler « ensemble instrumental » qui – sous réserve de dispenses accordées par le conseil de classe et d'admission – n'implique de suivre ni le cours de Formation musicale ni le cours de Formation Instrumentale. Nous avons donc mis en place des critères pour octroyer ces dispenses pour les enfants inscrits dans la filière immersion.

Notre projet n'a pas manqué de susciter des interrogations diverses auprès de l'administration et du service d'inspection. Afin de se rendre compte de l'intérêt de cette filière d'immersion, nos inspecteur·trice·s sont venus assister aux cours en novembre 2020. Leur visite a engendré diverses remarques et questionnements :

1. Les contenus des cours : ils sont très spécifiques et bien différents d'autres cours d'ensembles instrumentaux existants tels qu'une fanfare ou un orchestre. Il nous faudra donc rédiger un programme de cours adapté à ces ensembles pour débutant·e·s.
2. L'allongement du cursus. Faire précéder l'entrée en formation instrumentale par deux années d'ensemble instrumental pose un problème intrinsèque : le nombre total d'années qu'un élève passerait avec son professeur d'instrument – s'il suit le cycle complet – est allongé de deux ans. À l'exception des trois ensembles avec instruments mélangés (3 périodes), nous pensons que les périodes d'ensemble instrumental par instrument (environ 11 périodes) devraient être incluses dans le nombre d'années maximum de la formation instrumentale. Dans ce cas, un statut de « projet pilote » nous permettrait-il d'autoriser ces enfants à suivre le cours d'instrument sans être inscrits en FM ?
3. Généralisation du système. Comment généraliser cette organisation à tous les débutant·e·s ? Difficile pour nous de répondre à cette question alors que nous sommes occupé·e·s à expérimenter ce fonctionnement. A priori, on ne peut pas la généraliser à tous·toutes les débutant·e·s car elle est conçue **pour les enfants de 7/8 ans** qui ont obtenu une place dans un cours d'instrument et ayant eu un cursus préalable en filière préparatoire.

4. FM modulaire. Depuis plusieurs années, un groupe de travail met au point une organisation alternative du cours de FM sous forme de modules thématiques. Ce système serait d'application à partir de septembre 2021. Une perspective serait peut-être d'intégrer notre filière d'immersion à ce système modulaire. Malheureusement, nous manquons d'informations pour anticiper la faisabilité de cette idée.

La visite de nos inspecteur·trice·s dans nos cours s'est soldée par des commentaires judicieux et encourageants. Toutefois, nous serions ravis d'intégrer un groupe de réflexion ayant comme objectif la mise en place de pédagogies innovantes en parfaite adéquation avec nos prescrits légaux.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Cailleteau, F. (2019). *La classe unique : chronique d'un cours global de piano*. Château-Gontier sur Mayenne (F.) : Editions AEDAM MUSICAE.
- Collectif (1994). Pédagogies nouvelles. Créatif-Baertsoen. Approche globale. Tome 2, *Orphée Apprenti*, 16, janvier 1994. Bruxelles : Conseil de la Musique de la Communauté française de Belgique.

03

Conclusion

Un sujet brûlant

Claude-Henry Joubert

Directeur honoraire de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique de la Villette et Professeur honoraire de méthodologie spécialisée (cordes) à ARTS² / Conservatoire royal de Mons



L'enseignement musical aujourd'hui : « un sujet brûlant ! » avertit Michel Stockhem dans son introduction à la journée du GRiAM.

En effet, dès la première intervention, de Carlo Gianonne, le ton est donné. On s'interroge : combien de temps les enfants consacrent-ils chaque jour à la musique ? Sans doute beaucoup ; leurs portables, leurs tablettes, leurs lecteurs ne chôment pas. Mais si l'on souhaite ainsi préciser la question : *combien de temps les enfants consacrent-ils chaque jour au travail de la musique* ? la réponse est bien différente. Les parents, mêmes, affirment que leurs chérubins ne viennent pas à l'école de musique pour y travailler, mais pour y exercer un « loisir ». Il convient, aujourd'hui, d'adapter l'enseignement affirmait Carlo Gianonne. Certes ! il faut adapter et même inventer des méthodes permettant un apprentissage instrumental sans aucun travail personnel ! Cette affirmation n'est pas une boutade, mais une constatation. Le patin à glace, l'escalade ou la poterie ne sont pas travaillés à la maison, il en est de même, pense-t-on, pour l'apprentissage du violon. Le professeur qui voudra exiger de ses élèves un travail régulier se retrouvera bientôt seul dans sa classe... Pourtant notre premier intervenant plaide pour l'existence d'un « enseignement », c'est-à-dire pour l'existence résolue d'une transmission et non pour le ronronnement stérile d'une animation perpétuelle.

Le mot « individuel » a disparu des textes regrette Carlo Gianonne qui semble douter de la pleine efficacité d'un enseignement collectif ou semi-collectif. Il est certain que les professeurs doivent être formés à cet enseignement qui peut s'avérer très performant. On lira avec profit à ce sujet le livre d'Arlette Biget (2017).

Souvent, dans les académies, les élèves sont réunis par deux. J'ignore quels textes officiels conseillent cet arrangement qu'il faut plutôt éviter ! Car, si dans un « couple » d'élèves l'un des deux était plus allant, plus motivé, plus habile, plus « doué » comme on dit, le deuxième pourrait supporter cette situation pendant une ou deux leçons, mais si elle perdurait, le risque d'un découragement serait réel. Sur ce sujet, le livre cité précédemment donne de précieuses recommandations.

L'apprentissage de la musique est formateur de l'individu affirme Carlo Gianonne. Comme il a raison ! L'apprentissage musical dépasse chez l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, le simple apprentissage d'une technique artistique.

La musique forme :

- l'oreille, extérieure, « horizontale », exploratrice, et l'oreille intérieure, imaginaire, verticale, dirigée vers la profondeur de l'être ;
- le corps, par la gymnastique, l'artisanat, la maîtrise, l'acquisition de la rapidité et de la précision ;
- des facultés intellectuelles, synthèse, jugement, concentration, mémoire, méthode, organisation, mathématique, culture ;
- l'aptitude à la communication par le partage, du rythme, de la justesse, du style, mais aussi par l'imagination et l'invention ;
- la « morale », par la systématisation de la transgression, c'est-à-dire par le constant travail de transmutation de l'écrit au sonore, du code à l'expression ;
- l'être social, car l'apprentissage de la musique est un acte social qui peut prendre la forme de tous les régimes, de l'anarchie à la dictature ;
- le plaisir qui s'offre sous deux aspects : la rigueur, la perfection, l'effort, la discipline, la méthode (« chemin ») et le plaisir ineffable, le grand pouvoir, l'au-delà des concepts, le « paradis familial » de Schopenhauer ou la « patrie perdue » de Proust.

À propos de l'enseignement de la musique, Félix Dupanloup (1802 - 1878), évêque d'Orléans, sénateur et académicien français, s'exprimait vigoureusement dans son ouvrage paru en 1869, *La femme studieuse* :

La plupart des jeunes filles ne cherchent dans la musique que la perfection du mécanisme. Elles ne pénètrent pas dans le sanctuaire de l'art et n'y trouvent rien qui élève, qui exerce les nobles facultés. Combien qui passent quatre heures par jour au piano, et qui n'ont aucune connaissance des maîtres, des écoles, des styles, aucun sentiment esthétique, ni le sens, ni l'intelligence de ce qu'elles font ! On a fait de la musique, dit le P. Gratry, un brillant tapage qui ne repose pas même les nerfs. Les maîtres ne s'inquiètent que de vous donner un doigté agile ; il en est bien peu qui cherchent à vous former un style, à vous faire comprendre et apprécier les auteurs, saisir l'enchaînement des idées musicales.

Aussi, après que ces pauvres jeunes filles ont passé leur vie au piano, leurs doigts exécutent avec habileté ce que leur esprit ne comprend pas. C'est à peu près comme si elles

récitaient éternellement des morceaux dans une langue qui leur serait inconnue.

Non, il faut faire de la littérature et de l'esthétique musicale en même temps que des études de mécanisme : autrement, c'est une sorte de barbarie.

Beau texte qui n'a pas pris une ride !

Carlo Gianonne craint que l'étude du solfège imposée aux élèves figurant sur des listes d'attente pour l'inscription en classe instrumentale ne les conduise au découragement. Non ! Le solfège est une discipline merveilleuse : « l'étude des principes élémentaires de la musique et de sa notation » dit le Dictionnaire *Le Robert* de 1971. Il est vrai qu'il est seulement devenu parfois « l'étude de la notation »... Mais le solfège est passionnant, il doit être réclamé. S'il n'est pas désiré, demandé, souhaité, il n'est pas nécessaire de l'enseigner ! Cette affirmation n'est ni une plaisanterie, ni un paradoxe, mais une certitude.

Dans sa présentation de Silke Kruse-Weber, Françoise Regnard a parlé de « former des musiciens à l'enseignement ». Cette phrase en dit long ! Car il ne s'agit pas, en effet, de « former à l'enseignement », mais de « former **des musiciens** à l'enseignement ». La différence est de taille ; un musicien n'est pas un étudiant qui s'est consacré à l'étude de la musique, mais un professionnel de la pratique instrumentale ou vocale. Il convient de ne pas l'oublier.

Dans l'Institut de Pédagogie de la Musique de l'Université de Graz, que dirige Silke Kruse-Weber, les enseignements concernent trois domaines, la musique « classique », le jazz et la musique populaire. C'est une articulation qui s'installe un peu partout en Europe. Mais cette diversité des répertoires est, depuis plus de soixante ans, une réalité dans l'enseignement – élémentaire ou supérieur – en Allemagne et en Autriche. La coexistence de ces pratiques est beaucoup plus nouvelle ailleurs et nécessite un apprivoisement réciproque qui n'est pas, par exemple en France, sans créer des dissonances, voire des égratignures.

À l'Université de Graz, la pratique est fondée sur la recherche et réciproquement. Silke Kruse-Weber insiste sur la collaboration, le dialogue, la pratique réflexive qui conduisent les étudiants **et les professeurs** à un « apprentissage perpétuel ». Comme ces principes roboratifs sont stimulants et réjouissants !

Karine Hahn s'exprime ensuite sur la formation proposée par le département de pédagogie du CNSMD de Lyon. « Inventer, expérimenter, prendre des risques » sont les moteurs de cet enseignement. « Inventer sa profession » est l'un des principes fondateurs de la formation. Il est vrai qu'aujourd'hui un professeur doit multiplier et diversifier ses compétences. Bien jouer du violon et bien l'enseigner

sont des qualités qui ne suffisent pas ! Il faut également se montrer inventif, innovant, instigateur, leader, rassembleur, arbitre et modèle, observateur et décideur, témoin et acteur... C'est peut-être ce que furent les enseignants de la musique dans le passé avant que la spécialisation ne s'impose, au XX^e siècle, dans tous les domaines.

Un intermède musical réunissait ensuite des « œuvres récentes composées POUR les apprentis musiciens » ; beau concert réunissant de belles œuvres et montrant le bel enthousiasme des étudiants pianistes.

Cependant, en Belgique, le *Décret du 2 juin 1998 organisant l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit subventionné par la Communauté française* prévoit (chapitre II, section 2, § 3) l'organisation de cours artistiques de base structurés en filières et définis en termes :

- a. D'objectifs d'éducation et de formation artistique spécifiques à chacun des cours ;
- b. De socles de compétence fixés pour chacune des filières de formation, de qualification et de transition et prenant en compte, en particulier : « la créativité de l'élève, à savoir sa capacité de se servir librement d'un langage artistique connu de lui ou élaboré par lui en vue d'une réalisation originale. » Je ne sais si cette créativité de l'élève est toujours soigneusement sollicitée et cultivée dans l'enseignement belge. Je n'en suis pas certain... Il est donc absolument indispensable qu'un intermède musical lors d'une prochaine journée du GRiAM, réunisse des « œuvres récentes composées PAR les apprentis musiciens ! »

Au cours du face à face réunissant Michel Stockhem, Directeur général d'ARTS² et Francis Perron, Vice-Doyen de la Faculté de musique à l'Université de Montréal, franchise et liberté furent sans cesse présentes dans le dialogue. Michel Stockhem s'inquiéta du projet d'une réforme imposée de la formation initiale des enseignants, réforme jugée catastrophique car située loin de la pratique. Francis Perron regretta le faible niveau de certains étudiants en musique de l'Université de Montréal où le coût des études est problématique ; l'avenir de cet enseignement y fait l'objet de discussions, de souhaits, d'assentiments et de tiraillements.

La table ronde qui suivit confirma ces inquiétudes, européennes et canadiennes. Mais Francis Perron lança le groupe des intervenants sur un bon chemin en trouvant la situation au Québec « stimulante ». « Les professeurs ont dû se parler », constata-t-il. Et l'on pouvait retenir des interventions de Michel Stockhem les mots « dialogue, reconnexion, rencontre, contact, volonté de se parler, terrain... ». Et chez d'autres intervenants les mots « curiosité », « excellence », « ouverture »...

Joseph Gilet, ancien Directeur du Conservatoire de Verviers, fit part de son « obsession de pédagogue » : « épanouir ! ». Il faut, pense-t-il, épanouir les élèves, mais surtout épanouir les professeurs ! En effet, il est certain qu'un professeur heureux est un bon professeur. Joseph Gilet poursuit son plaidoyer en incitant tous et toutes à « ouvrir des portes ». « Il faut oser », affirme-t-il, « il est permis de se tromper ». Bel exemple d'un optimisme pondéré, mais vibrant.



Synthèse et perspectives

Faut-il beaucoup de temps pour former un musicien ? Aujourd'hui, les musiciens français situés en haut de l'affiche, Booba, Soprano, Joey Starr et d'autres, ont consacré peu de temps à leur formation dans des conservatoires. Et dans le passé l'apprentissage était parfois rapide comme en témoigne ce contrat passé devant notaire le 21 novembre 1687 (*Minutier de Rebrechien*, Chartier, notaire, Archives Départementales du Loiret 3E 23 461) :

Fut present en sa personne pierre landré joueur de violon d(emeuran)t à rebrechien, lequel s'est obligé et s'oblige par les présentes à ce envers louis Jourdin son domestique de vigne dt en sa maison a ce present de luy montrer et enseigner le d(it) mestier de joueur de violon ainsy qu il le peut sçavoir circonstance et dependance du d(it) mestier et l en rendre aussy capable que luy cy au d(it) Jourdin ne vient deffault a ce marché des ce jourdhuy jusque au jour de Ste marye magdaleyne, etc.

La fête de Marie Madeleine se tenant le 23 juillet, cela fixait l'apprentissage du violon et de son répertoire à huit mois...

Beaucoup d'étudiants étaient présents lors de cette journée du GRiAM. Un bon nombre d'entre eux souhaitaient sans doute devenir professeur. Mais leur vocation était-elle assurée ? Ces quelques paragraphes du *Discours sceptique sur la musique* de François de La Mothe Le Vayer, (1662) devraient les faire réfléchir – La Mothe Le Vayer, un « libertin érudit » fut un moment précepteur de Louis XIV :

Mais supposons que la Musique soit une véritable Science, (abusant de ce mot comme nous faisons de beaucoup d'autres) pour le moins ne peut on pas nier que les professeurs ne soient pour la plupart des personnes viles & de petite considération, où (sic) mesme vicieuses & diffamées. (...) Car il faut avouër que nous ne voions point

aujourd'hui une profession d'hommes (...) plus ennemie souvent de l'honneur des Dames, qu'est celle dont nous parlons. (...) L'ivrognerie semble aussi tellement attachée à ce mestier, que je ne m'estonne pas si les Poètes ont fait Bacchus si grand ami de la Musique...

Il y a bien dans ce sombre tableau de quoi semer le doute dans les esprits de ceux qui souhaitent se consacrer à l'enseignement de la musique, musique que La Mothe Le Vayer nomme « cette charmante partie des mathématiques »...

On ne m'a pas donné la parole ce matin ; heureusement ! J'aurais tenu un discours scandaleux ! J'aurais dit : « Jeunes gens, vous souhaitez assister à cette réunion du GRiAM, c'est bien ! Mais vous avez mieux à faire. Vous devriez tout de suite quitter la salle et vous rendre à la collégiale Sainte-Waudru dans laquelle vous seriez face à face avec des œuvres du génial architecte et sculpteur montois Jacques du Brœucq (mort en 1584). Vous y trouveriez des sculptures, somptueuses et sensuelles, destinées à un jubé aujourd'hui dispersé. Laissez un moment les femmes représentant les vertus théologiques (foi, espérance et charité), concentrez-vous sur les quatre vertus cardinales, elles vous en apprendront beaucoup sur le métier d'enseignant de la musique !

LA PRUDENCE se regarde dans un miroir. Elle est l'illustration de cette phrase illustre qui trônait au fronton du temple de Delphes : « *Connais-toi toi-même* » ; *Gnôthi seautón*, phrase chère à Socrate. Le professeur doit connaître ses élèves mais aussi, surtout, se connaître. Au cours de la table ronde Françoise Regnard insista justement sur la nécessité d'une « réflexion sur le musicien qu'on est ». Ce travail d'introspection est indispensable et sans doute peu pratiqué.

LA TEMPÉRANCE tient un mors car le cheval est souvent le symbole de l'emballlement, de la précipitation, du dérèglement. Le professeur doit s'affirmer avec mesure, modération, retenue. Les grecs craignaient la démesure, l'*hybris*, ce sentiment inspiré par les passions, en particulier par l'orgueil. C'était, dans l'Antiquité, un crime.

LA JUSTICE tient une balance, symbole d'équité. Et le professeur risque à tout moment d'être injuste. Il a « ses têtes ». Il apprécie certains élèves, en méprise d'autres. Mais ses préférences et ses répulsions ne sont pas souvent contrôlées ou maîtrisées. Il lui faut peser et vérifier, il lui faut se dominer. Comme directeur de conservatoire, j'ai assisté à des milliers d'examens. Je me suis aperçu assez vite que la manière qu'avait un candidat d'entrer dans la salle d'examen, de marcher, de se tenir, comptait beaucoup, inconsciemment, dans mon jugement. L'injustice n'appar-

raît pas seulement au cours d'une évaluation, mais elle risque de s'installer, insidieusement, dans chaque cours.

LA FORCE brise une colonne, sans doute, la colonne d'un temple païen. Mais le professeur doit briser, en effet, les idées reçues, les évidences, les traditions, les règles. Dans la seconde moitié du XX^e siècle, en France, les deux mamelles de l'enseignement étaient la dictée musicale et le travail des gammes. Mais la première dictée musicale jouée dans un conservatoire le fut, au Conservatoire de Paris, en 1871 ! C'était une volonté du directeur, Ambroise Thomas, qui avait confié une classe de dictée musicale à Albert Lavignac... Et le travail systématique des gammes n'apparut guère que vers 1800. Loin de moi l'idée qu'il faille, d'un coup, renoncer à la dictée et aux gammes, mais avant 1871 pour l'une et avant 1800 pour les autres, d'autres méthodes existaient qui avaient certainement leur valeur et leur efficacité. Souvenons-nous de cette idée justement défendue à Graz : la pratique réflexive, la réflexion sur l'enseignement, est le moteur de toute éducation pédagogique.

De quel temps disposons-nous pour apprendre ? Exactement de tous les jours de toute notre vie. « *Jeunes gens, mes chers collègues, quand on cesse d'apprendre, c'est qu'on est mort !* »



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Biget, A. (2017). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Nouvelle édition. Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris, Transmission.
- Dupanloup, F. (1869, 1900). *La femme studieuse*. Réédition 2016. Paris : Hachette Bnf, Sciences sociales.
- La Mothe Le Vayer, F. de (1662). *Discours sceptique sur la musique*. Reproduction (1990). Cambridge (Mass.) : Omnisys.

Tables des Matières

Introduction 3

01 Former des musicien-ne-s et former des musicien-ne-s enseignant-e-s

Autriche – Belgique/Fédération Wallonie-Bruxelles – France – Canada/Québec

- The process of professionalization in instrumental and vocal music pedagogy. Challenges and terminology in German speaking tradition
– [Autriche] Silke Kruse-Weber 5
 - L'enseignement de la musique, dans les académies et conservatoires, avant les études supérieures, en Fédération Wallonie-Bruxelles
– [Belgique/Fédération Wallonie-Bruxelles] Carlo Giannone 14
 - L'enseignement musical aujourd'hui : de quel temps disposons-nous pour former, pour apprendre ?
– [Belgique/Fédération Wallonie-Bruxelles] Françoise Regnard & Michel Stockhem 25
 - Repenser le temps dans la formation à l'enseignement spécialisé de la musique, un espace de créativité institutionnelle
– [France] Karine Hahn 28
 - La formation des musiciens au Québec. Enjeux, contexte et défis.
– [Canada/Québec] Francis Perron 35
-

02 Témoignages

Trois éclairages, d'hier, d'aujourd'hui et de demain

- La formation des artistes-pédagogues de demain – Joseph Gilet 41
 - De quel temps disposons-nous pour apprendre ? – Laura Sandrin 44
 - Vers une filière d'immersion... ? – Éric Leleux 46
-

03 Conclusion

- Un sujet brûlant – Claude-Henry Joubert 52

Orphée
Apprenti

N°8 / 2022

