

DEVELOPPEMENTS ACTUELS DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE MUSIQUE EN SUISSE

Jean-François de Pietro

1. Introduction

Depuis quelques années, la formation musicale en Suisse connaît d'importantes transformations. Du côté des conservatoires, la mise en place des Hautes écoles de musique (HEM) débouche actuellement sur la formalisation de nouvelles voies de formation, en particulier par la mise en place de différentes filières d'études qui consacrent davantage de temps à la formation pédagogique des futurs professeurs d'instruments et de chant. Du côté de l'école publique, l'émergence des Hautes écoles pédagogiques (HEP) a bouleversé la formation des futurs enseignants de l'école primaire et secondaire. L'établissement de nouveaux référentiels de compétences, par exemple, questionne fortement la nature même des plans et des contenus de formation. Parallèlement à cela, différents cantons (par exemple Fribourg) ont également profité de ces changements pour réfléchir à la formation continue de leurs enseignants généralistes, réactualiser leurs moyens d'enseignement de la musique destinés à l'école primaire, etc.

La table ronde organisée à l'occasion des Journées francophones de recherche en éducation musicale (JFREEM) s'est fait l'écho de ces différentes innovations, qui interrogent directement la place qu'occupent dans ces formations les connaissances « pédagogique-didactiques » par rapport aux connaissances plus spécifiquement techniques, autrement dit les compétences

d'enseignement par rapport aux compétences musicales, théoriques et pratiques. Derrière ces questions, d'autres interrogations transparaissent encore à propos notamment de la définition, de la construction et du devenir de l'objet de l'enseignement - apprentissage musical dans ces nouveaux dispositifs de formation. Cette table ronde réunissait Thomas Bolliger¹, Pierre Martignoni² et Georges-Alain Schertenleib³ qui se sont fait l'écho, tous trois et chacun à leur manière, des importants changements survenus dans leur cadre de travail. Ces changements, actuellement en cours, sont d'abord institutionnels. A chaque fois, ils ont cependant des conséquences non seulement sur l'organisation et les conditions de l'enseignement, mais également sur la conception même de l'objet d'enseignement - apprentissage qui se trouve comme reconfiguré dans son nouveau contexte.

Dans ce texte, nous allons principalement relater les contributions des trois intervenants et nous interroger sur les conséquences de ces changements pour la conception de l'objet d'apprentissage musical:

- Qu'est-ce que les changements constatés signifient, en termes de statut, de conception et de définition, pour cet objet dans le contexte de la formation (initiale ou continue) des enseignants spécialistes ou généralistes ?
- A quelles conditions les réponses apportées à ces changements peuvent-elles aboutir à un nouvel équilibre intéressant du point de vue de l'enseignement musical ?

¹ Directeur adjoint, Conservatoire de Lausanne, Suisse.

² Conseiller pédagogique pour l'enseignement musical auprès du Département de l'Instruction Publique de la Culture et du Sport du Canton de Fribourg.

³ Professeur de didactique de la musique à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura et Neuchâtel.

2. La formation des enseignants de l'école publique

2.1. Contexte général: des Ecoles normales aux Hautes écoles pédagogiques

Dans le cadre des « Ecoles normales », largement organisées selon les disciplines traditionnelles de l'enseignement, la formation musicale des enseignants était dans une large mesure pensée pour elle-même, avec des objectifs de compétence musicale relativement clairs, mais dans un contexte en quelque sorte « gratuit »: à quoi peuvent servir ces bribes de savoir musical pour ceux des enseignants – et *a fortiori* des élèves – qui n'ont pas d'autres pratiques musicales ? Dans quelle mesure les compétences musicales (censées) acquises par les enseignants sont-elles pertinentes pour leur métier d'enseignant ? Comment pourront-elles ensuite être mises en oeuvre, transposées, dans la classe et contribuer à une formation générale de l'individu ? On peut d'ailleurs supposer que cette conception de la formation est pour une part responsable des difficultés des enseignants généralistes à proposer à leurs élèves un enseignement finalisé de la musique, des ambiguïtés d'un enseignement musical qui peine à trouver sa place dans le curriculum scolaire et, *in fine*, de la fragilité de cette discipline, sans cesse menacée par celles qui semblent apparemment plus « utiles »⁴.

Le défi posé aujourd'hui à la formation des généralistes est donc de définir une place, un statut, qui inscrive la formation à l'enseignement musical dans un concept de formation générale des enseignants. Cela suppose vraisemblablement un changement de statut de l'objet lié au changement de cadre. Toutefois,

⁴ Une telle remarque devrait assurément être nuancée, en tenant compte par exemple des expériences conduites, depuis de nombreuses années, à propos de l'enseignement « élargi » de la musique (voir entre autres Zulauf, 1997; ou encore l'article de Baillat et Mazaud, 2002, qui aborde des questions comparables dans le contexte français).

comme nous le verrons, le défi est aussi, dans ce processus de redéfinition, de ne pas perdre l'objet en route, de ne pas oublier la musique.

2.2. Elargir la conception de l'objet musical

Pierre Martignoni travaille dans un canton (Fribourg) qui possède une longue et importante tradition d'un enseignement musical fortement axé sur le chant. Son intervention traduit clairement la volonté des autorités à la fois de maintenir cet héritage bien vivant et de faire évoluer l'objet en passant "d'une simple présence du chant en classe, au gré des goûts et de la motivation de l'enseignant, à une éducation musicale complète comprenant non seulement une formation rythmique et auditive de qualité, mais aussi une sensibilisation culturelle importante"⁵. Présentant les travaux d'une commission mandatée en 1996 par les autorités cantonales afin "d'inventorier les pratiques existantes et [de] proposer des réformes dans l'enseignement de la musique au niveau de l'école primaire", Martignoni met en évidence, dans la perspective d'un véritable « triangle pédagogique » (élève - enseignant - objet), les moyens à développer afin d'assurer plus solidement – en particulier via la formation continue et des modalités d'accompagnement *in situ* – les fondements de la formation des enseignants et, *a fortiori*, de l'enseignement.

Les démarches entreprises par les initiateurs de ce projet reposent sur l'inventaire réalisé dans le canton de Fribourg à propos de l'enseignement musical. Cet inventaire met en évidence les difficultés et les défis que recèle cette volonté de mieux asseoir l'objet et de l'inscrire dans la perspective d'une éducation musicale complète.

⁵ Les citations sont toutes extraites du texte que Pierre Martignoni nous avait remis avant les Journées et d'un article paru dans la *Revue Musicale Suisse* (Martignoni, 2004).

Difficultés au niveau des enseignants, d'abord, qui arrivent chacun avec un bagage musical différent: certains viennent avec d'importantes dispositions musicales, avec une solide formation voire une pratique régulière dans une chorale ou un orchestre, d'autres au contraire n'ont rien de tout cela. La conception de la formation des généralistes doit tenir compte de ces disparités et trouver un équilibre qui permette d'éviter que, pour certains, l'enseignement de la musique devienne "source d'angoisse et d'amertume".

Pour les élèves, la situation est certes différente puisqu'on ne peut, dans ce cas, parler de changement: les élèves n'ont rien connu d'autre que ce qu'on leur offre aujourd'hui. Mais il importe d'observer comment ils reçoivent le nouvel enseignement qui leur est prodigué. Les diverses observations qui ont été réalisées dans les classes par les conseillers pédagogiques⁶, informellement et non « scientifiquement », dans le cadre de l'inventaire susmentionné, mettent en évidence l'intérêt et le plaisir des élèves, et même de ceux qui, trop souvent, restent muets dans les autres cours. Ces quelques observations – qu'il s'agirait toutefois de systématiser – semblent ainsi conforter l'idée d'un apport de l'enseignement musical à une formation totale de l'individu, alliant le cognitif, l'affectif et le social.

C'est au travers d'un examen des moyens d'enseignement *A vous la musique*⁷ que Martignoni aborde l'objet d'enseignement - apprentissage, troisième pôle du triangle didactique. Pour lui, c'est en effet le contenu de cet ouvrage romand qui "cristallise le changement d'objet d'apprentissage", faisant

⁶ Il s'agit d'enseignants spécialisés dans le domaine musical qui passent régulièrement (ou sur demande) dans les classes pour conseiller ou aider les titulaires dans l'enseignement de cette discipline. Ils n'ont en principe pas pour fonction de les évaluer.

⁷ Ouvrage dirigé par Bertholet et Petignat (1976).

“évoluer la branche *chant* vers la branche *éducation musicale*”⁸. Outre le chant, l’ouvrage comporte six domaines: l’audition, l’écoute dirigée, l’invention, la pose de voix, l’intonation et le rythme, dont les trois derniers (que l’intervenant définit comme « techniques » parce que faisant appel à des compétences plus pointues) peuvent apparaître comme problématiques pour les enseignants. Martignoni se demande dès lors si, pour des enseignants généralistes, il est opportun de conserver de telles exigences. Il apporte une réponse affirmative, au nom d’objectifs généraux (la discrimination auditive, la concentration, l’écoute de soi et des autres, la synchronisation, la mémoire) et musicaux (bases pour la pratique musicale) que ces techniques contribuent à mettre en place.

Le défi à relever apparaît ainsi important, entre les exigences du contenu (telles qu’elles sont exprimées dans les moyens d’enseignement) et les difficultés des enseignants. Pour Martignoni, ce défi doit pourtant être relevé par les enseignants généralistes. Pour cela, il importe de continuer à développer des dispositifs didactiques qui permettent au mieux la transmission des contenus les plus difficiles et, parallèlement, de fournir aux enseignants une formation de qualité.

A cette fin, le dispositif mis en place par le canton de Fribourg s’appuie à la fois sur « une formation en situation réelle », à savoir un accompagnement en classe des enseignants concernés, assuré par des conseillers pédagogiques, et sur des cours de formation continue portant sur les techniques musicales, la méthodologie et la didactique. Ce dispositif est intéressant, entre autre parce qu’il tente d’allier d’une part pratique (via l’accompagnement sur le terrain) et théorie (via les cours), d’autre part formation technique et formation méthodologico-didactique.

⁸ Voir également Schumacher (2003) pour une revue critique des mêmes moyens d’enseignement.

2.3. Comment « didactiser » l'objet sans le perdre ?

Georges-Alain Schertenleib, de son côté, centre son intervention sur la mise en place, actuellement en cours. Il examine quelques-uns des changements que cela implique, en particulier du point de vue de l'objet d'apprentissage, pour les futurs enseignants, dans le cadre d'une conception de la formation qui se veut plus globale et centrée davantage sur les compétences pédagogiques - didactiques que sur les compétences « disciplinaires ». Auparavant, les différences étaient très importantes tant en termes de contenu que de structure entre les différentes « Ecoles normales » cantonales dont relevait la formation des enseignants. On observe aujourd'hui une volonté manifeste de « tertiarisation », de « professionnalisation » et de rapprochement entre les diverses institutions – volonté exprimée entre autres par les exigences de reconnaissance réciproque des diplômes, par l'inscription progressive des HEP dans le processus de Bologne, par la mise en pratique de normes communes (cf. normes ECTS), etc.

En ce qui concerne la formation à l'enseignement musical pour les futurs généralistes du pré-scolaire et du primaire⁹, les changements découlent en particulier de l'élaboration d'un « référentiel de compétences professionnelles », largement fondé sur des axes pédagogiques transversaux (articulation théorie-pratique, conduite de la classe, contextualisation des savoirs, rapport à autrui, sens et valeurs, etc.) assurant une plus grande cohérence entre les différents domaines; à partir de ces axes transversaux sont développés différents « modules » qui proposent des thématiques communes et sont pris en charge par des équipes de formateurs. Les contenus disciplinaires de la formation ont ainsi dû être complètement revus selon ces nouveaux axes organisationnels et répartis dans les différents modules.

⁹ La nouvelle filière de formation pour le secondaire était encore en gestation et n'a par conséquent pas été prise en considération lors de la table ronde.

C'est donc ce processus – radical – d'insertion de la formation musicale dans un concept de formation pédagogique générale qui apparaît comme une véritable innovation. Comparant l'ancienne formation à la nouvelle¹⁰, il a ainsi mis en évidence quelques points communs et de nombreuses différences qui concernent respectivement l'organisation générale de la formation et la formation en vue de l'enseignement de la musique. Les principaux points qui ressortent de cette comparaison sont les suivants¹¹:

- Les connaissances techniques de base (théorie et pratique) sont maintenant abordées dans le cadre des « unités préalables » (UP), en 1^e année. Cependant, le nombre d'heures de cours a été réduit d'un tiers (30) alors que les effectifs des groupes ont doublé (14-15 étudiants au lieu 7-8), ce qui empêche toute individualisation du travail de développement des compétences. Les contenus ont par conséquent été limités et sont aujourd'hui principalement centrés sur les aspects rythmiques et mélodiques (langage musical oral et écrit), les compétences auditives de base et une approche du répertoire musical de l'enfance. Les aspects de culture musicale sont très peu abordés.

Les compétences vocales (maîtrise de la voix, chant à une ou plusieurs voix, mais aussi direction de chœur) sont abordées dans le cadre des « unités de développement de la personne » (UDP) en 3^{ème} année. Le nombre d'heures qui y sont consacrées a été réduit de trois quarts par rapport à l'ancienne formation.

¹⁰ Les exemples proposés, en particulier en ce qui concerne la dotation horaire, se réfèrent au site neuchâtelois de la HEP-BEJUNE, qui regroupe les trois cantons de Berne (partie francophone), Jura et Neuchâtel. Toutefois, les similitudes entre les trois sites sont nombreuses.

¹¹ Voir en annexe.

Enfin, alors que les compétences instrumentales (pratique d'un instrument harmonique d'accompagnement: piano ou guitare) n'étaient pas développées dans le système antérieur, 24 heures y sont désormais consacrées dans la nouvelle formation, en groupes de 3 à 4 étudiants, toujours dans le cadre des unités préalables (UP).

- L'enseignement de la didactique est bien plus développé qu'auparavant: le nombre d'heures d'enseignement a triplé; cependant, les effectifs ne permettent que difficilement la différenciation, et empêchent quasiment l'utilisation d'outils tels que le micro-enseignement, puisque certains cours sont donnés à des classes de 25 à 27 étudiants.
- Enfin, la pratique de l'enseignement de la musique en stage et/ou en remplacement a été considérablement réduite également, puisque les possibilités offertes aux étudiants ont diminué en moyenne de deux tiers. Et l'évaluation des compétences en éducation musicale est aujourd'hui conduite, pour une très grande part, par les maîtres de stage, puisque les nouvelles structures empêchent les formateurs HEP spécialistes de visiter chaque étudiant dans son domaine: les visites de stage peuvent toucher à diverses disciplines, mais rarement à la discipline dont les formateurs sont spécialistes.¹²

Comme on le voit, les changements sont importants. Pour résumer: le nombre d'heures total consacré à l'éducation musicale a quasiment diminué de moitié,

¹² Il convient de préciser que, depuis le début de l'année scolaire 2004-2005, suite à une analyse des trois premières années de la formation en HEP plusieurs modifications ont été apportées à la formation « neuchâteloise ». Par exemple, les didacticiens ont à présent la possibilité d'effectuer quelques visites de stage dans leur propre domaine de spécialisation, à l'instar de ce qui était déjà possible sur les sites bernois et jurassien.

alors que les effectifs des groupes d'étudiants ont plus que doublé. La part de la formation qui est consacrée aux connaissances musicales de base, par exemple, paraît aujourd'hui insuffisante¹³. Autrement dit, les conditions de la formation musicale sont beaucoup moins favorables qu'auparavant. Elles rendent en particulier difficile voire impossible tout soutien individuel aux étudiants dont les connaissances musicales à l'entrée dans l'institution sont insuffisantes ou déficientes (plus de la moitié des étudiants).

Selon Schertenleib, cette nouvelle conception présente tout de même certains avantages. Il a en particulier mentionné le développement de l'enseignement de la didactique; la pratique réflexive et la contextualisation des savoirs, à développer encore mais qui contribuera à donner davantage de sens à l'enseignement; la collaboration interdisciplinaire, qui apporte une cohérence beaucoup plus grande entre les différentes disciplines; la part du mandat mis à la disposition des formateurs pour la recherche et la préparation, qui permettent d'améliorer la qualité du travail en didactique, de tenir compte des avancées dans ce domaine ainsi que des apports de la recherche, etc. En outre, la conception explicitement évolutive de la HEP devrait permettre, par des évaluations régulières (cf. note 9), d'améliorer ce dispositif de formation.

¹³ Cela même pour les étudiants (très rares pour l'instant) ayant suivi les filières d'options spécifiques en éducation musicale dans les écoles de maturité car ceux-ci ont surtout travaillé dans le domaine de la culture musicale classique.

3. La formation des professeurs de l'enseignement spécialisés

3.1. Contexte général: des conservatoires aux Hautes écoles de musique

Thomas Bolliger examine, quant à lui, les conséquences pour l'objet musical d'une autre transformation profonde, actuellement en cours, qui touche les établissements traditionnels d'enseignement spécialisé de la musique pour en faire des Hautes écoles de musique (HEM). Il axe en particulier sa présentation sur le développement de différentes filières de formation dans la HEM de Lausanne et interroge le rapport entre la formation à l'instrument et la formation pédagogique - didactique.

L'enseignement spécialisé de la musique était, jusqu'il y a quelques années, confortablement installé dans une tradition solidement établie et apparemment immuable. Pourtant, pris dans le tourbillon des réformes, les établissements concernés (les conservatoires en particulier) ont eux aussi été amenés à se transformer en profondeur. Alors qu'auparavant la situation semblait claire, avec un enseignement centré sur la musique classique et donné par des « musiciens qui enseignent », diverses interrogations portant sur le statut de l'objet ont surgi ces dernières années dans le contexte nouveau des HEM, autour du développement de nouvelles filières (les filières « enseignement » en particulier) et de l'introduction de nouveaux objets proposés dans l'offre de formation (le jazz, le folklore, etc.); on doit ainsi se demander, par exemple ce que devient la formation instrumentale et musicale dans les filières pédagogiques ?

3.2. Une voie pour conjuguer les compétences artistiques et pédagogiques

Bolliger a d'abord rappelé les événements qui ont conduit à la création en Suisse des Hautes écoles de musique, 7 en tout, réparties dans les différentes régions du pays. Comme pour les HEP, ces nouvelles institutions¹⁴ répondent à une volonté de tertiarisation et de professionnalisation de la formation, de compatibilité des certifications, garanties par des critères d'assurance qualité, et de spécialisation des divers établissements autour de domaines d'excellence (la formation lyrique à Lausanne par exemple). Comme pour les HEP, les difficultés liées à ces changements à la fois structurels et conceptuels sont nombreuses, liées à la concurrence entre régions, aux questions de reconnaissance officielle des cursus proposés, à la place qui devrait être accordée à la recherche, aux « résistances » des acteurs, etc.¹⁵

En ce qui concerne l'objet et son statut, en fait, la situation telle que présentée par Bolliger n'est pas sans présenter certaines similitudes avec celle des HEP. En effet, dans les HEM également, il s'est agi de passer d'un système essentiellement centré sur la formation musicale à un système qui, bien plus

¹⁴ Ces nouvelles entités (HEM et HEP) s'inscrivent dans le mouvement général initié par la Confédération afin d'homogénéiser et d'amener au niveau tertiaire les institutions de formations dans les domaines techniques, de l'enseignement, de la santé, de la gestion administrative, etc. Les HEM sont des « Hautes écoles spécialisées » soumises à une procédure de validation qui autorise l'institution à porter le titre de « Haute école » et du même coup rend valides les diplômes délivrés sur l'ensemble du territoire suisse. Les conditions pour qu'une institution obtienne le titre de HEM ont été définies en 1999 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'Instruction publique (CDIP), dans un texte intitulé *Profil des hautes écoles de musique (HEM)*. cf. à ce propos Humair (2003a et 2003b) et, pour la filière I (diplôme d'enseignement), Bolliger (2003). Le texte de la CDIP peut être consulté sur le site de la CDIP (www.cdip.ch).

¹⁵ Voir par exemple Bolliger (2003) et, à propos de la place de la recherche, Zurcher (2004).

rapidement, distingue des filières fortement différenciées. En outre, là aussi, le nouveau cursus est fondé sur un système de crédits, ce qui donne une plus grande autonomie aux étudiants mais rend bien plus complexe la gestion institutionnelle du parcours; il est connu en effet qu'un tel système peut parfois conduire à des aberrations, par exemple lorsqu'un étudiant, volontairement ou non, échappe complètement à un domaine de formation, tout simplement parce qu'il n'a pas choisi de crédits dans ce domaine.

L'ancien système était fondé sur trois piliers: formation instrumentale, théorie musicale (solfège, harmonie) et pédagogie qui perduraient parallèlement jusqu'à l'obtention du « diplôme d'enseignement ». Jusqu'à ce cap, chaque étudiant bénéficiait par conséquent d'une formation dans ces trois domaines même si sur le plan pédagogique celle-ci était souvent très réduite. Ce n'est qu'en possession du diplôme d'enseignement que l'étudiant pouvait choisir des voies de perfectionnement différentes: virtuosité instrumentale, diplôme de soliste, direction d'orchestre, etc.

Ce système a donc été largement transformé. A Lausanne, les étudiants suivent à présent un tronc commun (de deux ou trois années) puis choisissent une filière spécifique parmi les suivantes: diplôme d'enseignement (filière I), performance (filière II; concerts, solistes), maître de musique (filière III; pour le lycée ou l'enseignement secondaire inférieur) et direction (filière IV; orchestre ou fanfare). Ainsi, comme Bolliger l'a mis en évidence, toute la difficulté de ce nouveau système réside dans la distribution des crédits et, plus concrètement, dans la place qui est respectivement octroyée, dans la filière III (maître de musique) en particulier, à la formation instrumentale, à la théorie et à la didactique: on pourrait imaginer, si le système dysfonctionne, que certains étudiants puissent terminer leur cursus avec une pratique instrumentale très limitée.

Il est important de souligner les apports indéniables de cette nouvelle structure qui, par exemple, accorde à l'acte même d'enseignement une importance bien plus grande qu'auparavant, au temps où la formation instrumentale faisait pour ainsi dire office de permis d'enseignement (comme s'il suffisait de savoir parler une langue pour l'enseigner). Dans la filière I (diplôme d'enseignement vocal - instrumental), la formation pédagogique inclut désormais des observations et des stages en classes non professionnelles, une introduction générale à la pédagogie musicale (finalité et histoire de la pédagogie, psychologie développementale, didactique générale, communication, etc.) et des cours de méthodologie et didactique instrumentale - vocale. De même, malgré les difficultés qu'il soulève, le développement de la recherche devrait contribuer à une meilleure connaissance de cet acte d'enseignement. Plus globalement, dans la mesure où l'on parvient, dans cette filière I, à "conjuguer compétences artistiques et pédagogiques" (Bolliger 2003, p. 40), le changement devrait mener à une meilleure reconnaissance et à une revalorisation de cette filière. Un long travail reste toutefois à effectuer pour développer cette didactique instrumentale et vocale et conjuguer les diverses compétences impliquées.

4. Quelques hypothèses sur le devenir de l'objet

Nous allons tenter, en guise de conclusion, de discuter les apports des trois contributeurs en regard du devenir de l'objet d'apprentissage musical lorsque le cadre d'action évolue et se modifie.¹⁶

Comme le montre bien l'intervention de Bolliger, le défi aujourd'hui lancé aux HEM consiste à clarifier l'objet d'apprentissage selon les filières qu'elles souhaitent mettre en place.

¹⁶ Cela en m'excusant d'emblée auprès des intervenants tant il est vraisemblable que cette tentative ne rende pas totalement justice à ce qu'ils ont vraiment voulu dire.

Contrairement à la conception qui prévalait auparavant, et qui revenait à considérer qu'il n'y avait finalement qu'un seul objet d'apprentissage – LA musique (et pas n'importe laquelle, d'ailleurs !) – auquel venaient s'ajouter, en fin de parcours de formation, quelques colorations spécifiques (concert, enseignement, etc.), il apparaît clairement aujourd'hui que l'objet d'apprentissage n'est pas vraiment le même pour chacun des métiers de la musique. L'objet doit être construit en tenant compte du contexte d'action (contexte institutionnel, culturel, social, etc.) et, plus encore, des finalités de la pratique future. Dans la perspective du diplôme d'enseignement, il s'agit par exemple de prendre en considération les acquis de la psychologie et de la pédagogie, sans négliger pour autant la formation instrumentale, tant du point de vue pratique (maîtrise technique) que théorique (théorie musicale, histoire, répertoire, etc.); il s'agit aussi, grâce à la recherche, de développer nos connaissances à propos des processus mêmes de transmission des capacités musicales. Il s'agit donc, finalement, de clarifier les liens entre formation instrumentale, connaissances théoriques et compétences pédagogiques.

Or, nous l'avons vu, c'est précisément le même défi qui est lancé dans le contexte de l'enseignement généraliste de la musique: trouver, grâce à la formation, un équilibre entre les connaissances et capacités musicales des futurs enseignants et leurs compétences pédagogiques, afin que l'enseignement musical puisse s'inscrire et prendre tout son sens dans une perspective de formation générale des élèves. En fait, ce défi, c'est précisément celui de la didactique, une didactique qui – comme le relevait Martignoni – doit prendre en compte les acteurs de la relation pédagogique (l'enseignant et son élève) mais sans négliger pour autant l'objet, une didactique dont la tâche, finalement, est de médiatiser l'objet dans le cadre du triangle didactique.¹⁷

¹⁷ A propos de la notion de médiation de l'objet dans le champ de la pédagogie de la musique, cf. Wirthner et Zulauf (2002).

Dans sa contribution, ce dernier aboutit ainsi à étendre l'objet initial « chant » à des composantes de la musique mieux définies dans la perspective d'une éducation musicale complète, techniquement (cf. intonation, pose de voix, rythme) et culturellement (cf. audition, écoute dirigée, invention); et, surtout, il parvient ainsi à clairement maintenir l'objet musical au centre des démarches proposées. Cependant, il ne touche pas la réflexion didactique engagée qui, en même temps, devrait permettre de véritablement inscrire l'objet musical dans un plan de formation globale, à l'instar de ce que tentent de faire, non sans difficultés, les rédacteurs des nouveaux Plans d'étude cadre romand (dits « PECARO »)¹⁸ et les didacticiens des HEP.

L'intervention de Schertenleib illustre parfaitement cette tentative, dont il a montré à la fois les apports et les limites. Ainsi, du point de vue de l'objet de la formation, on constate aussi un indiscutable déplacement, mais bien plus conséquent: alors qu'il était auparavant défini « disciplinairement », en termes de contenus musicaux, cet objet paraît aujourd'hui plutôt défini en termes de catégories qui ne sont pas vraiment spécifiques à la musique (rapport à autrui, contextualisation des savoirs, conduite de la classe, etc.) et qui devront constituer la compétence

¹⁸ Ces nouveaux Plans d'étude cadre, actuellement en consultation, sont structurés autour de trois composantes de la formation: les domaines disciplinaires (au nombre de cinq), la formation générale et les capacités transversales. La musique est située dans un vaste domaine disciplinaire « Arts », avec les arts plastiques, voire toute autre approche artistique, dont la visée prioritaire consiste à « découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle » (cf. PECARO 2003, chapitre 2, p. 17). Divers objectifs prioritaires d'apprentissage sont ensuite déclinés pour l'ensemble de ce domaine disciplinaire: on trouve par exemple, pour le 1^{er} cycle, « Représenter et exprimer une idée, un imaginaire, une émotion par la pratique des différents langages artistiques », objectif qui, pour la musique, peut être précisé ainsi: « en recherchant un caractère à travers l'interprétation et l'invention collectives d'une pièce vocale ou instrumentale ou d'une séquence sonore », « en produisant et en composant des sons et des séquences sonores » ou encore « en expérimentant les sons, les rythmes », etc. (chapitre 8, p. 68).

professionnelle des futurs enseignants. Comme le montre clairement Schertenleib, cette nouvelle conception est certes intéressante à de nombreux égards – en particulier en ce qu'elle inscrit désormais l'enseignement musical dans un projet de formation globale qui lui donne sens – mais elle semble quelque peu buter sur l'obstacle que constituent les compétences *musicales* en soi des futurs enseignants.

En conclusion, on le voit, l'objet musical subit à l'évidence, d'importants déplacements liés finalement à une volonté de dépasser une conception antérieure trop exclusivement centrée sur la technique musicale ou la formation instrumentale et de créer pour ce faire de nouvelles structures de formation qui prennent mieux en compte les conditions psychologiques, didactiques et pédagogiques de l'enseignement de la musique. Le déplacement peut se limiter à un élargissement (comme nous l'explique Martignoni) ou aller jusqu'à une reconfiguration complète dans un cadre non spécifiquement musical (comme le suggère Schertenleib). L'intérêt d'une évolution aussi radicale, c'est de donner ainsi un véritable statut à l'enseignement de la musique dans un projet de formation globale. Mais le risque, en même temps, est que, dans ce processus, on en oublie un peu la musique.

Le défi de la formation des enseignants dans le domaine de l'enseignement musical, finalement, c'est de trouver un nouvel équilibre, fondé sur les trois pôles du triangle didactique (l'enseignant, l'élève et l'objet), et d'imaginer des médiations opératoires de l'objet musical dans les contextes nouveaux qui ont été pensés pour ce faire (filiale I des HEM, modules thématiques des HEP: UP, UDS, UDP, etc.). De plus, ce travail de reconfiguration de la formation – et, par conséquent, de l'objet – doit être réalisé dans une perspective qui reste résolument didactique – c'est-à-dire qui postule que les objectifs de formation générale sont certes fondamentaux mais qu'ils

Jean-François de Pietro

ne peuvent être travaillés « abstraitement », sans un ancrage dans une pratique musicale concrète et réelle.

Et il apparaît évident que la recherche, tant dans les HEP que dans les HEM, devra jouer un rôle important dans ce processus long et difficile.

Bibliographie

- Baillat, G., & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du premier degré. *Recherche et Formation*, 40, 95-120.
- Bertholet, A., & Petignat, J.L. (Eds). (1976). *A vous la musique: méthodologie de la 1^e à la 6^e année scolaire primaire: programme romand*. Neuchâtel: Office du matériel scolaire.
- Bolliger, T. (2003). La filière I / diplôme d'enseignement dans les HEM suisses. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 12, 40.
- Humair, J.D. (2003a). Le parcours vers une HEM romande. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 6, 11-12.
- Humair, J.D. (2003b). Qu'est-ce qu'une HEM et comment ça fonctionne? *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 6, 7.
- Martignoni, P. (2004). La musique dans le canton de Fribourg. *Revue Musicale Suisse*, 7, 13-14.
- CIIP (2003). *Plan cadre romand (PECARO)*. Neuchâtel: Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.

Développements actuels dans la formation des enseignants de musique

- Schumacher, J.A. (2003). Le moyen d'enseignement suisse romand « A vous la musique », ce qu'en disent ses auteurs et ce qu'en disent les enseignants. In F. Regnard & E. Cramer (Eds), *Apprendre et enseigner la musique: représentations croisées* (pp. 161-181). Paris: L'Harmattan.
- Wirthner, M., & Zulauf, M. (Eds). (2002). *A la recherche du développement musical*. Paris: L'Harmattan.
- Zulauf, M. (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP.
- Zurcher, P. (2004). Plaidoyer pour la recherche dans les HEM. *Revue Musicale Suisse / Schweizer Musikzeitung*, 3, 17-24.