

Développer la formation continue des professeurs

Aujourd'hui, on ne peut pratiquement plus apprendre un métier à vingt ans et le pratiquer toute sa vie sans perfectionnement. Les spécialistes parlent de « life long learning » pour décrire cet état d'apprentissage permanent, au travers de formations continues, tout au long de notre parcours professionnel. Comment aménager cette formation continue dans le domaine de l'enseignement musical ?

Madeleine Zulauf

Les formations initiales pour devenir professeurs d'instrument sont en train de se développer au sein des Hautes écoles de musique (HEM). Dorénavant, des volées d'étudiants bardés d'un master en pédagogie sortiront régulièrement de ces écoles. Il convient de souligner cette volonté de professionnalisation du métier. Mais, comme le relève Perrenoud (1994), un réel mouvement de professionnalisation ne s'instaure que s'il y a, conjointement à l'amélioration de la formation des futurs enseignants, une « mutation progressive des compétences et des pratiques des enseignants en place ». Autrement dit, il y faut également une formation continue efficace.

Certaines écoles de musique et d'autres institutions mettent déjà sur pied des journées ou des séminaires ponctuels de formation continue. Et les HEM introduisent peu à peu des cursus menant à des *Certificates of Advanced Studies* et des

Masters of Advanced Studies. Mais, tant au niveau institutionnel qu'au niveau personnel, la formation continue n'est pas encore considérée comme indispensable, c'est-à-dire comme étant l'une des dimensions constitutives du métier. Dès lors, comment rendre attractive et efficace une formation continue pour les professeurs d'instrument, sachant que beaucoup d'entre eux n'ont reçu de formation pédagogique que celle – souvent rudimentaire – qui était dispensée dans les anciens conservatoires et que certains n'ont même pas bénéficié d'une telle formation ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous allons puiser dans notre propre expérience tout comme dans les travaux portant sur l'enseignement en milieu scolaire, où l'on trouve une tradition de formation continue déjà mieux établie et où l'on dispose de modèles pédagogiques plus développés. Nous allons notamment essayer de transférer, dans le champ de l'enseignement instrumental, le référentiel de compétences élaboré par Paquay, qui considère que les enseignants sont appelés à conjuguer six facettes de compétences (cf. figure).

Conforter les trois facettes de compétences traditionnelles

Les concepteurs de formation et autres spécialistes en pédagogie soulignent que les profes-

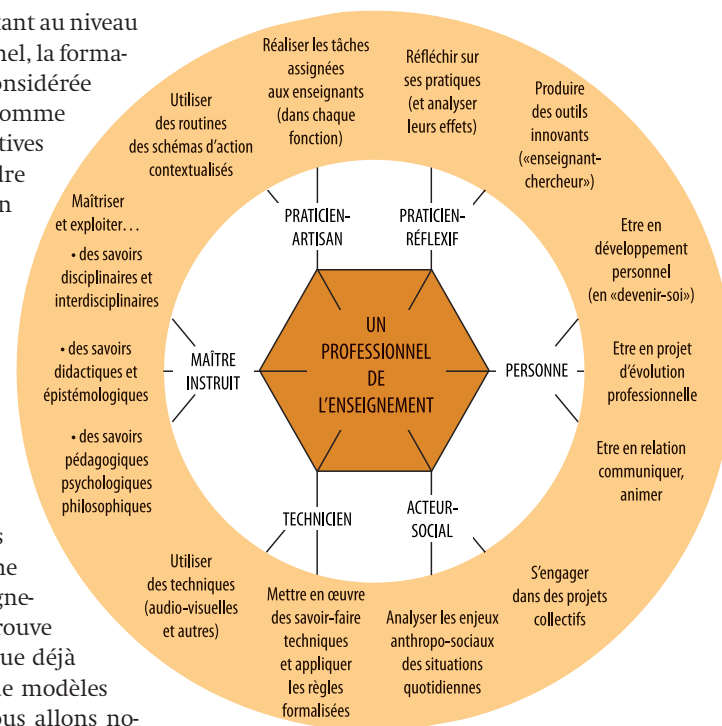


Figure : Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (selon Paquay, 1994).

seurs en activité sont attirés par des formations continues qui leur fournissent des exemples d'activités pédagogiques directement applicables dans leur enseignement. Les professeurs de musique ne font pas exception à cette règle et il importe de répondre à leur demande. Montrer une vidéo présentant un jeu musical qui favorise l'improvisation ou expliquer comment, à partir d'une chanson du répertoire enfantin, il est possible de construire des notions solfégiques, voilà des exemples d'activités que l'on peut proposer en formation continue et qui seront généralement appréciées. En fournissant ainsi aux enseignants des séquences d'enseignement bien définies et efficaces, on va leur permettre de développer une première facette de compétences : ils pourront devenir de meilleurs « praticiens artisans ».

La formation continue vise aussi volontiers le développement d'une deuxième facette de compétences, ayant trait à l'utilisation d'outils, de ressources et de techniques. On va alors chercher à ce que les enseignants soient de bons « techniciens ». Au programme de la formation continue pour les professeurs d'instruments pourront figurer la découverte de nouvelles méthodes d'apprentissage instrumental ou la familiarisation avec un logiciel d'édition musicale, etc.

Renforcer les savoirs disciplinaires des enseignants est aussi l'un des objectifs courants en formation continue, en fonction d'un principe aussi ancien que le métier d'enseignant : pour instruire les autres, il faut être soi-même un « maître instruit ». Par exemple, pour enseigner la biologie, il faut d'abord connaître soi-même cette discipline et, si on veut être un bon professeur, il faut se tenir au courant de ses dévelop-

Weiterbildung von Musiklehrkräften attraktiver machen

Zwar organisieren einzelne Musikschulen punktuell Weiterbildungstage oder -wochen, und die Musikhochschulen führen nach und nach *Certificates of Advanced Studies* und *Masters of Advanced Studies* ein, dennoch gilt Weiterbildung für Musiklehrkräfte noch nicht als unabdingbar. Wie kann sie also attraktiver gemacht werden?

Pädagogische Studien haben gezeigt, dass im Beruf stehende Lehrkräfte diejenigen Weiterbildungen besonders schätzen, die ihnen Beispiele von pädagogischen Aktivitäten aufzeigen, die direkt in die Praxis umgesetzt werden können. Musiklehrkräfte bilden hier keine Ausnahme, und es gilt, ihren Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Weiterbildung zielt oft auch auf die Entwicklung von Fertigkeiten wie Umgang mit Hilfsmitteln, Ressourcen und Techniken. Das Ziel sollen also gute «Techniker» sein.

In ihren eigenen Disziplinen – Geige, Klavier usw. – haben die Musiklehrkräfte im Prinzip eine ausgezeichnete Ausbildung. Hingegen haben viele von ihnen nie eine erziehungswissenschaftliche Ausbildung erhalten.

Diese Lücke soll mit Weiterbildung gestopft werden.

Bei der Weiterbildung muss jede Lehrkraft als einmalige Persönlichkeit mit ihrer eigenen, reichen Geschichte wahrgenommen werden. So kann die Weiterbildung zu einem Forum werden, wo jeder und jede die eigenen Vorstellungen einbringt und darüber reflektiert, um sie schliesslich zu adaptieren und zu bereichern. Dabei muss gemeinschaftliches Lernen in den Mittelpunkt gestellt werden. Denn wenn alle ihre eigene Persönlichkeit und ihren Erfahrungsschatz einbringen, können die anderen davon profitieren, wie auch umgekehrt jeder und jede einzelne von den anderen profitieren kann.

Schliesslich muss Weiterbildung mit einer gewissen Kontinuität angeboten werden. Gewiss kann nicht einfach ein umfassendes Angebot herbeigezaubert werden, das die Lehrkräfte regelmässig besuchen können, aber es wäre schon jetzt möglich, mehr Module in Form eines Austausches zwischen Weiterbildung und Praxis zu planen.

Übersetzung: Philipp Zimmermann

pements. Mais, à l'heure actuelle, pour être un « maître instruit », il faut aussi posséder des connaissances en psychologie et en pédagogie.

En ce qui concerne leur discipline propre – violon, piano ou autre –, les professeurs d'instrument ont, en principe, suivi une bonne formation initiale et disposent de possibilités variées de se perfectionner. Par contre, nombre d'entre eux n'ont jamais reçu d'enseignement en sciences de l'éducation. La formation continue devrait donc leur permettre de combler cette lacune. N'est-il en effet pas utile de connaître les étapes du développement intellectuel des enfants telles qu'elles ont été mises en évidence par les psychologues? Ou alors de savoir quelles sont, parmi toutes les composantes qui interviennent dans la motivation des apprenants, celles dont il a été prouvé qu'elles étaient décisives pour faire d'un élève un musicien chevronné?

Contrairement à ce que l'on entend parfois, les enseignants en activité ne sont pas tous allergiques à la théorie, loin de là. Selon Savoie-Zajc & Dionne (2001) près de 90 % d'entre eux « sont ouverts à l'apprentissage de concepts théoriques [mais] à la condition qu'ils puissent les intégrer dans leur quotidien. » La deuxième partie de cette phrase donne la clé de la motivation des enseignants quant à la formation continue. Ce qu'ils veulent, ce n'est pas forcément et uniquement des apports pratiques, mais une formation qui réponde à leurs préoccupations professionnelles et leur permette d'améliorer leur action pédagogique.

Aux organisateurs et aux formateurs, donc, de se préoccuper que les contenus des cours et des séminaires aient du sens pour les personnes en formation; à eux également de s'assurer du transfert possible dans la pratique. Permettre aux professeurs d'instruments de devenir de meilleurs praticiens artisans, de meilleurs techniciens et des professeurs plus instruits, c'est-à-dire enrichir trois facettes de leurs compétences, voilà un programme déjà bien relevé. Mais ne nous arrêtons pas en si bon chemin...

Instaurer trois nouvelles facettes de compétences

La première impression qui se dégage à la lecture des trois facettes figurant sur la droite du modèle de Paquay est probablement qu'il n'y a là rien que de banal. N'est-il en effet pas évident qu'un enseignant de musique doit être une « personne » et un « acteur social »? Et pourquoi parler de « praticien réflexif »? Bien évidemment que les professeurs réfléchissent! Mais, s'il est évident que des compétences personnelles, sociales et réflexives sont indispensables pour exercer le métier de professeur d'instrument, cela veut-il dire pour autant qu'elles ne peuvent

être développées? Et l'efficacité de l'enseignement ne serait-elle pas renforcée avec l'accroissement de compétences dans le domaine de la communication ou du travail en partenariat avec les collègues et les milieux culturels?

L'importance accordée à ces trois facettes peut représenter une modification importante par rapport à la conception que l'on a, traditionnellement, du métier d'enseignant. Le défi qui en résulte pour les responsables de formation continue en est d'autant plus grand. Il n'est en effet plus seulement question d'ajouter des contenus de formation, mais bien d'instaurer une nouvelle approche, de faire souffler un nouvel esprit. Voici quelques lignes directrices qui pourraient nous guider dans cette démarche.

Première ligne directrice: considérer chaque enseignant en tant que personne unique, riche de toute son histoire personnelle. Selon Vuataz: « nous avons à reconnaître non seulement différents types de professeurs, mais aussi le fait que les motivations de chacun [...] sont étroitement liées à son parcours propre, donc essentiellement individuelles. » (2001, p. 16) Or, en plus des aspects motivationnels, les parcours forgent aussi des savoirs d'expérience. Tout enseignant met en place ses propres idées sur des aspects fondamentaux de son activité professionnelle. Par exemple: depuis quel âge peut-on demander à un élève de travailler seul à la maison? Quelles sont les difficultés techniques particulières de tel ou tel morceau et comment aider les élèves à les maîtriser? La formation continue peut être le lieu où chacun va expliciter ses représentations – qui demeurent souvent implicites dans

le feu de l'action pédagogique –, être amené à y réfléchir pour pouvoir ensuite les enrichir ou les infléchir.

Mettre l'accent sur l'apprentissage coopératif constitue la deuxième ligne directrice. En effet, si chacun arrive en formation continue avec sa propre personnalité et ses propres acquis d'expérience, il va pouvoir en faire bénéficier les autres participants et, réciproquement, bénéficier de leurs apports. Il ne s'agit pas uniquement d'échanger du matériel pédagogique ou des récits de pratiques mais d'interagir, chacun amenant, par exemple, sa propre lecture d'un problème pour la confronter à celle des autres et pour dégager ensemble des solutions possibles. Nous pensons ici à des modalités de fonctionnement telles que la supervision collective ou l'intervision (voir Bernhard, 2009). Il est ainsi possible de prendre conscience des bénéfices du travail en groupe et de la responsabilité collective dans le développement des savoirs, un travail qui va passer obligatoirement par des phases d'évaluation du fonctionnement même du groupe en tant que communauté apprenante (Perrenoud, 1994). Quant à un objectif à plus long terme, il pourrait être celui du transfert de cette capacité de coopération et de communication dans l'activité pédagogique, notamment au sein des écoles de musique. En résumé: apprendre à apprendre ensemble pour apprendre à travailler ensemble.

Enfin, la dernière ligne directrice consiste à inscrire la formation continue dans la durée. Selon Lipowsky (2004), le manque de suivi, qui est l'une des faiblesses majeures de la formation continue dans le domaine scolaire, est aussi l'une




Au programme de la formation continue pour les professeurs d'instruments pourrait figurer la familiarisation avec un logiciel d'édition musicale.

des causes principales d'insatisfaction chez les professeurs. Et, on l'a vu, les formations continues dans le domaine de l'enseignement instrumental sont en général ponctuelles. Certes on ne va pas, d'un coup de baguette magique, construire tout un ensemble de formations continues que les enseignants seraient invités à suivre de manière récurrente. Mais on pourrait déjà planifier davantage de modules sous la forme d'aller-retour entre formation et pratique. Comme le dit Houpert (2005) « Si l'on veut que la formation soit ancrée dans la pratique, il faut qu'à un moment donné, le discours entendu ou produit [durant la formation] puisse être mis en œuvre concrètement sur le terrain, que l'on puisse ensuite revenir pour en discuter et échanger avec ceux qui l'ont construit. »

Un continuum de formation

Dans ce qui précède, l'accent a délibérément été mis sur des modalités visant à l'amélioration de la formation continue en tant que telle. Cela ne doit toutefois pas faire perdre la vue d'ensemble. Si, au niveau institutionnel, formation initiale

et formation continue correspondent à des structures différentes, leur vocation est fondamentalement la même : assurer le développement des compétences professionnelles des enseignants.

Améliorer la formation initiale passe aussi par la sensibilisation des étudiants à l'idée que leur apprentissage ne s'arrêtera pas une fois leur master en poche. Dorénavant, le meilleur atout de la formation continue, ce devrait être la formation initiale. 

Bibliographie

- Bernhard, B. (2009). Neue Sichtweisen erschliessen. Supervision für Instrumental- und Vokallehrpersonen. *Schweizer Musikzeitung*, 3, 5-7.
- Cefedem Rhône-Alpes (2003). *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation*. Document de travail. <http://www.cefedem-rhonealpes.org/essaimetierprofmusique.pdf>
- Houpert, D. (2005). En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles? *Le Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques et les Cahiers péd-*

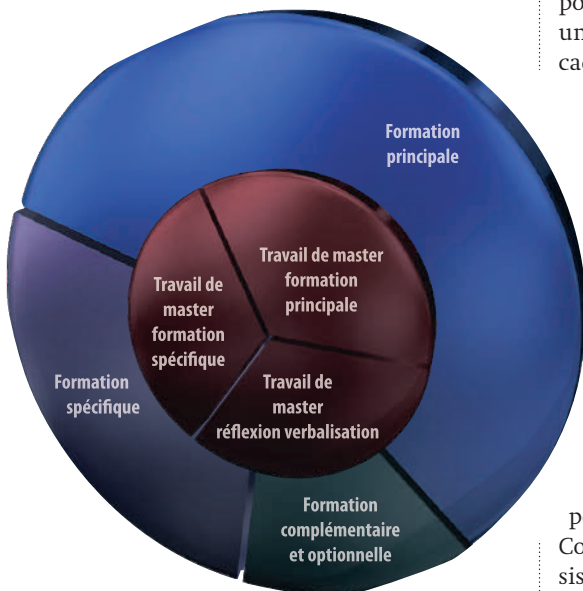
agogiques, 435 (Dossier « Enseigner, un métier qui s'apprend »). <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article1771>

- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 96(4), 462-479.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche & Formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation continue comme vecteur de professionnalisation du métier d'enseignant*. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_10.html
- Savoie-Zajc, L., & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires: exploration conceptuelle et illustrations. In L. Lafortune, C. Deaudelin, P. A. Doudin, & D. Martin (Eds), *La formation continue. De la réflexion à l'action* (pp. 139-164). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vuataz, R. (2001). Quelle formation continue pour un maître de musique? *Schweizer Musikzeitung*, 3, 15-16.

Suite de la page 17

lectives sont abordées par des conférences et des ateliers. Mais nous avons surtout cherché à instaurer une dynamique en amenant chaque étudiant à s'engager dans un projet. C'est ici la dernière particularité du plan d'études : le « projet master » avec l'élaboration d'un important portfolio.

En effet, le plan cadre de la HES-SO nous oblige à réserver environ 30 % du temps de travail de l'étudiant à un projet master, c'est-à-dire un projet personnel mobilisant toutes les compétences de l'étudiant.



Le projet master, représenté par le cercle intérieur, est réparti proportionnellement entre les trois modules. On retrouvera donc des récitals, des concerts et des ateliers. Environ 300 heures de travail sont dédiées à la partie pédagogique du projet.

Concrètement, nous demandons la rédaction d'un portfolio de 40 à 50 pages qui comporte les dossiers suivants :

- un mémoire issu d'une recherche personnelle,
- un cahier de bord, c'est-à-dire une documentation et une analyse critique de l'expérience pédagogique avec deux élèves,
- le rapport du stage de pédagogie,
- un rapport sur une activité collective,
- un travail d'observation.

La pièce maîtresse de ce portfolio est le mémoire de pédagogie. En effet, la recherche est un point sensible des Hautes écoles artistiques non seulement pour les étudiants, mais aussi pour les professeurs. Nous avons mis en place un important dispositif de préparation et d'encadrement des étudiants.


Premières expériences

La diversité des mémoires – dont beaucoup de bonne qualité – nous a surpris. Nous avons reçu des travaux très différents tels que des recherches empiriques, des investigations à partir d'un problème théorique, des démarches engagées, des mémoires de type recherche-action, des analyses de pratique, de la création de matériel didactique, voire des compositions pour élèves.

L'exigence d'un rapport sur une activité pédagogique collective était pour nous un pari. Comment assurer que tous les étudiants réussissent à s'impliquer dans un projet, ou mieux encore, d'en prendre l'initiative et la responsabilité? Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que cette obligation a créé une très bonne dynamique entre étudiants, professeurs de didactique et maîtres de stage ainsi que les professeurs et les directions des écoles de musique. Si quelques

étudiants se sont contentés d'un engagement minimaliste, la majorité était motivée à réaliser ce projet collectif en consentant des efforts parfois considérables.

L'accréditation de la filière par les autorités fédérales en décembre 2010 fut un magnifique cadeau de Noël pour tous les acteurs impliqués. L'augmentation du nombre d'étudiants intéressés à poursuivre leurs études en master de pédagogie est également réjouissante, même si elle entraîne *de facto* l'introduction d'un *numerus clausus*.

Le processus de Bologne n'est pas une fin en soi. Au contraire, il implique une évolution continue qui tient compte de la satisfaction des étudiants, de l'évaluation de leurs apprentissages et de leur future intégration dans le monde du travail lui-même en transformation. Nous sommes donc contents d'avoir franchi une étape importante tout en nous préparant aux défis à venir. 

Notes :

- ¹ Préface à l'ouvrage d'Auguste Aichorn « Jeunesse à l'abandon », in *Œuvres complètes*, XVII, Jean Laplanche et al. (éd.). Paris, PUF, 1992.
- ² Rogers, Carl R. (2005) : *Le développement de la personne*. Paris, Dunod-InterEditions (Edition originale en anglais, 1961), p. 184.
- ³ Reboul, Olivier (2010) : *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, PUF (Edition originale 1980), p. 111.
- ⁴ <http://www.kmhs.ch/gremien>
- ⁵ *Enseigner la musique avec compétence artistique et pédagogique*. Lignes directrices de l'Association suisse des écoles de musique (ASEM).
- ⁶ *Handbook : Instrumental and Vocal Teacher Education : European Perspectives*. AEC working group for Instrumental/Vocal Music Teacher Training. <http://www.polifonia-tn.org>
- ⁷ www.hemge.ch, www.hemu.ch