Document generated on 10/12/2024 5:23 a.m.

Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique

Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : le musicien-enseignant
The training of artists and pedagogues: The teaching musician

Pascal Terrien

Volume 15, Number 1, Spring 2014

L'apprentissage et l'enseignement de la musique : regard francophone international

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1033794ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1033794ar

See table of contents

Publisher(s)

Société québécoise de recherche en musique

ISSN

1480-1132 (print)
1929-7394 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Terrien, P. (2014). Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : le musicien-enseignant. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, *15*(1), 45–54. https://doi.org/10.7202/1033794ar

Article abstract

The Training certificate of music teacher functions of the Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris is organized into different modules since 2009. Among them, the module B "Train the Trainer" is evaluated by an oral where the student must "be able to decrypt the knowledge (skills, programs, methods) and the means implemented in an observed in lesson of music" (cf. *Booklet of the Department of Teacher Education of the Paris Conservatoire* 2010). After watching a movie about an instrumental or vocal lesson, the student must describe, analyze and prepare a commentary that allows an assessment of his knowledge of pedagogy, the quality of his analysis, the relevance of his remarks and the corrections that he would propose to the teacher. We study the correlation between the stated objectives of this module and the results obtained by an analysis of oral skills of students in this test. For this, we rely on the transcript of the student feedback that we compare to the stated objectives of this review and the various expectations of juries and taking as reference the theoretical framework described by Hammerness, Darling-Hammond and Brandsford (2005).

Tous droits réservés © Société québécoise de recherche en musique, 2014

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Formation des maîtres et de musiciens pédagogues : Le musicien-enseignant

Pascal Terrien
(Aix-Marseille Université/
Conservatoire national supérieur de musique
et de danse de Paris)

Le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) crée en 1992 une formation conduisant à un diplôme de musicien-enseignant. L'arrêté du 16 décembre 1992 fixe les modalités de la formation des maîtres (Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture 1993). Celle-ci est réorganisée en cinq modules en 2009 afin de renforcer la cohérence des enseignements dispensés au sein du département « Formation à l'enseignement » du CNSMDP et d'améliorer la pratique des enseignants[1]. La réflexion engagée dans le monde de l'enseignement, depuis la fin des années 1970, porte essentiellement sur la formation des professeurs (Ketele 1980 ; Postic 1977) et les styles d'enseignements (Altet 1997 ; Paquay et al. 2012), mais assez peu sur les finalités anthropologiques de cette formation, à savoir « former pour former qui ? ». Dernièrement, alors que se poursuit une réflexion sur les techniques pédagogiques, l'attention de la recherche en ce domaine s'est portée sur la cohérence de la formation des enseignants, à la suite notamment de travaux réalisés en Amérique du Nord (Cochran-Smith et Lytle 2005 ; Darling-Hammond et Bransford 2005 ; Harmmerness, Darling-Hammond et Brandsford 2005) et plus récemment en France (Desjardins et al. 2012). L'ensemble de ces recherches fait apparaître que

> plusieurs programmes de formation en enseignement ont été critiqués parce qu'ils étaient excessivement théoriques, qu'ils établissaient peu de liens avec la pratique, que les cours étaient morcelés et présentaient un très bas degré de cohérence les uns par rapport aux autres et que les formateurs ne partageaient pas une conception claire de l'enseignement (Tardif et Petropoulos 2012, 19).

Cette remise en cause de la cohérence des programmes s'appuie principalement sur l'étude des contenus et de la réalisation d'entretiens ou d'enquêtes avec, ou sur, les différents acteurs. Au sein du département « Formation à l'enseignement » du CNSMDP, une réflexion s'est engagée en 2000 pour essayer de dégager une plus grande cohérence entre les divers enseignements proposés dans le cadre de la formation du musicien-enseignant tout en tenant compte de son activité de musicien professionnel. Ce travail a permis aux enseignants et formateurs du département d'échanger sur leur vision de la formation du musicien-enseignant et de partager leurs conceptions de l'enseignement dans le but d'élaborer un nouveau modèle. Mise en place en 2009 (voir Terrien 2011), cette formation modulaire devait répondre aux exigences du métier de professeur de musique et la cohérence du parcours s'observerait lors d'épreuves orales. L'une d'entre elles, intitulée « Former des formateurs », que les étudiants doivent réussir au cours des derniers mois de leur formation, est censée rendre compte des acquis. L'hypothèse que je pose dans ce texte est que cette épreuve indiquerait le niveau de cohérence de la formation en amenant l'étudiant musicien-enseignant, par l'analyse d'une situation de cours, à faire la synthèse de ses connaissances et à adopter, ce faisant, une posture de formateur. Comment cette épreuve nous renseigne-t-elle effectivement sur les capacités d'un musicien-enseignant à se projeter comme formateur ? Et, au-delà de la simple évaluation d'un étudiant en fin de parcours de formation, l'analyse qu'il propose de la séquence qui lui a été soumise permet-elle aux examinateurs d'évaluer la cohérence de la formation ? Les pages qui vont suivre visent à vérifier cette hypothèse et à répondre à ces deux questions. Je m'appuie pour ce faire sur les enregistrements et notes prises pendant le déroulement de l'épreuve de 2012, et j'analyse ces données dans le cadre théorique du concept systémique de cohérence proposé par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005). Au cours de cet article, je propose d'abord de décrire les spécificités du contexte, de présenter le cadre théorique utilisé, de faire l'analyse des données et de discuter les résultats observés.

[1] Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Spécificités du contexte

Modalités de la formation

En ce qui concerne les détails de la formation modulaire des musiciens-enseignants au CNSMDP, je renvoie les lecteurs aux articles que j'ai écrits dans deux ouvrages collectifs parus en 2011 (Terrien 2011a, 2011b). Les futurs professeurs, que cet établissement d'enseignement supérieur[2] forme au sein du département « Formation à l'enseignement », sont destinés à enseigner dans les conservatoires nationaux ou à rayonnement régional, départemental et/ou communal. Le diplôme obtenu, le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles de musique contrôlées par l'État (C. A.), est le niveau de certification le plus élevé dans le domaine de l'enseignement musical spécialisé en France[3].

L'épreuve « Former des formateurs », que les étudiants passent en fin de cursus, valide les connaissances acquises tout au long du parcours de formation et plus spécifiquement celles du module III « Sciences de l'éducation » (Bérégovoy 1992). Cette épreuve se déroule devant un jury composé du directeur du département ou de son représentant, du professeur de sciences de l'éducation, d'un professeur d'une discipline transversale (culture musicale, esthétique, musique de chambre, littérature) et des didacticiens des disciplines instrumentales concernées[4]. Les vidéos de cours à analyser par les étudiants ont été réalisées par les professeurs de didactique instrumentale ou vocale lors de cours donnés par des enseignants non formés. Elles sont déposées auprès du directeur de département quelques semaines avant l'épreuve, et ce dernier choisit de soumettre à l'analyse de l'étudiant un extrait de dix minutes du cours filmé. Lors de l'épreuve, l'étudiant visionne, en présence du jury, cet extrait vidéo portant sur l'enseignement de son instrument et doit, après quelques instants de réflexion, en commenter le contenu pour une durée de dix minutes. Ce commentaire ne donne lieu à aucune question de la part du jury. Celui-ci doit évaluer la pertinence de l'analyse en relation avec les attendus fixés dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011).

Les attendus de l'épreuve

Les attendus de cette épreuve sont déclinés plus précisément dans le domaine III, « Transmettre », du *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011, 4-8). Les critères d'évaluation intègrent notamment la précision du diagnostic, la hiérarchisation des priorités, la maîtrise d'un plan de cours, l'expression claire et précise, la prise en compte des interactions, la prise en compte des contextes et des particularités, et la pertinence des interventions de l'enseignant.

Il faut noter que l'Institution de l'enseignement de la musique, danse, théâtre[5] attend des professeurs de musique C. A. – ayant donc reçu leur certificat d'aptitude (C. A.) – qu'ils puissent assumer des tâches d'encadrement au sein de l'école de musique et agir en tant que « tuteur pédagogique et responsable de formation, notamment à destination des enseignants » (Commission professionnelle consultative du spectacle vivant s.d.). La précision de l'ensemble de ces attendus a amené la formation diplômante du CNSMDP à élaborer une épreuve qui permette de juger des aptitudes des étudiants à la fin de leur cursus. En même temps, cette évaluation interroge la cohérence de la formation à travers la pertinence des analyses faites par les étudiants sur les situations de cours.

La situation expérimentale

Les épreuves ont eu lieu les 31 janvier et 3 février 2012, et elles concernaient pour cette promotion dix-huit étudiants répartis dans les disciplines instrumentales suivantes : le 31 janvier, deux clavecinistes (femme et homme), un organiste, une altiste, deux femmes contrebassistes, deux violonistes (femme et homme), une clarinettiste, une harpiste, un hautboïste, et le 3 février, trois saxophonistes (une femme et deux hommes), un pianiste, un guitariste, deux femmes violoncellistes, soit dix femmes et huit hommes. Tous les étudiants ayant participé à cette épreuve ont été validés et ont acquis leur C. A. à la fin de leur formation diplômante en juin 2012. Les entretiens de dix minutes ont été enregistrés puis transcrits à l'aide du logiciel de traitement de textes Word ; corrélativement, l'auteur de l'article a réalisé une prise de notes manuscrites lors des passations. L'analyse des commentaires porte sur l'ensemble de ces données.

Une fois que l'étudiant a terminé son analyse, une discussion entre les membres du jury peut avoir lieu sur le bilan de la prestation, sans la présence de celui-ci. La validation de cette épreuve repose sur l'approbation du jury. Si l'étudiant ne l'obtient pas, ce qui arrive de temps à autre, il lui est proposé une seconde épreuve quelques semaines plus tard. En cas d'échec, l'étudiant ne peut compter valider son C. A. ; un tel

[2] En France, le Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP), fondé en 1795, est classé dans la catégorie dite « Grandes Écoles » comme l'École normale supérieure et l'École polytechnique.

[3] Ce diplôme est l'équivalent en termes de niveau de compétences et de reconnaissance au concours de l'agrégation que les professeurs passent pour intégrer l'éducation nationale en France.

[4] L'enseignement dans le département de pédagogie « Formation à l'enseignement » est dispensé par des enseignants-chercheurs de l'université, des professeurs du Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris ou de Lyon, des professeurs d'instrument nommés *didacticiens* et des formateurs experts dans leur discipline de référence.

[5] Dans le cadre des enseignements spécialisés artistiques, l'institution de référence est le ministère de la Culture.

résultat est dû au fait qu'il ne soit pas parvenu à se projeter dans la posture de formateur, ou qu'il n'ait pas su établir suffisamment de liens entre ses connaissances et les outils qui servent à l'analyse d'une situation de cours. Un échec indique alors que l'étudiant n'est pas parvenu à mettre en relation les divers enseignements qu'il a reçus, notamment entre les outils de la didactique instrumentale ou vocale et ceux proposés dans les autres disciplines : sciences de l'éducation, culture musicale appliquée, musique d'ensemble, improvisation générative, musique indienne et jazz.

Cadre théorique

Professionnaliser des enseignants

Dans l'article intitulé « Professionnaliser les enseignants : La cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement », Tardif et Petropoulos décrivent – en reprenant les propos de Darling-Hammond et Hammerness (2005) sur la formation des enseignants en Amérique du Nord – les raisons qui fondent la cohérence d'une formation :

> La consistance et la cohérence sont des caractéristiques très importantes dans une communauté d'apprenants : apprendre à enseigner avec des formateurs et des pairs qui transmettent un message semblable au sujet de la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et des élèves constitue une situation particulièrement riche pour soutenir leur professionnalisation (Tardif et Petropoulos 2012, 414).

La communauté d'esprit, qui réfère à la valeur intersubjective et déclarée des contenus des programmes, importe davantage que leur diversité et la variété des enseignements nécessaires à la formation du futur enseignant (Maizières 2011 ; Tripier-Mondancin 2010). Dans la formation des musiciens-enseignants, cette variété des enseignements (formation musicale, culture musicale, musique de chambre, esthétique, sciences de l'éducation, etc.) et la variété des didactiques dues aux spécificités instrumentales (Marchand 2009 ; Regnard et Cramer 2003 ; Terrien 2012 ; Wirthner et Zulauf 2002) créent, de fait, un champ disciplinaire très large (Develay 1995 ; Johsua 1996). Les matières enseignées, les activités musicales différentes auxquelles est confronté tout musicien-enseignant en formation, le projet pédagogique et le mémoire de recherche (Güsewell 2011 ; Joliat 2011 ; Terrien 2011b) qu'il doit réaliser, pourraient, si l'équipe pédagogique n'y prend pas garde, n'être qu'une succession de savoirs et de compétences spécifiques à acquérir sans relations, sans liens, entre eux. La visée professionnelle repose sur les relations qu'entretiennent ces divers enseignements. Cette cohérence n'est possible que si les professeurs et formateurs manifestent non seulement une volonté d'établir des liens avec les autres disciplines, mais surtout de donner un sens commun aux connaissances transmises. Si les didactiques instrumentales sont spécifiques à chaque instrument sur le plan technique, les outils qui permettent la transposition didactique d'un savoir à enseigner au savoir enseigné sont les mêmes. Ce sont ces outils et leur maniement qui rendent la formation d'un enseignant pertinente. Quelle que soit la manière dont on se sert de ces outils, leurs fonctions garantissent la cohésion des apprentissages. Il semble raisonnable d'affirmer, comme le souligne Johsua pour d'autres disciplines (1996, 70), que ce n'est pas la *musique* qu'enseigne un professeur ou un formateur, mais des pratiques sur la musique, et ces pratiques peuvent être celles de l'interprète ou, dans le cas de cette formation, celles du professeur de musique.

Afin de vérifier si l'analyse du contenu des propos des étudiants peut révéler une formation harmonieuse nous avons retenu le cadre conceptuel systémique de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) décrit par Tardif et Petropoulos (2012).

Un modèle d'analyse

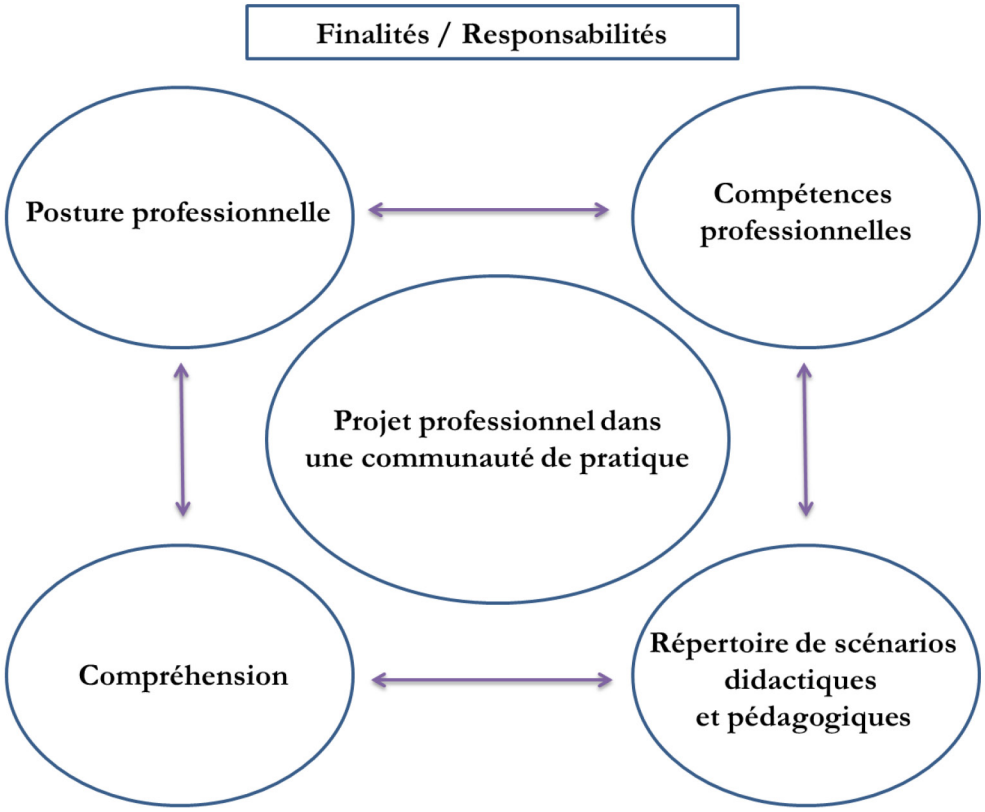
Tardif et Petropoulos (2012), à la suite d'Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005), décrivent la professionnalisation à partir de quatre composantes interreliées (voir la figure 1). Elles servent un projet professionnel situé dans une communauté de pratique et délimitent les finalités et les responsabilités du futur enseignant. Former un enseignant-musicien entre *a priori* dans le cadre théorique proposé ici, et l'outil doit permettre d'analyser les propos des étudiants et d'y déceler des indicateurs de cohérence de leur formation. Tardif et Petropoulos décrivent chaque composante en ces termes :

1. La posture professionnelle qui englobe en particulier les attitudes et l'éthique ;
2. Les compétences professionnelles intégrant une pluralité des ressources internes et externes, combinables différemment selon les contextes ;
3. La compréhension qui exige notamment une maîtrise approfondie de savoirs disciplinaires et de savoirs issus d'autres domaines comme la psychologie et la sociologie ;
4. Un répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques, flexibles et évolutifs.

(Tardif et Petropoulos 2012, 23)

Il s'agit ici de déterminer quel sens prend chaque composante dans la formation d'un musicien-enseignant. Comment ce sens se manifeste-t-il ? Est-il pertinent de retenir ce cadre conceptuel ?

Figure 1 : La professionnalisation dans le domaine de l'enseignement – figure traduite et adaptée de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) dans Tardif et Petropoulos (2012, 22).



Ces quatre composantes entourent le projet professionnel dans une communauté de pratique, ce que Develay (1991), Kuhn (2008) et Prairat (1996) nomment la matrice disciplinaire du domaine d'enseignement. Les composantes sont transférables dans la formation d'un musicien-enseignant, car les *critères d'évaluation* retenus dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011) entrent dans ce cadre. En effet, qu'il s'agisse du domaine II (« Concevoir un projet pédagogique ») ou du domaine III (« Transmettre »), la liste des critères énoncés correspond au cadre théorique sélectionné. Voici quelques éléments choisis dans cette longue liste de critères d'évaluation et qui permettent de vérifier la pertinence du cadre conceptuel de notre analyse de la cohérence de la formation :

- Formulation précise et étayée des axes et objectifs du projet pédagogique ;
- Adéquation entre le projet et les situations d'apprentissage ;
- Hiérarchisation des priorités prenant en compte les attentes et les capacités des élèves ;
- Bonne connaissance du répertoire de la discipline enseignée.

(*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 3-5)

Pour autant, à la différence d'un enseignant de mathématiques ou de français, le professeur de musique doit répondre à une double injonction de l'institution : être un artiste ayant une pratique musicale de haut niveau et le demeurer[6], et être un professeur rompu aux techniques didactiques et pédagogiques de l'enseignement musical[7], en un mot : être un musicien-enseignant. La posture de ce professionnel, ses compétences, sa compréhension et sa capacité à analyser des scénarios pédagogiques font appel à deux métiers différents quant au fond et à la forme. La maîtrise de ces deux métiers constitue le fondement de sa professionnalité de musicien-enseignant. Le métier de formateur ajoute une dimension supplémentaire à celui d'interprète. Être un artiste-démiurge et un professeur-fonctionnaire territorial décrit la situation dans laquelle se trouve le professeur de musique.

[6] Domaine I, « Maintenir un haut niveau de pratique musicale » (*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 1-2).

[7] Domaine II « Concevoir un projet pédagogique » ; domaine III « Transmettre » ; domaine IV « Évaluer et orienter » ; domaine V « Être un acteur du projet d'établissement dans sa dimension pédagogique et artistique » ; domaine VI « Être acteur du projet d'établissement dans sa dimension territoriale, pédagogique et artistique » (*Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification C. A.* 2011, 3-11).

Il faut donc analyser ces quatre composantes de la professionnalisation du musicien-enseignant à la lumière de cette posture double. Or, on doit maintenant se demander si les analyses produites par les étudiants permettent de mesurer le degré de professionnalisation qu'ils ont atteint dans ces deux domaines ? Si la cohérence de la formation doit apparaître, ce sera dans l'articulation des discours du futur formateur, lesquels révéleront son aptitude à mettre en relation sa double situation d'artiste et de professeur. Le discours de chaque étudiant doit rendre compte de son habileté à décrire une posture professionnelle de musicien et d'enseignant chez les professeurs qu'il observe. Il doit être en mesure d'exposer leurs compétences professionnelles de formateur, et montrer sa capacité à analyser et à utiliser les ressources disciplinaires dans ces deux métiers. Enfin, il doit être en mesure d'expliciter les situations pédagogiques ou ce qu'elles induisent dans le comportement des deux acteurs (professeur/élève), et l'importance du résultat musical et technique. Il ne s'agit pas seulement pour le candidat de rendre compte d'une situation de cours mais aussi de démasquer et d'expliquer les inférences qu'elle implique. Le cadre conceptuel systémique de Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) permet de saisir le degré de cohérence de la formation par la prise en compte de ces quatre éléments.

Méthode d'analyse des données

Les entretiens ont été analysés à partir des composantes décrites dans le cadre théorique : la posture professionnelle, les compétences professionnelles, le répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques, et la compréhension des situations pédagogiques présentées au candidat.

L'identification de la *posture professionnelle* est caractérisée par la manifestation d'une réflexion façonnée par les croyances, les intentions et la prise en compte d'un positionnement physique et symbolique que l'on peut situer « en proximité des facteurs personnels » (Furstos 2014, 4 ; Lameul 2006). Dans le contexte de cette épreuve, cette composante apparaît dans la teneur des propos que les étudiants portent sur les rapports entre le professeur observé et son élève, ainsi que dans le positionnement général de cet enseignant : distant, statique, en mouvement, contact avec l'élève pour indiquer un positionnement de main. Tous les étudiants ne relèvent pas systématiquement cet aspect du cours, 70 pour cent d'entre eux en tiennent compte, et c'est variable selon les instruments et le formateur didacticien. Certains considèrent qu'il faut être interventionniste, d'autres laissent plus d'espace aux élèves. Dans les comptes rendus de remédiations, il en est de même. On remarque cependant que cette attitude est indépendante de l'instrument enseigné ou de la voix.

Pour Pastré (2001, 1), les *compétences professionnelles* sont à distinguer de la qualification acquise et reconnue académiquement. Grangeat précise, reprenant les travaux de Montmollin (1986), qu'elles représentent « des ensembles stabilisés de savoir et de savoir-faire, de types de raisonnement et de procédures standards que l'agent peut mettre en œuvre sans apprentissage » (Grangeat 2006, 165-167). Il existe donc dans cet aspect du métier de musicien-enseignant une part de savoirs et de savoir-faire acquis par expérience, indépendants de la formation académique de musicien et de professeur, ce qu'on appelle le *métier*. L'identification de ces compétences professionnelles dans le discours des étudiants doit apparaître dans leur capacité à percevoir finement les causes des difficultés que rencontrent les professeurs observés. L'étudiant situe alors l'action pédagogique du professeur en miroir avec sa propre manière d'enseigner. Lorsque le professeur d'orgue, après avoir écouté l'élève jouer son exercice ou sa pièce, débute son cours par une critique de l'exécution, l'étudiant ne manque pas d'en relever la portée négative. De même, lorsque le professeur intervient trop souvent au cours de l'exécution de son élève, l'étudiante souligne le manque d'espace pour l'élève. Ces compétences professionnelles sont corrélatives à la maturité des étudiants et à leur pratique de l'enseignement, car certains d'entre eux sont déjà en poste depuis quelques années.

La composante du répertoire de scénarios pédagogiques et didactiques se caractérise chez les étudiants par les propositions de remédiations faites à partir de l'analyse des situations de cours. Ces remédiations portent aussi bien sur la technique instrumentale et la musicalité, que sur les attitudes et les postures de professeurs. Ce répertoire s'appuie d'une part sur l'expérience professionnelle de musicien et de pédagogue, pour les plus expérimentés des étudiants, et d'autre part, sur les connaissances acquises lors de leur formation. C'est surtout dans cette composante que se remarque l'apport des connaissances académiques et la capacité des étudiants à les mettre en relation avec les situations pédagogiques observées. Les conseils ou recommandations que font les étudiants devraient reposer sur une méthodologie ordonnée qui embrasse l'ensemble des domaines abordés lors de cette formation : pédagogie, didactique, psychologie, psychosociologie, culture musicale, histoire des arts, etc.

La composante *compréhension* sera étudiée à l'aune de la capacité des étudiants à décrire et expliciter certains moments précis du cours, à identifier et décrire les causes des problèmes ou les réussites que rencontrent le professeur observé, et à apporter des solutions pour remédier à ces situations.

Description des données

Le contexte de l'épreuve

Rappelons que dix-huit étudiants ont passé l'épreuve orale en 2012. Dans cette épreuve, ils sont considérés comme formateurs de professeur et leur analyse doit permettre de vérifier qu'un certain nombre de compétences ont été acquises. Les principaux points sur lesquels l'analyse des étudiants doit porter sont la description de l'organisation de la séquence vidéo, le contenu du cours, la nature des observations et des remarques sur les relations entre l'enseignant observé et son élève, et la pertinence de celles-ci. Une attention plus spécifique du jury porte sur la qualité et la précision des remarques faites par les étudiants, ainsi que la pertinence des remédiations qu'ils proposent au professeur-stagiaire qui aurait été placé sous leur responsabilité. À ce premier niveau, le discours des étudiants doit indiquer qu'ils sont tous en mesure d'adopter une posture de formateur, au moins en ce qui a trait à l'analyse des situations. Ils doivent être capables de repérer les différentes phases d'un cours, d'expliquer les choix pédagogiques faits par le professeur-stagiaire observé, d'évaluer la compétence technique de l'enseignant sur les plans pédagogique et musical, et enfin d'élaborer des stratégies de remédiation. La critique du cours doit permettre de vérifier que les étudiants ont acquis une capacité d'apprécier leur posture professionnelle de formateur, de repérer les compétences de celui qu'ils sont en charge d'observer et qu'ils ont à former, d'évaluer et de comprendre les problèmes que posent la situation d'apprentissage, et d'imaginer des scénarios didactiques et pédagogiques qui apporteraient des solutions aux situations susceptibles de survenir. En bref, tous les éléments de la professionnalisation tels que décrits par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005) sont présents.

La description des passations

La plupart des étudiants (quatorze sur dix-huit) commencent leur commentaire en situant le niveau du cours dans le cursus français des études musicales : « c'est un cours de fin de 2e cycle » ; « début de 3e cycle » ; « milieu de 2e cycle » ; etc. Certains vont même jusqu'à décrire le lieu ; l'église pour le cours d'orgue, une salle trop exigüe (violoncelle) ou « salle un peu trop grande » (cours de clarinette). Très souvent, ils identifient l'œuvre ou l'exercice qui est à l'étude (*Prélude* de Bach, guitare ; *Prélude en si bémol majeur* de Bach, piano ; premier mouvement du *Concerto nº 3* de Glazounov, saxophone ; etc.). Enfin, ils contextualisent aussi l'extrait vidéo et précisent s'il s'agit du début, du milieu ou de la fin d'un cours. Pour ce faire, ils s'appuient sur des indicateurs musicaux, des indicateurs temporels et/ou les indications verbales qui apparaissent au cours du dialogue entre l'enseignant et son élève. Ils relatent aussi l'attitude du professeur : s'il est statique, assis sur sa chaise, ou au contraire toujours en mouvement, ou s'il en vient à empiéter sur l'espace de l'élève. Les candidats font des remarques sur le rapport du professeur à l'instrument, s'il joue avec l'élève, montre des exemples ; dans le cas des claviers, s'il prend la place de l'élève pour jouer un exemple ou s'il passe devant lui. Ils repèrent ainsi une catégorie d'actions du professeur qui va de l'exemple montré à l'élève à l'inaction instrumentale. De même, ils dépeignent les attitudes de l'élève : « l'élève semble peu motivée, elle a une posture relâchée » ou au contraire « c'est une élève qui réagit à ce qu'on lui demande ».

Les étudiants-formateurs évaluent aussi la qualité des interactions professeur-élève, le nombre d'échanges entre les deux personnes. Ils notent si le temps de parole de l'enseignant semble trop important, s'il ne laisse pas le temps à l'élève de répondre : « elle fait les questions et les réponses », ou au contraire, si le professeur sait attendre les réponses verbales ou instrumentales et vérifier ainsi que la connaissance est acquise.

Les étudiants observent comment le professeur organise son cours. Pour cela, ils tirent parti des aspects techniques et musicaux que l'enseignant aborde avec son élève. Les étudiants sont capables d'identifier si le cours possède une structure ou s'il se déroule au gré des événements qui surviennent. Lorsque les objectifs du cours sont énoncés, ils les détaillent et portent une appréciation sur leur pertinence.

Les commentaires portent aussi sur la nature des observations ou remarques faites par l'enseignant. Bon nombre de ces commentaires concernent la nature technique et musicale des apprentissages, mais sont aussi notées des imprécisions, des erreurs ou des poncifs de la part les professeurs, par exemple sur les qualités de la musique : « la musique romantique c'est du *rubato* ». Les candidats le remarquent lorsque l'enseignant s'appuie sur le texte musical pour construire son cours, mais ils déplorent que trop souvent ce même enseignant ne situe pas l'œuvre dans son contexte. Ils observent aussi si l'enseignant interrompt sans cesse le jeu de son élève, s'il donne trop de consignes à la fois, mettant l'attention de l'élève en état de surcharge cognitive. Si les remarques ne sont pas appropriées à la situation ou si l'enseignant laisse s'installer une mauvaise tenue de l'instrument, ils le signalent.

La nature de ces remarques est souvent spécifique à l'instrument, mais les étudiants relèvent que les enseignants n'utilisent pas ou peu d'outils comme l'analyse, ou des notions d'histoire de la musique, pour résoudre une difficulté. Ainsi, les enseignants ne font pas ou peu appel au langage harmonique qui sous-tend le discours musical,

ce qui leur semble regrettable lorsque le niveau de l'élève l'autorise, et ce qui permettrait de résoudre une question relative au phrasé. Sur le plan technique, ils constatent que les professeurs n'identifient souvent pas les sources d'un problème, par exemple lorsqu'il s'agit de difficultés de justesse ou de problèmes d'intonation aux cordes, souvent dues à des défauts de posture, de positionnement de doigts, à une tenue inappropriée de l'instrument ou, chez les saxophonistes, à un problème d'embouchure. Ils font une analyse de la situation non seulement d'un point de vue pédagogique mais aussi didactique.

Sur le plan musical, la pertinence des œuvres proposées est mise en relation avec le niveau d'étude des élèves. Certains étudiants remarquent que les professeurs observés ne se servent pas assez de leurs connaissances en histoire de la musique et en esthétique pour donner des pistes de réflexion à leur élève. Le manque de maîtrise technique de certains professeurs dans les exemples musicaux (saxophone, violoncelle, contrebasse) s'avère une source de remarques erronées.

Un autre aspect qui ressort de la nature des observations faites par les candidats concerne la psychosociologie ou le rapport entre le professeur et l'élève. Si les étudiants constatent généralement une bonne entente entre les enseignants et leur élève, ils notent cependant que la grande majorité d'entre eux sont dirigistes et ne laissent pas beaucoup d'espace à leur élève. La conséquence la plus immédiate est que l'élève semble absent du cours, souvent muet, et prend peu d'initiatives. Ils relèvent aussi le manque d'écoute du professeur aux quelques réponses des élèves. Un étudiant organiste fait remarquer que « le professeur parle en vase clos ». Ce mutisme de l'élève induit souvent dans le discours du professeur, qui « a peur des silences », une surcharge cognitive qui masque l'absence de dialogue et ne révèle rien des conceptions de l'élève sur la pièce qu'il travaille.

Les étudiants s'attachent aussi à la qualité du vocabulaire utilisé par l'enseignant. Comme le souhaite le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011), ils évaluent le discours en fonction de sa précision lexicale sur le plan technique et musical. Ils remarquent que les commentaires des enseignants observés reposent soit sur un vocabulaire spécialisé et soutenu, soit sur un vocabulaire plus courant, mais les deux formulations ne se chevauchent pas. Dans les deux cas la métaphore est assez peu présente, et aucun néologisme n'a été relevé dans les différentes situations observées.

Les enseignants font appel au vocabulaire spécialisé pour décrire une situation technique et musicale en lien avec des connaissances spécifiques. Le vocabulaire courant sert à décrire le rapport entre les acteurs ; il est présent dans les remarques que les enseignants font à leur élève concernant leur attitude, leur posture d'instrumentiste. D'une manière générale, ce n'est pas un aspect majeur de l'observation.

Restent les remédiations que les étudiants proposent dans le cadre de cette épreuve. Après avoir effectué une analyse qui porte sur les aspects positifs et négatifs de la séance, tous proposent des conseils pour aider l'enseignant à progresser dans sa pratique pédagogique. Ces conseils concernent les aspects techniques propres aux instruments et s'appuient sur le rapport corps-instrument, sur des questions de doigtés, sur l'attention à la production sonore – donc à l'écoute de ce qui est joué et la manière de le jouer. Sur le plan musical, la prise en compte de ce qui constitue une phrase mélodique, sa direction, son harmonie, ses intensités, les rapports entre la tension et la détente sont très souvent évoqués. Sur le plan pédagogique, ils soulignent la nécessité de rappeler, ou de faire rappeler systématiquement par l'enseignant, les pistes de travail pour que l'élève puisse réinvestir les notions acquises en cours lorsqu'il sera seul, et l'attention portée à certains points techniques. Ils sont sensibles à tout ce qui touche à l'organisation et au déroulement du cours, et souhaitent que les professeurs soient moins ambitieux et ciblent davantage le travail. Il attachent de l'importance à la précision du langage utilisé et soulignent qu'il est important que le professeur approfondisse la connaissance de l'œuvre, qu'il varie les approches pédagogiques d'une même difficulté, et qu'il s'assure que l'élève s'est approprié la connaissance, tout en lui laissant plus d'espace de jeu. L'aspect psychosociologique est aussi évoqué par les étudiants qui conseilleraient aux professeurs de faire en sorte que leur élève soit plus un acteur de ses apprentissages, de les écouter, de partager avec lui leur plaisir à faire de la musique.

Résultat et discussion : analyse d'une cohérence…

Les corrélations entre les commentaires et l'attente institutionnelle

L'étude des commentaires des étudiants dévoile le niveau de professionnalisation des étudiants de la formation. La posture de formateur de professeur les contraint à adopter une attitude réflexive sur leur propre pratique d'enseignant et de musicien. L'ensemble de leurs commentaires indique qu'ils possèdent à la fois une conscience de leur posture professionnelle, et qu'ils ont acquis des compétences professionnelles dans ces deux domaines. Ils sont ainsi en mesure d'avoir une meilleure compréhension des situations musicales et pédagogiques, et d'élaborer d'autres scénarios d'enseignement. Sur ce point, il semble que la formation diplômante au métier de l'enseignement soit cohérente, puisqu'elle est en corrélation avec les éléments du cadre théorique choisi, et qu'elle répond aux attentes

de l'Institution, telles qu'elles sont exprimées dans le *Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A.* (2011).

Néanmoins, on remarque des écarts entre les étudiants si on analyse plus finement la nature de leurs observations. Ces écarts sont dus au degré variable de maturité des étudiants, ainsi qu'à leur niveau individuel de compétences, sans oublier les *idéologies* et les *croyances* qui traversent les différentes disciplines. On remarque que tous ne parviennent pas à organiser clairement leur discours d'observateur et, par conséquent, certains ne seraient pas en mesure de donner un sens pratique aux conseils qu'ils prodigueraient aux enseignants à former. On remarque aussi que dans la présentation des remédiations, la plupart n'indiquent pas comment ils amèneraient les enseignants à réfléchir à leur pédagogie, à trouver eux-mêmes leurs propres solutions. Si l'ensemble des étudiants de la formation porte un regard bienveillant sur le professeur observé, leur méthodologie d'observateur révèle une technique d'analyse, ou une absence de technique d'analyse, qui dépend des situations mises en place par le formateur didacticien instrumentiste pour la préparation à cette épreuve.

Les écarts entre les réponses des étudiants et les attentes du Référentiel

La précision des observations et du vocabulaire utilisé pour en rendre compte est certainement un gage de professionnalité, mais on constate que chaque fois qu'un étudiant ne maîtrise plus l'analyse de l'observation, il utilise des métaphores ou un langage plus relâché. Ce constat indique le niveau de préparation et d'analyse de l'étudiant, la manière dont il s'est approprié la formation. Nous pouvons ici vérifier qu'une formation conceptuelle solide permet à l'étudiant d'avoir un discours organisé, qui a un sens, et qui met en relation les concepts étudiés en sciences de l'éducation avec les gestes du musicien-enseignant. Néanmoins, les faiblesses d'analyse de quelques étudiants sur certains aspects de l'observation laissent poindre une inégalité de formation entre les formateurs-didacticiens alors que les valeurs concernant l'exercice semblent partagées par tous. Il serait nécessaire de repenser cet aspect de la formation.

Les apports et les regards innovants des étudiants

Cette épreuve apporte aussi sa part d'innovation grâce aux initiatives d'analyse des étudiants. Étant à la croisée des enseignements et des discours sur les paradigmes qui fondent cette formation, les étudiants renouvellent par l'originalité de leur commentaire cet exercice et apportent un autre regard sur les questions de formation de formateurs. Ils dépassent très souvent le simple cadre de la didactique et de la pédagogie de leur propre instrument pour investir des champs connexes. Leurs remédiations indiquent qu'ils sont conscients des apports scientifiques parfois éloignés de leur discipline instrumentale. La prise en compte des recherches en musicologie (histoire de la musique, culture musicale), mais aussi en sociologie (place du musicien dans la société, rôle de la musique), en psychologie (relation professeur-élève, interactions gestuelles) ou en physiologie (posture corporelle) indique que la professionnalité du musicien-enseignant inclut un nécessaire questionnement épistémologique sur la nature et les fonctions du savoir à enseigner. Sur ce point, les commentaires faits par les saxophonistes, les contrebassistes et les clavecinistes, concernant le rapport corps/instrument, l'utilisation par l'enseignant observé de certains poncifs, ou le manque d'espace laissé à l'élève, indiquent qu'ils questionnent non seulement les méthodes d'enseignement de leur instrument, mais aussi les rapports entre les individus.

Conclusion

L'analyse des commentaires des étudiants musicien-enseignant, pour cette épreuve « Former des formateurs » validant le module III, nous a permis d'une part de vérifier le niveau de cohérence de la formation professionnalisante au métier de professeur de musique et, d'autre part, d'identifier les outils permettant de mesurer leurs capacités à se projeter dans le métier de formateur. Les résultats de cette épreuve, à la lumière des critères de professionnalisation proposés par Hammerness, Darling-Hammond et Brandsford (2005), indiquent qu'à l'issue de leur cursus, ces musiciens-enseignants sont en mesure d'assumer une posture de professeur et de formateur. Les commentaires faits à partir des extraits vidéo qui leur sont proposés révèlent le niveau de compétences professionnelles atteint en fin de formation et leurs aptitudes à relier entre elles les différentes connaissances acquises dans l'ensemble des disciplines qu'ils abordent dans leur cursus. Cette compétence d'analyse ne peut que se développer avec le temps, mais on constate qu'ils possèdent déjà une compréhension des enjeux que revêt l'enseignement de la musique. Pour arriver à élaborer un discours conséquent sur une pratique enseignante, il faut que l'étudiant ait lui-même réfléchi à sa propre pratique, et soit en mesure de puiser dans un répertoire de scénarios didactiques et pédagogiques qui puisse aider le formé. En même temps, cette épreuve indique qu'un chemin reste à parcourir dans la formation de formateur pour qu'elle gagne encore en cohérence avec les objectifs déclarés. L'organisation d'une observation, le questionnement épistémologique qui permettrait d'élargir le champ de la réflexion, l'approfondissement des connaissances en psychosociologie, en sociologie, en physiologie, voire en gestion d'équipe, permettrait d'enrichir

les commentaires, de diversifier les approches analytiques. L'idée serait de dépasser les enseignements limités à une discipline instrumentale pour construire un modèle qui fasse intervenir différentes disciplines simultanément dans un même cours (Link-Pezet et Lacombe-Carraut 1999).

Cette épreuve, conçue pour vérifier les acquis des étudiants à la fin de leur formation, indique que ceux-ci possèdent en commun les éléments qui fondent leur projet professionnel dans une communauté de musiciens-enseignants. Ils partagent des connaissances qui dépassent le cadre de leur pratique artistique pour l'enrichir, et qui caractérisent une nouvelle matrice disciplinaire qu'il serait bon d'étudier de manière plus approfondie.

RÉFÉRENCES

Altet, Marguerite (1994). *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bérégovoy, Pierre (1992). « Décret n° 92-894 du 2 septembre 1992 fixant les conditions d'accès et les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des professeurs territoriaux d'enseignement artistique », *Journal officiel de la République française*, n° 204, 3 septembre, p. 12049-12052. NOR : INTB9200334D.

Cochran-Smith, Marilyn et Susan L. Lytle (1999). « The Teacher Research Movement : A Decade Later », *Educational Researcher*, vol. 28, nº 7, p. 15-25.

Cochran-Smith, Marilyn et Kenneth M. Zeichner (dir.) (2005). *Studying Teacher Education*, Mahawah (NJ), Routledge pour l'American Educational Research Association.

Commission professionnelle consultative du spectacle vivant (s.d.). « Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique : Contexte du Métier », http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/30_20_20_10_Referentiel_certificat_aptitude_professeur_de_musique1.pdf, consulté en septembre 2012.

Darling-Hammond, Linda et Karen Hammerness, avec la collaboration de Pamela Grossman, Frances Rust et Lee Shulman (2005). « The Design of Teacher Education Programs », dans Linda Darling-Hammond et John Bransford (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 390-442.

Darling-Hammond, Linda et John Bransford (dir.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass.

Desjardins, Julie, Marguerite Altet, Richard Étienne, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.) (2012). *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck.

Develay, Michel (dir.) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris, ESF.

Furstos, Eric (2014). « Posture, positionnements et compétences chez les travailleurs sociaux », http://storage.canalblog.com/96/86/1041779/93350899.pdf, consulté le 20 mars 2015.

Grangeat, Michel (2006). « Formation continue et développement des compétences des enseignants », *Éducation permanente*, nº 166, p. 171-188.

Güsewell, Angelika (2011). « Projets master pédagogie au Conservatoire de Lausanne-HEM », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 19-30.

Hammerness, Karen, Linda Darling-Hammond et John Brandsford, avec la collaboration de David Berliner, Marylin Cochran-Smith, Morva McDonald et Kenneth Zeichner (2005). « How Teachers Learn and Develop » dans Linda Darling-Hammond et John Bransford (dir.), *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 358-389.

Joliat, François (2011). « Un mémoire de recherche collaborative basé sur l'observation systématique des comportements musicaux », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 57-77.

Johsua, Samuel (1996). « Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? », dans Claude Raisky et Michel Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concepts fédérateurs,* Paris et Bruxelles, De Boeck, p. 61-73.

Ketele, Jean-Marc de (1980). *Observer pour éduquer*, Berne, Peter Lang.

Kuhn, Thomas Samuel (2008). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

Lameul, Geneviève (2006). « Posture professionnelle enseignante en question », *8e biennale de l'éducation et de la formation*, http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/372.pdf, consulté le 20 mars 2015. Acte de colloque publié par l'Institut national de recherche pédagogique

Link-Pezet, Josepha et Élisabeth Lacombe-Carraut (1999). « Former des formateurs, l'expérience de l'URFIST de Toulouse », *Bulletin des bibliothèques de France*, vol. 44, n° 1, p. 60-69.

Maizières, Frédéric (2011). « Éducation musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants », dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 109-114.

Marchand, Chrystel (2009). *Pour une didactique de l'art musical*, Paris, L'Harmattan.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture (1993). « Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions requises pour l'habilitation d'un conservatoire national supérieur de musique à délivrer le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur des écoles de musique contrôlées par l'État », *Journal officiel de la République française*, nº 24, 29 janvier, p. 1489-1491. NOR : MENH9200515A.

Montmollin, Maurice de (1986). *L'intelligence de la tâche*, Berne, Peter Lang.

Paquay, Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (dir.) (2012). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck.

Postic, Marcel (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

Pastré, Pierre (2001). « Les compétences professionnelles et leur développement », *Revue de la Confédération française démocratique du travail*, n° 39, p. 3-10.

Prairat, Erick (1996). « Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? », *Éducation*, n° 7, p. 31-34.

Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification du C. A. (2011). http://mediatheque.cite-musique.fr/mediacomposite/cim/_Pdf/30_20_20_10_Referentiel_certificat_aptitude_professeur_de_musique2.pdf, consulté en septembre 2012. Document issu du « Décret n° 2011-475 du 28 avril 2011 relatif au diplôme d'État de professeur de musique », consolidé et présenté pour le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique (C. A.) lors d'une journée Ariam Île-de-France en mai 2011.

Regnard, Françoise et Évelyne Cramer (2003). *Apprendre et enseigner la musique : Représentations croisées*, Paris, L'Harmattan.

Tardif, Jacques et Georgios Petropoulos (2012). « Professionnaliser les enseignants : Cohérence dans la pluralité des perspectives plutôt que la diversité dans le morcellement », dans Julie Desjardins, Marguerite Altet, Richard Étienne, Léopold Paquay et Pierre Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck, p. 14-28.

Terrien, Pascal (2011a). « Quelle recherche pour quel musicien-enseignant ? », dans François Joliat (dir.), *La formation des enseignants en musique : État de la recherche et vision des formateurs*, Paris, L'Harmattan, p. 31-56.

Terrien, Pascal (2011b). « La recherche dans la formation des professeurs d'enseignement spécialisés », dans Jean-Luc Leroy et Pascal Terrien (dir.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale*, Paris, L'Harmattan, p. 165-173.

Terrien, Pascal (2012). « Pour une didactique de l'enseignement musical », dans Marie-Laure Elalouf, Aline Robert, Anissa Belhadjin et Marie-France Bishop (dir.), *Les didactiques en question(s) : État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Bruxelles, De Boeck, p. 170-179.

Tripier-Mondancin, Odile (2010). *L'éducation musicale dans le secondaire : Attributs, formation des enseignants, instructions et programmes de collège, valeurs*, Paris, L'Harmattan.

Wirthner, Martine et Madeleine Zulauf (dir.) (2002). *À la recherche du développement musical*, Paris, L'Harmattan.