

26

## Enseigner la musique: une question de profils?

Dès la rentrée 2012, les institutions de formation des enseignants de Suisse romande harmoniseront leurs programmes de formation à l'enseignement primaire. Un nouveau profil d'enseignant pour le Cycle 2 remplacera celui de l'enseignant généraliste qui a forgé l'identité de la profession depuis plus d'un siècle.

**François Joliat**

29

## Un moyen d'enseignement au service des plus jeunes

Non seulement on ne trouve, dans le répertoire, qu'assez peu de chansons réellement bien adaptées pour les plus jeunes élèves, mais surtout la complexité inhérente à la pratique musicale fait que les enseignants décrivent souvent une difficulté à se renouveler.

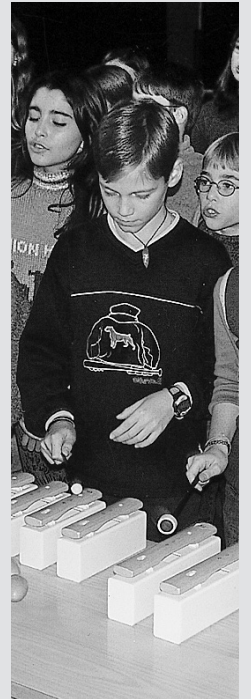
**Christine Croset**

31

## Activités clé en main: pour qui, pour quoi?

Faut-il donner aux enseignants des activités clé en main qui sont susceptibles de favoriser des pratiques adéquates ou faut-il viser prioritairement le développement de compétences pointues durant la formation professionnelle initiale, car elles sont incontournables?

**Catherine Oppliger Mercado**



# Musique à l'école: accord à trouver

33

## Scolarité et apprentissage d'un instrument de musique: émergence de nouveaux partenariats

L'école publique n'a pas comme mission d'apprendre aux élèves à jouer d'un instrument de musique. Mais elle peut y contribuer par l'instauration de partenariats avec des écoles de musique. Les élèves directement concernés en bénéficient évidemment, mais ils ne sont pas les seuls...

**Madeleine Zulauf**



36

## Quelques questions vives autour de l'éducation musicale

Lorsqu'on parle de mouvement, de culture, de goûts artistiques, de créativité, de perception, de mathématique, d'expression, de mémoire ou plus généralement encore de cognition ... la musique est toujours en embuscade quelque part. C'est parfois un avantage, c'est peut-être un inconvénient.

**Pierre-François Coen**

39

## Regards croisés sur le nouveau Plan d'études romand

L'éducation musicale fait partie du domaine des arts «qui vise l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores et aide à leur compréhension. Ce domaine favorise la construction de références culturelles. Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves».

**Pierre-François Coen**



# Enseigner la musique dans les classes de Suisse romande: une question de profils?

Dès la rentrée 2012, les institutions de formation des enseignants de Suisse romande harmoniseront leurs programmes de formation à l'enseignement primaire 1-8. Un nouveau profil d'enseignant pour le Cycle II remplacera celui de l'enseignant généraliste qui a forgé l'identité de la profession depuis plus d'un siècle.

Le débat sur l'introduction d'une formation «spéciale» à l'enseignement de la musique à l'école primaire n'est ni novateur ni réformateur. Le plus souvent tiré du sens commun, il trouve son origine dans les fondements mêmes sur lesquels cette discipline repose. Pour tenter d'y voir plus clair, il s'avère nécessaire de replacer ce débat dans la continuité de l'enseignement musical à l'école, depuis son origine, finalement pas si lointaine. En Suisse romande, une vision plus nette du chemin parcouru par la musique à l'école, par bien des aspects semblable à celui qu'a emprunté la France, permettra de mieux comprendre les mécanismes d'action qui ont participé à certaines régularités tenaces, telles que le débat sur le profil des enseignants de musique et la qualité de l'enseignement scolaire qui lui serait associé.

## Le profil de l'enseignant de musique dans l'école laïque

En Suisse romande, les désignations officielles *Chant* (de 1874 à 1945), *Musique* (de 1945 à 1976), *Education musicale* (dès 1976) et, à nouveau, *Musique*, à l'entrée en vigueur du PER en 2012 (CIIP, 2010), reflètent, à l'évidence, les tensions permanentes que cette discipline a subi, sous la pression (Joliat, 2011):

1. des idéologies politiques et pédagogiques (Tafari, 2004);
2. des références à l'enseignement musical à la française;
3. du modèle de l'enseignement spécialisé de l'art, inspiré du Conservatoire et du modèle de l'éducation par l'art, défendu par les Ecoles normales;
4. des intentions d'instruire et les mises en œuvre effectives (Perrenoud, 1993).

En France, dans les couvents et les internats de l'Ancien Régime, la foi – chanter pour mieux prier – a éclairé l'enseignement vocal pour le service du culte (Piguet, 2004). Dans l'école laïque, les bienfaits de la culture de l'art vocal vont se substituer aux bienfaits

de la culture religieuse, non plus pour permettre aux élèves d'assister dignement au culte, mais pour développer le sens moral et esthétique dans toutes les couches sociales.

Or, l'enseignement du chant à l'école va immédiatement soulever «la grande question de l'introduction de l'art dans l'éducation populaire» (Pecaut, 1887, p. 1992) et de la nature de la formation des maîtres. Déjà, certaines Ecoles normales vont préconiser l'engagement d'artistes musiciens pour assurer à la fois la formation musicale des instituteurs et l'enseignement musical à l'école.

En Suisse romande, l'instruction publique sera rendue obligatoire dès 1874 et, simultanément, la discipline *Chant* apparaîtra dans les grilles horaires scolaires. Chanter rehaussera le sentiment de la patrie, cultivera le sens de la beauté, tout en favorisant, de surcroît, l'hygiène respiratoire des élèves (Renevez Fry, 2003). Mais, dans la plupart des écoles, l'enseignement du chant restera du ressort d'un instituteur généraliste tout au long du XXe siècle.

En Suisse romande, à l'instar de la France, l'introduction de l'enseignement musical scolaire coïncidera avec le débat, toujours actuel, sur la légitimité – artistique ou pédagogique – des enseignants qui devront en endosser la responsabilité. En 1905 déjà, dans son *Essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles*, Jaques-Dalcroze remettra en question le choix du généraliste et les résultats qui découleront de ce choix. Pour le fondateur de la rythmique, l'enseignement musical scolaire ne produirait pas les résultats que l'on serait en droit d'attendre<sup>1</sup>. Il en expose les deux raisons suivantes:

1. l'insuffisance de la formation musicale des maîtres qui les rend incapables d'inculquer le sens musical à leurs élèves;
2. la pléthore de notions théoriques prescrites par des méthodes inadaptées, au détriment de l'expérimentation naturelle de la musique.



Afin d'améliorer la situation de manière durable, Jaques-Dalcroze (1905-1965) formule les propositions radicales suivantes:

- retirer l'enseignement musical aux enseignants incompetents;
- favoriser l'activité musicale vécue en confiant son enseignement à des musiciens expérimentés;
- sélectionner les élèves pour qui l'enseignement musical sera profitable.

Si l'idée d'éloigner un enfant de l'enseignement musical peut paraître surprenante de la part d'un pédagogue de cette envergure, il n'est pas inutile de rappeler que l'innéité du talent musical était, au début du XXe siècle, une évidence pour la majorité des pédagogues et des psychologues de la musique. Aujourd'hui, malgré de nombreuses études qui démontrent le contraire, les croyances populaires associent toujours le talent musical à la précocité, à l'absence d'apprentissage et d'entraînement (Joliat, 2010).

### Les enseignants d'art et les éducateurs par l'art

Dans la Suisse romande d'après-guerre, l'enseignement du chant sera encore dispensé par des enseignants généralistes qui pourront décider du choix des méthodes et des ouvrages à utiliser en classe. Durant le *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique* de 1945 à La Chaux-de-Fonds, les inspecteurs de musique des cantons romands dresseront des portraits très contrastés de l'état de situation de l'enseignement de la musique dans leurs écoles. Une fois encore, la question de spécialiser l'enseignement musical sera évoquée. Mais, dans son allocution, Frank Martin définira de nouvelles orientations pour la musique à l'école: développer le sentiment musical de l'élève et le plaisir à pratiquer l'art plutôt que de l'abreuver de connaissances théoriques.

**Au commencement de toute étude musicale devrait donc être la musique [...]. Que la musique devienne un besoin pour lui, qu'il en ait l'appétit. Et pour cela il faut qu'il y trouve du plaisir. Un art ne vit que par le plaisir qu'on y trouve. (Martin, 1945, pp. 2-3)**

En France, les années 50-60 seront marquées par la diffusion de la méthode de Maurice Martenot (1898-1980) qui développera une approche psychopédagogique de l'apprentissage musical. Mais, surtout, Martenot sera le premier à trancher clairement le débat sur l'enseignement généraliste ou spécialiste de la musique à l'école. Pour ce faire, il distinguera deux sortes d'éducateurs, à savoir:

1. *les enseignants d'art*, ceux qui ont pour mission de former des futurs artistes et qui doivent leur demander des résultats tangibles;
2. *les éducateurs par l'art*, ceux qui ont pour mission de former des élèves, et qui doivent demander «des résultats impondérables, mais essentiels et seulement perceptibles à échéance lointaine» (Martenot, 1970/1996, p. 19).

L'éducateur par l'art, incarné par l'enseignant généraliste, ne doit pas développer de résultats artistiques en priorité, mais il a pour mission de développer l'éveil, le sens de l'humain, le potentiel psychique, la stabilité continue d'attention, l'imagination créatrice et la maîtrise de soi.

En France, dès la fin des années 60, plusieurs pédagogues de la musique à l'école vont s'affranchir définitivement de *l'enseignement formel* de la culture musicale savante (Sloboda, 1996) et se distancieront de la

*pédagogie du modèle* (Pourtois & Desmet, 1997) destinée, en priorité, à la formation des musiciens experts du Conservatoire (Culioli, 1993; Hennion, 1988). Les contenus des activités musicales en classe vont faire fi de *l'idéologie de l'œuvre* qui reposait sur l'analyse des œuvres en tant qu'objets d'art, requérant

une pédagogie des styles, des répertoires et des techniques pour les appréhender (Leroy, 2003). A l'apprentissage du solfège à *la française* seront opposées des activités *d'éveil* (Delalande, 1984), sans référence explicite à la musique savante. Elles permettront d'affiner la perception auditive, de favoriser les activités d'expression, l'épanouissement et la socialisation, enfin, l'exploration du monde imaginaire. Ces activités toucheront six domaines:

1. les activités corporelles et vocales, par le *geste-son* (Renard, 1982);
2. l'écoute et les productions sonores;
3. l'expression vocale individuelle et collective;
4. les activités rythmiques;
5. l'approche des moyens d'écriture;
6. la créativité.

### Les Moyens romands A vous la musique

En Suisse romande, il faudra attendre le milieu des années 70, pour qu'apparaisse une coordination des plans d'étude en éducation musicale. Ce sera chose faite avec la création des *Moyens romands A vous la*

musique (Bertholet & Petignat, 1976/1979/1982/1984), couvrant les six degrés de l'école primaire. Tous les cantons romands, à l'exception des cantons de Vaud et Genève, vont les adopter progressivement. En 1998, après un dernier toilettage, le canton de Fribourg diffusera encore ces Moyens d'enseignement. Ces Moyens proposeront une synthèse des courants de la pédagogie musicale d'après-guerre qui ont fait leurs preuves. Ils seront explicitement destinés à soutenir l'enseignant généraliste dans son enseignement musical. Six volumes seront édités, de telle sorte qu'une progression continue de l'élève soit garantie tout au long de son parcours scolaire à l'école primaire. Les contenus des leçons seront planifiés semaine après semaine pour une année complète.

Or, au début de ce troisième millénaire, les cantons romands appliquent ces moyens de manière très contrastée (Giglio & Oberholzer, 2006). Schumacher (2002) constate que seule la moitié des enseignants de première année utilise encore la méthodologie romande. Elle ne convient pas, voire pas du tout, à une très large majorité d'entre eux.

Cependant, *A vous la musique* a eu l'énorme mérite de créer un modèle opérant (Leroy, 2003) qui a permis aux enseignants généralistes de proposer à leurs élèves une vaste panoplie d'activités musicales de qualité, tout en favorisant les échanges entre les écoles primaires et les institutions de formation (Joliat, 2000).

### L'avenir de l'enseignement musical spécialisé à l'école

En Suisse romande, comme ailleurs, l'enseignement musical scolaire a traversé le XXe siècle, embarrassé d'une mission contradictoire: éduquer à et par la musique tous les élèves d'une classe ordinaire, avec des idéologies, des objectifs et des stratégies d'enseignement souvent mieux adaptés au développement de l'expertise musicale des élèves des conservatoires. Les enjeux, les missions, les postures, les gestes et les objets d'enseignement, à l'école ou au conservatoire, n'ont jamais été clairement différenciés, ni dans les pratiques ni dans les programmes. Les formateurs d'enseignants de musique scolaire ayant été, pour la plupart, formés au conservatoire, leur enseignement a été pensé pour la musique, pourrait-on dire, en référence à celle que l'on enseigne au conservatoire, mais pas pour l'école, en référence à celle que les élèves pourraient apprendre avec des enseignants qui ne bénéficient pas d'une formation musicale de très haut niveau.

Cet état de fait a fortement incité à comparer les performances musicales de leurs acteurs respectifs; celles des élèves, mais aussi celles des maîtres, souvent décriées à l'école. A ce jeu-là, les pratiques musicales

scolaires, hormis les incontournables spectacles de fin d'année, n'ont eu que peu d'occasions d'être valorisées et reconnues à la hauteur des performances musicales d'élèves de conservatoire, les équipes n'ayant jamais été recrutées sur la base de profils comparables, ni préparées dans les mêmes conditions d'encadrement.

<sup>1</sup> Jaques-Dalcroze tient des propos encore plus alarmistes au sujet de l'enseignement de la musique dans les écoles françaises.

- M. Alten (1995). *La musique dans l'école: de Jules Ferry à nos jours*. Paris: EAP.
- C. Berger (2009). Les moyens d'enseignement. *Les moyens d'enseignement: politique de l'éducation et innovations* [Bulletin de la CIIP], 23, 1.
- A. Bertholet & J.-L. Petignat (1979/1982/1984). *A vous la musique* (1P-6P): Méthodologie/Fiches du maître. Neuchâtel: Commission romande des moyens d'enseignement (COROME).
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), (2010). *Le plan d'études romand* (PER). Neuchâtel: CIIP.
- C. Culioli (1993). *Objectif musique*. Paris: Cité de la musique.
- F. Delalande (1984). *La musique est un jeu d'enfant*. Paris: Buchet-Chastel.
- J.-P. Favre (2009). Plan d'études et moyens d'enseignement. *Les moyens d'enseignement: politique de l'éducation et innovations* [Bulletin de la CIIP], 23, 9-10.
- M. Giglio & B. Oberholzer (2006). *L'éducation musicale en Suisse romande: une tentative d'état des lieux*. Educateur, 1, 26-29.
- A. Hennion (1988). *Comment la musique vient aux enfants: une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris: Anthropos-Economica.
- E. Jaques-Dalcroze (1905). Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles. In E. Jaques-Dalcroze (1965), *Le rythme, la musique et l'éducation* (pp. 13-36). Lausanne: Foetisch.
- F. Joliat (2000). La formation musicale des futurs enseignants. *Revue musicale suisse*, 5, 17-20.
- F. Joliat (2009). La genèse et le développement de l'éducation musicale à l'école: entre l'enseignement de l'art et l'éducation par l'art en Suisse romande. In M. Melouki & A. Akkari (Ed.), *La recherche au service de la formation des enseignants* [Actes de la recherche no 7] (pp. 195-217). Porrentruy: HEP-BEJUNE.
- F. Joliat (2010). La mesure de l'aptitude musicale: ses théories, ses outils et ses résultats. *Médecine des arts*, 67, 30-43.
- F. Joliat (2011). La musique dans les classes de Suisse romande: l'affaire des pédagogues, des méthodologues ou des chercheurs? In J.-L. Leroy & P. Terrien (Ed.), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 141-151). Paris: L'Harmattan.
- J.-L. Leroy (2003). *Vers une épistémologie des savoirs musicaux*. Paris: L'Harmattan.
- M. Martenot (1996). *Principes fondamentaux de formation musicale et leur application*. Paris: Magnard. (Original publié 1970)
- F. Martin (Ed.). (1945). *Congrès de l'enseignement élémentaire de la musique*. La Chaux-de-Fonds, 5 et 6 mai 1945.
- F. Pecaut (1887). Musique: l'introduction de la musique dans les programmes de l'instruction primaire. In F. Buisson (Ed.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1re partie, vol. 2, pp. 1993-1996). Paris: Hachette.
- P. Perrenoud (1993). Curriculum: le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris: ESF.
- J.-C. Pignet (2004). La musique et les hommes. In D. Bertrand & J.-C. Pignet (Ed.), *L'élève musicien: quels moyens pour quels acquis?* (pp. 7-14). Neuchâtel: IRDP.
- J.-P. Pourtois & H. Desmet (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF.
- C. Renard (1982). *Le geste musical*. Paris: Hachette/Van de Velde.
- C. Renevey Fry (2003). Chante jeunesse! [Numéro spécial], *Educateur* 2, 20-21.
- J. A. Schumacher (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année de Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.
- J. A. Sloboda (1996). The acquisition of musical performance expertise: Deconstructing the «talent» account of individual differences in musical expressivity. In K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in arts and sciences and games* (pp. 10-126). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- J. Tafuri (2004). Dons musicaux et problèmes pédagogiques. In J.-J. Nattiez (Ed.), *Musiques: une encyclopédie pour le XXIe siècle* (Vol. 2) (pp. 561-584). Paris: Actes sud/ Cité de la musique.

# Un moyen d'enseignement au service des plus jeunes

Quelles chansons pour les plus jeunes? Et comment les exploiter? Ces questions se posent souvent pour les enseignants<sup>1</sup> des premiers degrés de la scolarité. La collection *Amuse-Bouches*<sup>2</sup> a tenté d'y répondre en offrant tant des chansons inédites que des pistes d'activités mettant en jeu le corps, l'espace, le temps et le groupe. Dans ce premier article, nous décrirons l'élaboration de ce moyen d'enseignement ainsi que les choix opérés. Dans le suivant, on verra si ceux-ci ont apporté des réponses pertinentes et pourquoi.

Non seulement on ne trouve, dans le répertoire, qu'assez peu de chansons réellement bien adaptées pour les élèves les plus jeunes, mais surtout la complexité inhérente à la pratique musicale fait que les enseignants décrivent souvent une difficulté à se renouveler, à oser entrer dans des démarches plus vivantes, moins répétitives, et ce d'autant plus lorsqu'il s'agit d'y associer le mouvement: ce n'est pas l'envie qui leur en manque, mais bien les moyens d'y parvenir! Ce constat, les deux auteures d'*Amuse-Bouches (A-B)* l'ont posé au moment où elles ont complété leur action de rythmicienne auprès de très jeunes élèves par un engagement dans la formation des futurs enseignants de la scolarité obligatoire.

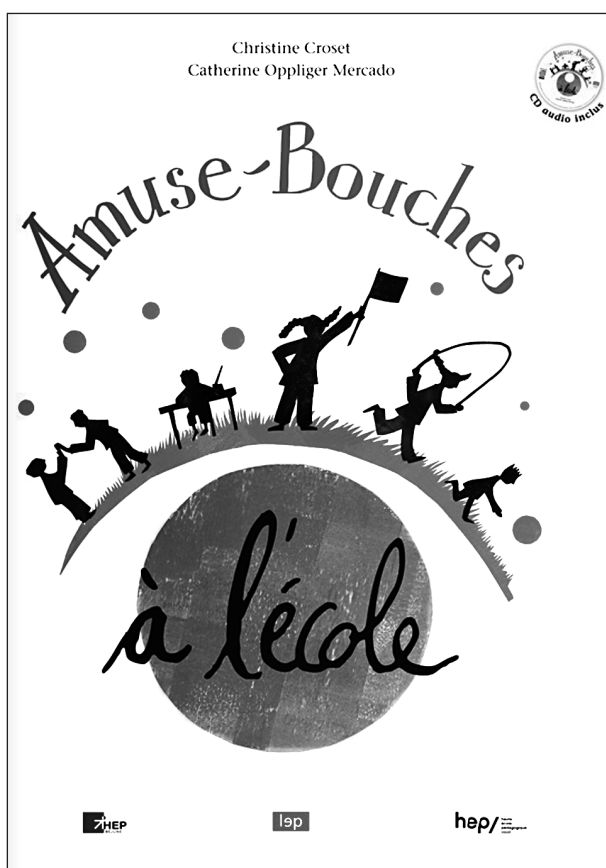
## Du côté de la prescription

Et pourtant, la pratique de la musique dans le premier cycle de la scolarité fait partie sans conteste de la prescription. Dans ses *Objectifs et activités préscolaires* datant de 1992, la CIIP déclare que les activités sont réparties en six «champs d'activités», dont il est précisé qu'ils sont tous d'égale importance. L'un est consacré aux «activités corporelles», un autre aux «activités artistiques».

Au niveau fédéral, les manuels d'Education Physique consacrent une brochure entière à *Vivre son corps, s'exprimer, danser*, marquant ainsi le rapprochement possible et souhaitable des domaines moteurs et musicaux. Dans le nouveau Plan d'études romand, la rythmique est citée dans les domaines «Corps et mouvement» et «Arts», rendant pérenne cette approche de la musique par l'intégration d'éléments corporels, créée par E. Jaques-Dalcroze au début du XXe siècle.

## Quels besoins des enseignants ?

Si nous reprenons la dénomination de Rabardel (1995) citée par Goigoux, Cèbe et Paour (2004), les outils didactiques à disposition des enseignants ont deux composantes: des *artefacts* matériels (le matériel



pédagogique), mais aussi des *schèmes d'utilisation* (les compétences des enseignants pour les utiliser). Autrement dit, les enseignants disposent du matériel, mais aussi des compétences qu'ils ont développées pour agir avec ce matériel. Ces instruments, c'est-à-dire ces outils une fois appropriés, sont donc composés des ressources propres aux usagers, mais doivent



aussi correspondre aux pratiques sociales du milieu professionnel. Grâce à l'expérience de deux précédentes parutions (un ouvrage collectif<sup>3</sup>, puis un premier volume d'*Amuse-Bouches*<sup>4</sup>) et aux observations réalisées dans le cadre de la formation des futurs enseignants, les auteures ont pu identifier quelques-uns des besoins des enseignants de ces degrés.

Le support d'un disque est largement souhaité, qui permet à chacun de se faire une représentation sonore des pièces. En effet, la lecture de partitions reste encore très peu aisée pour beaucoup d'enseignants qui sont pour la plupart non spécialisés en musique. La partition est néanmoins bienvenue (souvent distribuée sous forme de photocopies destinées aux parents); la notation des noms des accords est appréciée par ceux qui veulent s'accompagner d'un instrument. Les enseignants du premier cycle sont intéressés par des chansons courtes et vite apprises, pouvant être utilisées comme support d'apprentissage. Le langage doit être simple et doit traiter de sujets proches des préoccupations des enfants.

### Contexte, choix et contraintes

Le contexte ayant présidé à l'élaboration de ce nouvel outil est celui de l'émergence des Hautes écoles pédagogiques, dont la visée de tertiarisation accorde une importance toute particulière à leur inscription dans le champ scientifique et à la rigueur qui y est associée. Pour ces institutions, les moyens d'enseignement ne sauraient donc se présenter sous forme de «méthodes» définissant des procédures fermées.

Appuyé par deux HEP<sup>5</sup>, *A-B* s'inscrit dans la logique tertiaire en présentant notamment des textes d'introduction permettant de lier les propositions d'activités au champ théorique encore peu documenté de la rythmique. Chacun des titres de la collection développe ainsi plus précisément un pôle, tels l'espace, le temps, le corps ou le groupe. Si *A-B* ne peut être considéré comme une recherche au sens strict, il est bien un projet de développement, cadré et dirigé de façon rigoureuse par un certain nombre de contraintes. A celles des institutions de formation, on doit en effet ajouter celles de l'éditeur Loisir et pédagogie (LEP), qui assure la facture graphique et sonore de l'ouvrage et sa distribution. Dans cette optique, les lecteurs «tout public» sont aussi importants que les enseignants et permettent d'assurer une viabilité financière à l'objet.

Pour les concepteurs qui doivent prendre en compte la diversité des utilisateurs potentiels (étudiants, parents, enfants, enseignants généralistes ou spécialistes) et de leurs besoins, cette multiplicité des contraintes a généré quelques questions épineuses, débouchant sur plusieurs lectures possibles: certains s'arrêteront sur les passages théoriques, d'autres passeront directement aux descriptions d'activités; certains liront la partition sans écouter le disque, alors que d'autres feront l'inverse.

### Quelques aspects de la démarche

Valeurs, convictions, choix prioritaires? Les points énumérés ci-dessous ont, en tous les cas, fait partie des visées qui ont guidé la démarche de création de ces ouvrages.

– Pour garantir l'adéquation avec la réalité du terrain, les chansons comme les activités proposées ont toutes été testées par les auteures, et cela dans des classes diverses. Il n'est donc pas rare qu'une mélodie ait été modifiée, une activité transformée, pour mieux correspondre aux capacités réelles des élèves. En outre, plusieurs lecteurs venant d'horizons divers ont été sollicités afin de vérifier la pertinence et la clarté des propos.

– Dans le contexte continuellement mouvant de la relation didactique, aucun moyen d'enseignement ne peut se permettre de figer les situations, et encore moins pour la musique, qui se déploie dans un présent toujours renouvelé. Pour s'adapter aux besoins de la situation et la rendre pertinente en termes d'apprentissages, chacun va devoir ajuster les «ingrédients» proposés pour l'activité: entonner la chanson plus haut pour correspondre à la tessiture des enfants; effectuer les gestes plus lentement ou sans musique dans un premier temps; modifier des éléments d'espace. Il s'agit bien de faire confiance à l'intelligence créative des enseignants, celle qui les mène à prendre les décisions ouvrant sur un apprentissage pertinent.

– La richesse des jeux spontanés des enfants a guidé les concepteurs de la collection et a débouché sur des «jeux sonores». Pistes enregistrées et textes ciblés encouragent les enfants à ouvrir leurs oreilles et leurs bouches, à développer leur créativité en s'emparant du matériau sonore et en le travaillant, le transformant à volonté et le mettant ainsi en valeur.

Concluons sur une conviction qui a guidé les auteures tout au long de l'élaboration de ces ouvrages: il n'y a pas de «petite musique pour les petits enfants». Ceux-ci ont droit à toute la considération due à n'importe quel auditeur. De même, il n'y a pas de «petits moyens pour les enseignants des petits degrés». La conception d'un moyen d'enseignement implique de prendre en compte les pratiques usuelles et les compétences des enseignants. C'est à ce prix qu'ils pourront être utilisés. ●

<sup>1</sup> Pour des raisons de confort de lecture, c'est le masculin qui sera utilisé ici.

<sup>2</sup> Voir bibliographie.

<sup>3</sup> Voir bibliographie.

<sup>4</sup> Voir bibliographie.

<sup>5</sup> HEP BEJUNE et HEP du canton de Vaud sont co-éditrices du projet avec les éditions LEP.

CIIP (1992). *Objectifs et activité préscolaires*.  
C. Crosset et C. Oppliger Mercado (2004). *Amuse-Bouches!* Le Mont-sur-Lausanne: LEP.  
C. Crosset et C. Oppliger Mercado (2010). Collection *Amuse-Bouches!* 4 volumes: *Dans ma famille, Les saisons, Les animaux et A l'école*.  
R. Goigoux, S. Cèbe & J.-L. Paour (2004). *Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle*. Consulté le 26.04.2011 dans [www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-reperes-imp.htm](http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-reperes-imp.htm)  
*Mandarine* (1998), ouvrage collectif, Section vaudoise de l'Association suisse des professeurs de rythmique Jaques-Dalcroze.  
Manuel Fédéral «Education Physique» (2000), Brochure 2.

# Activités clé en main: pour qui, pour quoi?

L'article s'inscrit dans une question générale: faut-il donner aux enseignants des activités clés en main qui sont susceptibles de favoriser des pratiques adéquates (voire de développer les compétences des enseignants en les utilisant) ou faut-il viser prioritairement le développement de compétences pointues durant la formation professionnelle initiale, car elles sont incontournables? A partir d'un cas particulier (utilisation pour la rythmique des albums *Amuse-Bouches*), nous allons tenter de donner des pistes de réflexion pour éclairer le sujet.

Dans cet article, nous allons décrire comment les enseignants en formation initiale et continue s'approprient ce moyen d'enseignement. Quelles sont à leur avis les compétences nécessaires pour utiliser un tel outil, quels sont les effets induits par les activités faites en classe et, le cas échéant, que développent-ils à travers elles?

## Contexte et enquête

Le temps consacré à la formation en rythmique à la HEP-BEJUNE étant compté et les possibilités d'observation et de pratique en classe de stage étant restreintes, nous sommes placés en tant que formateurs devant un dilemme: quand est-ce qu'un étudiant peut de manière adéquate et concluante se lancer en stage dans des activités d'enseignement afin d'en retirer le meilleur bénéfice? Faut-il attendre la 2<sup>e</sup> ou la 3<sup>e</sup> année de formation ou peut-on raisonnablement demander aux débutants de se lancer sans grande préparation dans la pratique d'activités de rythmique? C'est avec quelques hésitations que nous avons opté malgré tout pour commencer dès la 1<sup>re</sup> année.

Des étudiants de 1<sup>re</sup> année qui pouvaient à choix tester des activités *Amuse-Bouches* (A-B) en classe ou enseigner une ronde ont été questionnés. De même, d'autres étudiants de 3<sup>e</sup> année ayant plus d'expérience en rythmique ont également répondu à l'enquête.

Pour comprendre également de quelle manière les enseignants s'approprient ce moyen d'enseignement, des participants à un cours de formation continue (dix-huit périodes) portant sur les deux derniers albums d'A-B à la HEP-BEJUNE ont aussi été interrogés. Trente-sept personnes au total (étudiants, enseignants, professeurs de stage) ont répondu aux questions (ciblées pour chaque catégorie) sur l'utilisation de cet outil.

Nous allons donc confronter les différentes réponses et tenter de dégager des pistes de réflexion.

## Premiers constats concernant l'appropriation et surprises

Généralement, l'utilisation d'A-B en classe est qualifiée d'*aisée*. Venant des enseignants, ce n'est pas étonnant en soi. Par contre, la surprise est venue des étudiants de 1<sup>re</sup> année, qui affirment qu'A-B est largement *accessible* malgré les quelques difficultés qu'ils ont rencontrées (celles-ci seront détaillées plus loin en lien avec les compétences nécessaires).

En formation continue, nous observons que les enseignants apprécient l'approche guidée, la découverte en groupe et les réflexions qui en découlent. La véritable incarnation des activités renforce en eux l'idée que celles-ci sont accessibles, adaptées et cohérentes pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Ceci est corroboré par plusieurs enseignants qui suggèrent que l'aide d'animateurs dans les classes ou des cours de perfectionnement seraient utiles à l'appropriation.

L'emploi qui est fait de ce moyen d'enseignement n'est pas uniforme. Certaines personnes sont surtout intéressées par les chansons; d'autres, plus nombreuses, pratiquent également les activités proposées. Enfin, quelques personnes (dont trois étudiants) font référence aux textes théoriques qu'elles ont lus, appréciés et dont elles ont tiré parti. Une remarque récurrente signale que les utilisateurs prennent des libertés par rapport aux activités proposées et qu'une adaptation est parfois nécessaire — ce que nous préconisons dans l'avant-propos des recueils, tout comme le fait qu'il est possible et même souhaitable que chacun puisse puiser à sa convenance dans les recueils et composer sa «propre recette».

### Effets induits par ce moyen d'enseignement: facilitation, créativité et difficultés

*A-B* facilite les pratiques, c'est une affirmation unanime. D'une part, les activités sont qualifiées d'adaptées et adaptables. D'autre part, le côté clé en main rassure l'enseignant et le stimule. Le niveau d'analyse varie selon les catégories interrogées. Par exemple, les étudiants de 3<sup>e</sup> année évaluent les effets dans une perspective de futur enseignant (définitions des compétences visées en rythmique, planification de l'enseignement, gestion des apprentissages). Concernant la qualité effective induite par les activités, il est fait référence fréquemment au plaisir visible des enfants. Mais également au fait que la mémorisation, l'intégration sont durables.

*C'est un tremplin vers la créativité.* L'utilisation d'*A-B* donne des idées, des pistes pour faire autrement, et il est possible d'intégrer facilement des propositions faites par les enfants. La perception de ce que pouvait être la rythmique en classe semble avoir changé: il est devenu possible d'être plus libre, créatif et de rendre les activités plus ludiques! Au niveau socio-affectif, ce moyen d'enseignement permet de créer une cohésion dans la classe, des moments de partage, de détente, de recentrage et de complicité, mais il sert aussi à introduire ou compléter des apprentissages dans d'autres domaines.

Côté difficulté, c'est le manque d'espace disponible et parfois de temps pour mettre en place les activités qui est souvent signalé. Deux étudiants déclarent avoir de la peine à chanter certaines chansons dans la tessiture du CD qui est trop haute pour eux.

### Divergences sur les compétences nécessaires

Concernant les compétences de base nécessaires pour pouvoir utiliser *A-B* dans son enseignement, les enseignants et les étudiants mentionnent le plus souvent des connaissances élémentaires (en musique, en rythmique, en gestion du groupe). Personne ne s'est déclaré incompetent à utiliser *A-B*. Si l'on détaille les réponses, il est intéressant de constater que les personnes répondent en réalité en fonction de leurs compétences personnelles et fixent le seuil plus ou moins là où ils se situent eux-mêmes. Par exemple, certains se disant peu à l'aise en chant affirment s'appuyer sur le CD et ainsi se sentent compétents pour se lancer dans les activités musicales proposées, alors que d'autres personnes plus chevronnées utilisent plutôt le piano pour accompagner les chants et mouvements. Il est évident que l'utilisation est plus ou moins spécialisée selon les personnes et que chacun chemine, progresse de là où il en est.

Les étudiants de 1<sup>re</sup> année disent se sentir capables d'utiliser *A-B* avec leur bagage de «débutants» (ils ont acquis en cours quelques gestes techniques comme donner le ton, le départ d'un mouvement et ont reçu quelques recommandations concernant l'utilisation du

CD, par exemple). Les professeurs de stage sont souvent plus nuancés, voire critiques sur les capacités de leurs étudiants à mener de manière satisfaisante ces moments de rythmique.

Que penser de cela? D'une part, il apparaît que l'aide de personnes expérimentées (professeur de stage et formateur) est indispensable, voire cruciale, afin de mettre en évidence les domaines dans lesquels l'étudiant aura à progresser. De plus, on peut être tenté de s'inquiéter de l'apparent excès de confiance des étudiants, puisqu'il est vrai que leur sens critique n'est pas encore très développé.

Mais, d'autre part, un élément intéressant me mène vers une autre piste de réflexion. En effet, avant de se lancer dans l'enseignement de ces activités, les étudiants disent se sentir angoissés et peu capables de réussir à mener de telles activités; de plus, ils craignent la réaction des enfants. Or, grâce à l'appui du CD, à la description des activités, au côté clés en main de l'outil, la préparation de la leçon et le moment d'enseignement se passent mieux que prévu! Un changement au niveau de la représentation de l'efficacité personnelle s'est opéré. De plus, les étudiants mentionnent fréquemment que les enfants sont enthousiastes et participent volontiers (ce qu'ils ne prévoyaient pas au départ); les effets positifs sont visibles. Cela concourt à leur donner confiance dans leurs compétences et pourrait bien aller dans le sens de ce que Bandura (2003) nomme le «sentiment d'efficacité personnelle». Dans cette optique, on peut espérer que les étudiants sauront tirer parti de ces expériences et les faire fructifier en osant plus facilement se lancer dans des activités analogues et en s'investissant davantage.

Au début du cursus d'études, utiliser un moyen d'enseignement de ce genre relèverait donc surtout d'un pari sur des perspectives d'avenir positives (changement des représentations), plus que d'un effet immédiat. La croyance d'efficacité couplée aux conseils avisés d'un professionnel expérimenté serait un facteur facilitant l'amélioration des compétences professionnelles des étudiants.

### L'outil et l'être humain

Il est nécessaire de mettre au point des outils didactiques adéquats pour aider les enseignants, et particulièrement les débutants, à construire leurs compétences professionnelles. Mais la truelle ne construit pas le mur! Le maçon doit apprendre à le faire. Le temps et la qualité de la formation sont particulièrement déterminants pour ajuster les pratiques. Et la réussite de cet ajustement se fait en grande partie grâce aux interactions et à la compréhension entre plusieurs acteurs qui s'incarnent: étudiants, enseignants et formateurs.



# Scolarité et apprentissage d'un instrument de musique: émergence de nouveaux partenariats

L'école publique n'a pas comme mission d'apprendre aux élèves à jouer d'un instrument de musique. Mais elle peut y contribuer par l'instauration de partenariats avec des écoles de musique. Les élèves directement concernés en bénéficient évidemment, mais ils ne sont pas les seuls...

## Augmenter la part de l'éducation musicale

Déplorer le peu de place faite à l'éducation musicale revient comme un leitmotiv dans les débats sur les plans d'études et sur les missions de l'école. Ainsi, des voix s'élèvent régulièrement en faveur de la musique, considérée comme indispensable à la formation des enfants et des jeunes.

Souvenons-nous... Au début des années 1990 s'était déroulée l'expérience d'«Enseignement élargi de la musique», à laquelle les cantons de Vaud et du Valais avaient participé. Les élèves des classes expérimentales avaient reçu cinq périodes d'éducation musicale par semaine au lieu d'une ou deux, les périodes supplémentaires étant prises sur différentes autres branches. Les initiateurs du projet espéraient mettre en évidence les effets de la musique sur le développement cognitif et sur les performances dans d'autres disciplines, comme la langue maternelle ou les mathématiques, mais les résultats n'avaient pas été à la hauteur de leurs attentes. Les performances des élèves

dans le domaine musical n'avaient, elles, pas été évaluées. Cette expérience avait toutefois permis de constater que la majorité des élèves et des parents appréciaient ce «plus» d'éducation musicale (Bonnet & Zulauf, 1992; Weber, Spychiger & Patry, 1993).

Cette approche, qui cherche à prouver l'importance de l'éducation musicale uniquement par d'éventuels effets extra-musicaux, est dépassée (en tout cas, espérons-le...). Les ardents promoteurs de la musique à l'école s'orientent vers d'autres approches. Par exemple, dans certaines classes du Nord-Ouest de la Suisse, on tend à renforcer la place et le rôle de la musique en l'intégrant directement dans l'enseignement des autres branches (Zulauf, 2007). D'autres projets visent plus explicitement au développement des compétences musicales des élèves, notamment par et pour la pratique d'un instrument. De quelles manières et pour quels résultats? Telles sont les questions auxquelles cet article va tenter de répondre, à travers la présentation de trois démarches pédagogiques, dont

## Les trois démarches en bref

	Classe de cordes	Filière musique	Structure Musique - Ecole
Partenaires	- Etablissement primaire de La Sallaz, Lausanne - Ecole sociale de musique, Lausanne - Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJ - VD)	- Cycles d'orientation régionaux de Sion et environs - Conservatoire cantonal de musique - Ecole de Jazz et Musique Actuelle du Valais (EJMA - VS) - Schola des Petits Chanteurs de Notre-Dame de Valère	- Etablissement primaire de Mon-Repos, Lausanne - Etablissement secondaire de l'Elysée, Lausanne - Ecole de musique du Conservatoire de Lausanne - Ville de Lausanne - Direction générale de l'enseignement obligatoire (DFJ - VD)
Niveaux scolaires	3P - 4 P	1 <sup>re</sup> - 3 <sup>e</sup> CO	3P - 9S
Elèves 2010-2011	23 (= une classe)	20 (répartis dans plusieurs classes)	28 (répartis dans plusieurs classes)
Historique	2008-2010: projet pilote, 1 <sup>re</sup> volée Dès 2010: 2 <sup>e</sup> volée	Dès 1998: projet En 2004: Convention Filière musique	Dès 2005: projet pilote Dès 2009: institutionnalisation
Personne de contact	Noëlle Reymond noelle.reymond@bluewin.ch	Pierre-Alain Héritier pierre-alain.heritier@collines.ch	Helena Maffii Helena.Maffii@hemu-cl.ch
Sites internet	<a href="http://sallaz.educanet2.ch">http://sallaz.educanet2.ch</a> <a href="http://www.esml.ch">www.esml.ch</a>	<a href="http://www.collines.ch">www.collines.ch</a>	<a href="http://www.conservatoire-lausanne.ch">www.conservatoire-lausanne.ch</a>

nous avons eu la chance d'interviewer les responsables.<sup>1</sup>

### Un élève, un instrument de musique

Le projet «Classe de cordes» s'inscrit dans un mouvement de démocratisation de l'éducation musicale qui s'est déjà développé dans d'autres pays, notamment aux USA et en Angleterre et, plus récemment, en Allemagne (*Klassenmusizieren*)<sup>2</sup> ou encore au Venezuela («Orchestres de jeunes»). Il s'agit de permettre à des enfants, qui n'en ont pas l'occasion par ailleurs, de découvrir et de pratiquer régulièrement un instrument à cordes.

Après avoir assisté à une séance de présentation des instruments, les élèves intéressés, et dont les parents donnent leur accord, sont regroupés dans la classe de cordes. Tous disposent de leur propre instrument – violon, alto, violoncelle ou contrebasse – que leurs parents ont la possibilité de louer à un prix modique. Pendant les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> années primaires, trois périodes d'enseignement de musique leur sont dispensées, soit une de plus que dans les classes ordinaires. Cette période est prise à tour de rôle sur les différentes branches du programme. L'enseignement musical a toujours lieu dans le cadre de la classe et il est assuré par une équipe de trois enseignants: deux professeurs d'instruments et la maîtresse de classe. La pédagogie est fondée sur la méthode de Paul Rolland pour l'enseignement collectif des cordes, qui mise notamment sur une approche par le mouvement. Mais elle intègre aussi d'autres éléments: chansons traditionnelles françaises, répertoire musical scolaire, méthodes d'enseignement des cordes ou encore chansons populaires. Le cheminement pédagogique fait la part belle à la rythmique ainsi qu'au chant et à la solmisation. Enfin, la préparation du concert de fin d'année joue le rôle de catalyseur de l'apprentissage. A l'issue de leur 4<sup>e</sup> primaire, les élèves peuvent continuer l'étude de leur instrument, en individuel, à l'Ecole sociale de musique.

### Des jeunes fervents et ferments de musique

Le maître mot pour décrire la «Filière musique» est certainement «émulation». Il s'agit en effet tant de permettre à des jeunes de 12-15 ans de se perfectionner sur le plan musical – en vue d'une future pratique de musiciens amateurs ou professionnels – que de stimuler un appétit pour la musique auprès des autres élèves de l'établissement.

Pour entrer dans la «Filière musique», les élèves doivent avoir atteint, en musique, le niveau «moyen 1» du Conservatoire, mais aussi faire preuve d'une belle volonté d'engagement. Des quatre périodes de décharge scolaire dont ils bénéficient (prises majoritairement sur le français et les mathématiques), ils en utilisent en principe deux pour suivre des cours d'instrument (et éventuellement de solfège) au Conservatoire, à l'EJMA ou à la Schola, et deux pour des cours collectifs (musique de chambre, culture musicale, atelier choral) au sein de leur établissement scolaire. Ces

cours collectifs servent de creuset pour le développement de pratiques musicales communautaires dans des genres différents, une ouverture qui est aussi favorisée par des sorties culturelles pour découvrir des ensembles professionnels de divers styles. Par ailleurs, ces élèves présentent leurs instruments à l'ensemble de leurs camarades et ils doivent, en plus, relever un défi d'importance: monter chaque année trois concerts qu'ils donnent devant tous les acteurs de l'établissement. Les professeurs de musique veillent aussi à les associer à d'autres élèves pour la réalisation de projets musicaux. Par ailleurs, ils sont tenus de suivre une période d'appui hebdomadaire, afin d'éviter toute difficulté dans les branches dont la dotation horaire est réduite. Notons enfin que seuls les frais liés à la formation musicale en dehors de l'établissement scolaire sont à la charge des parents.

### Des élèves particuliers, mais normaux

La «structure musique-école» est destinée aux élèves très prometteurs sur le plan instrumental. Il s'agit de leur offrir, déjà durant leur enfance et jusqu'à la fin de leur scolarité obligatoire, un horaire spécialement aménagé qui leur permet de travailler intensivement leur instrument de prédilection. S'ils le désirent, ils pourront ainsi, le moment venu, s'orienter plus facilement vers des études musicales professionnelles.

Ce sont les professeurs d'instruments qui signalent les élèves susceptibles d'intégrer cette structure. Ceux-ci passent alors une procédure de sélection, pour autant, bien sûr, que leurs parents soient d'accord. Les candidats acceptés rejoignent les établissements scolaires lausannois partenaires. Ils y suivent alors une scolarité dans une classe normale, mais bénéficient de nombreuses périodes de dispense (huit au maximum), fixées au cas par cas selon le profil de chaque élève. Si nécessaire, ils peuvent bénéficier de cours d'appui. Habituellement, ils vont en classe le matin et à l'école de musique l'après-midi. C'est dans cet établissement qu'ils reçoivent l'ensemble de la formation musicale, à savoir deux cours hebdomadaires dans leur instrument (plus éventuellement un cours dans un deuxième instrument) ainsi qu'un cours collectif de théorie musicale organisé spécialement à leur intention et des activités d'ensemble (orchestre, musique de chambre ou chœur). Ils sont aussi engagés dans des projets ponctuels: présentation, à leurs camarades, de leurs instruments de musique respectifs ou encore préparation de spectacles, en collaboration avec certaines classes ou le chœur de leur établissement.

Les frais de déplacement sont en principe à la charge des parents, de même que les frais liés à la formation musicale. Cet écolage est toutefois réduit à un montant raisonnable par le jeu de subventions cantonales versées au Conservatoire.

### Une palette de bénéfices

Les témoignages sont unanimes: les élèves qui suivent ces cursus particuliers en tirent de nombreux avantages. Ceux de la classe de cordes découvrent que l'ap-

prentissage du violon, de l'alto, du violoncelle ou de la contrebasse est chose non seulement possible, mais aussi amusante. Faire des mouvements avec l'archet ou apprendre à déchiffrer une partition, c'est vraiment plus motivant en groupe! Et la production d'une classe entière est tellement plus intéressante que ce que l'on peut tirer, seul, de son instrument. Une fois les bases acquises durant les deux années en classe, il leur est facile de poursuivre un apprentissage individuel. Un tiers des enfants suit d'ailleurs ce chemin. Quant aux élèves de la filière musique et de la structure musique-école, ils profitent non seulement d'un horaire aménagé qui leur permet d'avancer rapidement dans l'apprentissage instrumental, mais aussi d'un enrichissement musical et culturel, un bagage qu'ils emportent avec eux au sortir de l'école obligatoire. La plupart restent actifs musicalement, et bon nombre d'entre eux se lancent dans des études musicales professionnelles. Et tout cela sans qu'ils aient eu à pâtir de la réduction du temps d'enseignement dans les autres branches, grâce aux filets de sécurité que constituent les heures d'appui.

Les autres élèves ne sont pas oubliés dans l'aventure; ils font même l'objet d'une attention particulière dans le projet valaisan. En retirent-ils quelque profit? On peut raisonnablement penser que les séances de présentation des différents instruments et les concerts, assurés par des camarades du même âge, peuvent susciter des vocations. On peut aussi s'attendre à ce que les élèves qui, le temps d'un projet, travaillent avec des camarades «musiciens», vont en ressortir enrichis d'un point de vue musical et culturel. Ce ne sont pourtant là que suppositions, puisqu'on ne dispose malheureusement pas d'informations précises en la matière.

De tels cursus sont aussi précieux en ce qu'ils permettent d'explorer de nouvelles pratiques pédagogiques prometteuses. Par exemple, les écoles de musique peuvent, pour leur enseignement aux débutants instrumentistes, s'inspirer de ce qui est réalisé dans les classes de cordes: travail de groupe sur le tempo, intégration de jeux et chansons enfantines, motivation par la production de morceaux collectifs, etc. La filière musique permet de développer une didactique intégrant les divers styles de musique, mais aussi de mettre au point un modèle de projet d'établissement autour de l'éducation musicale. Quant à la structure musique-école, elle sert de laboratoire en matière de formation des jeunes instrumentistes prometteurs, par exemple par le développement de cours de culture musicale spécifiquement conçus à l'attention de cette population apprenante. On peut toutefois regretter que de telles innovations ne donnent pas lieu à un suivi scientifique, qui pourrait contribuer à leur amélioration et favoriser leur transfert dans d'autres situations.

### Entreprendre et rêver

Pour séduisants qu'ils soient, des projets pédagogiques de cette nature ne se réalisent pas à la légère. Il

y faut un partenariat entre un établissement scolaire, une école de musique et leurs autorités de tutelle. Il y faut aussi une contribution financière de ces partenaires, avec parfois un coup de pouce de sponsors (c'est le cas notamment pour la classe de cordes et la structure musique-école). Et des enseignants très motivés... et un comité de pilotage composé des différents acteurs... et un coordinateur responsable pour que toute l'affaire tourne... Bref, il y faut une bonne dose de ce que Bresler (s.d.) appelle *educational entrepreneurship!*

Et, pour que de telles entreprises éducatives puissent perdurer, voire essaimer plus loin, Bresler rappelle qu'il faut en concrétiser l'essentiel sous forme de «produits» (publication d'études de cas, d'évaluations et d'autres documents pédagogiques) qui seront facilement utilisables par d'autres intéressés. Les responsables des projets décrits ici s'y emploient déjà. Ils prennent aussi volontiers des contacts avec des collègues engagés ou prêts à s'engager ailleurs dans des projets similaires. Selon nos informations, il existe par exemple des «classes de vents» à Genève et dans le Jura bernois. Mais, finalement, c'est bien d'un soutien politique que de tels projets ont besoin. Parmi les trois présentés ici, seule la structure musique-école a reçu l'assurance d'un appui pérenne des autorités politiques. Espérons qu'il en ira bientôt de même pour les deux autres.

Le jeu en vaut la chandelle. S'il est en effet possible d'initier les enfants à la musique dans le cadre du programme scolaire habituel, nous savons tout ce que peut apporter l'apprentissage d'un instrument, y compris de sa propre voix. Cela permet de pénétrer au cœur même de la musique, pour mieux s'enrichir de tout l'héritage culturel qu'elle véhicule. Dès lors, osons imaginer que tous les établissements scolaires puissent un jour – en partenariat avec les écoles de musique – offrir toute une gamme de modalités de formation, depuis l'éducation musicale de base (qu'il faut absolument sauvegarder) jusqu'aux programmes les plus exigeants. Chaque élève pourrait ainsi aller aussi loin que ses envies le portent et que ses capacités le permettent dans la découverte et la pratique de la musique. ●

<sup>1</sup> Nous remercions Mmes Maffli et Reymond ainsi que M. Héritier pour les entretiens, passionnants et riches d'informations, qu'ils nous ont accordés. Toutes les informations ne pouvant trouver leur place dans l'espace restreint de cet article, nous encourageons le lecteur intéressé à prendre contact avec ces personnes.

<sup>2</sup> Ce mouvement se développe également en Suisse alémanique, notamment dans le canton de Berne, avec le projet JEKI (*Jedem Kind ein Instrument*). ([www.konsibern.ch](http://www.konsibern.ch))

C. Bonnet & M. Zulauf (1992). *Entre notes: Trois ans d'expérience d'enseignement élargi de la musique dans le Canton de Vaud*. Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques.

L. Bresler (s.d.). *Integration of music into academic disciplines: A manifestation of educational entrepreneurship*.

[http://faculty.ed.uiuc.edu/liora/sub\\_directory/pdf/integration.pdf](http://faculty.ed.uiuc.edu/liora/sub_directory/pdf/integration.pdf)

E. W. Weber, M. Spychiger & J. L. Patry (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Die Blaue Eule.

M. Zulauf (2007). *Vingt ans d'enseignement élargi de la musique en Suisse: Un cheminement vers l'interdisciplinarité*. *Recherche en éducation musicale*, 26, 301-313.

[www.mus.ulaval.ca/reem/REM26\\_Zulauf.pdf](http://www.mus.ulaval.ca/reem/REM26_Zulauf.pdf)

# Quelques questions vives autour de l'éducation musicale

L'éducation musicale fait rarement la une des journaux! Pourtant, la musique est omniprésente dans nos sociétés et dans l'univers scolaire, un peu comme celle qu'on diffuse dans les grands magasins. En dépit de cela, l'enseignement de cette discipline questionne et interroge: exemples et prise de recul à partir de travaux de recherche dans le domaine.



exhaustif – du développement de la recherche en éducation musicale dans le domaine scolaire en Suisse romande, puis nous discuterons trois questions vives d'actualité.

## Un itinéraire de la recherche en éducation musicale en Suisse romande

L'enseignement de la musique à l'école en Suisse romande est une question qui occupe les esprits depuis fort longtemps. Le rappel historique dressé dans ce dossier par François Joliat permet d'en mesurer toute l'étendue et de reconnaître au passage les figures les plus marquantes. Le constat que nous faisons est que l'enseignement de la musique est très souvent le fait de musiciens pédagogues. Eclairés par de belles intuitions pédagogiques, les méthodes qu'ils proposent ont permis de donner à la musique une place dans le concert des disciplines scolaires. Il faut cependant attendre les années 80 pour voir émerger la recherche en éducation musicale dans laquelle une posture plus distanciée de l'action commence à s'exprimer.

Dès cette époque et durant près de vingt-cinq ans, l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) joue un rôle fédérateur. Sous la conduite de Jean-François Perret puis de Martine Wirthner et Jean-François de Pietro, cette institution abrite le Groupe de chercheurs romands (GCR) en éducation musicale. Cette plate-forme, regroupant des praticiens de la musique et des chercheurs, offre des opportunités d'échanges et de réflexion sur l'éducation musicale en Suisse romande. Les thèmes abordés touchent aussi bien l'enseignement de la musique dans les conservatoires que l'éducation musicale à l'école.

Lancée en 1988, l'expérience de l'enseignement élargi de la musique montre un nouvel intérêt pour cette discipline. Dans le canton de Vaud, un suivi scientifique de cette expérience a été effectué par Zulauf (Zulauf, 1990, 1997; Bonnet & Zulauf, 1992). Ses publications marquent, selon nous, un premier jalon important dans la recherche en éducation musicale en Suisse

**L**a musique est une discipline multifacettes. Lorsqu'on parle de mouvement, de culture, de goûts artistiques, de créativité, de perception, de mathématique, d'expression, de mémoire ou plus généralement encore de cognition... la musique est toujours en embuscade quelque part. C'est parfois un avantage, c'est peut-être un inconvénient. On évoque la psychologie de la musique, l'éducation musicale, on parle de ses apports potentiels dans le développement de l'enfant, on parle de chant, de rythmique, d'improvisation, d'écoute musicale... et bien souvent élèves et enseignants résumant tout cela par le terme générique de «chant» dans la grille horaire affichée sur le mur de la classe. Tout cela a pour conséquence de soulever des questions chaudes, anciennes ou récentes. Il nous semble intéressant d'en aborder quelques-unes en prenant comme «indicateur de température» le développement de la recherche dans ce domaine. Dans un premier temps, nous parcourons un itinéraire – non

romande, car elles montrent une volonté claire d'objectiver et de comprendre les impacts d'une expérience pédagogique de grande envergure en mobilisant les savoirs méthodologiques de la recherche en éducation.

Dans les années qui suivirent, toujours sous l'égide de l'IRDP, une journée de travail sur les débuts en musique et la créativité est organisée à Yverdon (Wirthner, 1994). Elle permet de mesurer le nombre important de personnes intéressées non seulement par l'éducation musicale, mais surtout par une réflexion portée sur les objets qui la définissent. Quelques années plus tard, en 1999, l'IRDP formalise un partenariat international avec la Cité de la Musique de Paris et le Centre de formation des enseignants de musique (CeFEdeM) d'Ile-de-France pour la tenue de Journées francophones de recherche en éducation musicale. (JFREM, [www.jfrem.org](http://www.jfrem.org)). Il s'agit là d'un pas important qui démontre la constitution progressive d'une communauté de chercheurs centrés sur l'éducation musicale. Les JFREM se dérouleront tantôt en Suisse, en France, au Canada et en Belgique. Elles permettront d'aborder des thématiques centrées sur des aspects pédagogiques, comme le développement musical de l'enfant, la médiation pédagogique, les représentations des enseignants et des élèves, les objets de savoir, les dimensions culturelles et créatives, les méthodes de recherche, la formation des enseignants...

Aujourd'hui, en Suisse romande, la recherche en éducation musicale est vive. L'IRDP a passé le flambeau à l'Association suisse romande de recherche en éducation musicale (ASRREM [www.asrrem.ch](http://www.asrrem.ch)) qui est toujours une plate-forme d'échange entre chercheurs. Elle organise chaque année des rencontres qui permettent à des chercheurs débutants et avancés de présenter leurs travaux. En outre, pour se conformer aux enjeux de la tertiarisation, la plupart des institutions de formation de musiciens ou d'enseignants ont intégré dans leur plan de formation une dimension recherche dans des thématiques liées à l'éducation musicale. Elles tiennent une place importante dans la production de savoirs dans ce domaine. Les travaux de cette communauté sont à nos yeux de bons indicateurs pour saisir les enjeux et les questions vives autour de l'éducation musicale. Nous en retiendrons trois.

### Les contenus et moyens d'enseignement

La venue du nouveau Plan d'études romand (PER) réinterroge la nature des contenus de la branche *éducation musicale*. Le PER nomme cette discipline «musique» et l'inscrit dans le domaine «arts». Il définit des visées prioritaires – «découvrir, percevoir et développer des modes d'expression artistiques et leurs langages, dans une perspective identitaire, communicative et culturelle» (CIIP, 2010) – qui s'actualisent au moyen de quatre axes de formation pour les élèves. Il précise encore des attentes fondamentales, des pro-

gressions ou des activités possibles. Mais c'est véritablement dans les moyens d'enseignement que s'actualisent les contenus à transmettre et que sont explicitées les méthodes ou les approches pédagogiques pour le faire. Or les outils (ouvrages officiels, tels que répertoires de chants, méthodes et démarches...) actuellement en circulation datent, pour la plupart, de plusieurs décennies et ne sont que très partiellement adaptés au PER. Schumacher (2002) avait déjà soulevé l'inadéquation entre les besoins des enseignants et les moyens officiels et il ressort de son étude une réelle insatisfaction des enseignants. Dès lors, la question du développement de nouveaux moyens d'enseignement semble aujourd'hui cruciale. Pour autant, l'élaboration de tels documents devrait s'accompagner d'une réflexion sur un plan didactique interrogeant de manière approfondie les savoirs à transmettre – et leur nature – et la manière de le faire (Tripiet Mondancin, 2010). Très peu de recherches ont été conduites à ce jour dans ce domaine. Par exemple, les travaux de Mili (2008) sur la didactique de l'écoute seraient à prendre en compte dans le développement de séquences d'enseignement consacrées à la découverte d'œuvres musicales.

### La formation des enseignants et des formateurs

Un généraliste peut-il enseigner l'éducation musicale? Question récurrente qui met le doigt sur les compétences des enseignants dans ce domaine. La tertiarisation de la formation des enseignants n'a pas résolu ce problème et on se retrouve aujourd'hui encore entre deux tendances: former des enseignants généralistes ou des spécialistes. Les nouvelles directives de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP) sur la formation des enseignants attisent encore le débat en proposant le statut intermédiaire de semi-généralistes. En novembre 2010, les Journées francophones de recherche en éducation musicale abordaient précisément la problématique de la formation des enseignants de musique. Les recherches qui y ont été présentées ont permis de questionner à la fois les programmes et contenus des formations, les structures et les dispositifs des institutions ainsi que les approches pédagogiques et didactiques. Il a ainsi été noté que la formation des enseignants relève d'une vraie gageure dans la mesure où la qualité de l'enseignement musical dépend des compétences disciplinaires des enseignants. Dès lors, quels domaines choisir pour constituer le noyau de la formation: la théorie musicale, la pratique instrumentale, la gestion d'activités telles que l'improvisation, l'écoute, etc? Comment s'y prendre pour former des généralistes à l'accompagnement musical ou à l'enseignement du chant dans des institutions où le temps manque de manière chronique et où il convient de donner une nouvelle forme au métier de formateur – i.e. professeur de piano ou de guitare (Schumacher & Coen, 2010; Baume-Sanglard & Jacquod, 2011)?



bat est politique, mais également sociétal. La musique – et, plus largement, la culture – sont indispensables comme outils de cohésion sociale et l'école ne devrait pas faillir dans sa fonction de passeur culturel. Il convient donc de construire avec les élèves, et plus encore avec les enseignants, un rapport positif à la musique (quelle qu'elle soit). Selon nous, l'école et les institutions de formation doivent veiller à offrir des occasions de vivre des expériences musicales marquantes (Coen & Nabiollahi, 2011) susceptibles de répondre aux besoins de valeurs si importants dans la construction de l'identité (Pourtois & Desmet, 1997). Il convient dès lors de défendre les disciplines qui ne répondent pas directement à des visées utilitaristes, les branches qui permettent de découvrir, d'expérimenter, de créer, de s'épanouir... En fin de compte, nous faut-il vraiment choisir entre *une école des savoirs qui vont servir et une école des savoirs qui font grandir?*

<sup>1</sup> Responsable du Service de la recherche de la HEP Fribourg et Président de l'ASRREM.

Nous notons une intensification de la réflexion sur ces domaines. En effet, nombre de formateurs ont entrepris des études doctorales et, ces dernières années, plusieurs travaux d'étudiants ont nourri ce champ. Ces études permettent de documenter de manière plus systématique la nature du terrain et des expériences qui s'y déroulent. C'est l'occasion d'approfondir des domaines qui sont au cœur de la discipline ou de son enseignement. Les travaux autour de la créativité (Giglio, Schertenleib & Joliat, 2009; Schumacher, Coen & Steiner, 2010), sur les représentations de compétences (Zulauf & Bolduc, 2010; Jaccard, 2011), sur des éléments en lien avec les aspects culturels ou interculturels de la musique (Schertenleib & Giglio, 2009), ou encore sur les pratiques d'enseignement ou les besoins en formation des enseignants (Coen, Murith, Roubaty & Stern, 2009) sont autant d'éléments qui contribuent à la compréhension de ce champ et au développement de solutions nouvelles.

### Le statut précaire de la discipline

L'éducation musicale souffre depuis longtemps (peut-être même depuis ses débuts) d'un certain manque de reconnaissance. Maizière (2011) évoque deux raisons possibles à cela: le manque de compétences des enseignants dans le domaine et la faible valeur accordée à la discipline en comparaison à d'autres branches jugées plus importantes. Ainsi, l'éducation musicale et, plus généralement, les disciplines artistiques sont constamment sur la défensive, devant toujours justifier leur présence à l'école et leur utilité pédagogique. Aujourd'hui plus que jamais, la question est importante dans la mesure où certains cantons romands procèdent à des adaptations de leur grille horaire. Le com-

C. Baume-Sanglard & D. Jacquod (2011, 6 mai). *De la nécessité d'une formation musicale par le piano pour les enseignants: présentation d'une pratique*. Poster présenté au Colloque de la CDHEP: *Quelle place pour les recherches en didactiques?*, Lausanne.

C. Bonnet & M. Zulauf (1992). *Entre notes*. Lausanne: CVRP. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), (2010). *Le Plan d'études romand* (PER). Neuchâtel: CIIP.

P.-F. Coen & J. Nabiollahi (2011). *Chanter Mozart?: expérience de formation musicale chez des futurs enseignants* (Rapport scientifique). Fribourg: Service de la recherche de la Haute école pédagogique de Fribourg.

M. Giglio, G.-A. Schertenleib & F. Joliat (2009, 23 avril). *Création collective à l'école: mise au point d'un outil de formation*. Poster présenté au 5e Colloque sur la recherche dans les HEP, Locarno.

S. Jaccard (2011, 7 avril). *Apport de la recherche sur les représentations de compétences des étudiants pour enseigner la musique*. Papier présenté aux 4es Rencontres de recherche en éducation musicale. Bienne: HEP-BEJUNE.

F. Maizière (2011). *Éducation musicale à l'école primaire et rapport à la musique des enseignants*. In J.-L. Leroy & P. Terrien (Eds), *Perspectives actuelles de la recherche en éducation musicale* (pp. 109-114). Paris: L'Harmattan.

I. Mili (2008). *L'écoute musicale dans quelques programmes pédagogiques d'orchestres et d'opéras européens: une approche didactique* (Thèse de doctorat non publiée). Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève.

J.-P. Pourtois & H. Desmet (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: PUF. G.-A. Schertenleib & M. Giglio (2009). *Approches culturelles dans l'éducation musicale en Suisse romande*. In M. Mellouki & A. Akkari (Ed.), *Actes de la recherche de la HEP- BEJUNE*, Vol. 7. *La recherche au service de la formation des enseignants* (pp. 185-193). Porrentruy, Suisse: HEP-BEJUNE.

J. Schumacher (2002). *L'enseignement de la musique dans les classes primaires de première année en Suisse romande*. Neuchâtel: IRDP.

J. Schumacher & P.-F. Coen (2010, 11-13 novembre). *La formation à la musique instrumentale des futurs enseignants primaires: une formation pas comme les autres?* Papier présenté aux JFREM: La formation des enseignants de musique, dynamiques de recherche, analyses de pratiques, Genève.

J. Schumacher, P.-F. Coen & M. Steiner (2010). *Les futurs enseignants et la créativité: quelles conceptions? Formation et pratiques d'enseignement en question*, 11, 115-131

O. Tripièr Mondancin (2010, 11-13 novembre). *Pertinence des savoirs transmis? Analyse de deux outils de formation des professeurs d'éducation musicale en France*. Papier présenté aux JFREM: La formation des enseignants de musique, dynamiques de recherche, analyses de pratiques, Genève.

M. Wirthner (Ed) (1994). *La créativité dans la pédagogie musicale*. Neuchâtel: IRDP. M. Zulauf (1990). *Cinq périodes à la clé*. Lausanne: CVRP.

M. Zulauf (1997). *Vivre l'école en musique*. Lausanne: CVRP. M. Zulauf & J. Bolduc (2011, 11-13 novembre). *Les compétences nécessaires pour dispenser un enseignement intégré de la musique: représentations d'enseignants et de formateurs de différents pays*. Papier présenté aux JFREM: La formation des enseignants de musique, dynamiques de recherche, analyses de pratiques, Genève.



# Regards croisés sur le nouveau Plan d'études romand

Le PER est en phase d'adoption en Suisse romande. Il apporte un nouvel éclairage sur les disciplines et leur organisation. Dans ce contexte de changement, nous avons voulu connaître le regard que trois spécialistes de l'éducation musicale (formateurs d'enseignants ou conseillers pédagogiques) portent sur ce nouveau Plan d'études. Nous nous proposons d'aborder quelques thèmes avec Luc Aeschlimann (délégué à l'éducation musicale dans le canton de Neuchâtel), Isabelle Mili (didacticienne de la musique et formatrice d'enseignants à l'Université de Genève) et Pierre-Etienne Sagnol (conseiller pédagogique en éducation musicale dans le canton de Fribourg et membre de l'équipe de rédaction du PER) qui, tous trois, occupent une place différente mais de premier plan sur l'éducation musicale dans leurs trois cantons respectifs.

Pour rappel (CIIP, 2010), l'éducation musicale fait partie du domaine des arts «qui vise l'exploration des langages visuels, plastiques et sonores et aide à leur compréhension. Ce domaine favorise la construction de références culturelles. Les activités pratiques contribuent au développement et à la stimulation du potentiel créatif des élèves.» Le PER propose de développer:

- l'exploration des langages artistiques à travers le processus créatif (motivation, recherche et manipulation, choix, actions) en utilisant les possibilités expressives d'outils, de techniques ou d'instruments qui leur sont propres;
- l'établissement d'une distance critique pour comprendre différentes formes de langage artistique, et tendre vers leur analyse et leur interprétation (œuvres plastiques, musicales, images et médias, films, spectacles, objets du cadre de vie...);
- la découverte et l'appropriation progressive des langages visuels, plastiques et sonores par leurs formes, lignes, contrastes, couleurs, codes, signes, structures, symboles, gestes, mouvements, rythmes et sons, dans leur relation à l'espace et au temps;
- la construction de références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques et anthropologiques;
- la découverte de pratiques collectives par des projets visuels, plastiques (œuvres, expositions...) et musicaux (chœurs, ensembles instrumentaux...);
- la découverte des possibilités expressives du corps par le mouvement, la rythmique, la danse et le jeu théâtral;
- le développement des techniques artistiques.

Ces visées prioritaires concernent les disciplines artistiques enseignées à l'école obligatoire. Dès lors, comment ces intentions sont-elles perçues par les enseignants et les personnes qui travaillent avec eux? Constituent-elles des innovations significatives dans le domaine de l'éducation musicale?

Nécessitent-elles des modifications importantes des pratiques pédagogiques? Quels sont les défis nécessaires à relever? Plus généralement, quels sont les enjeux liés à l'introduction et à l'adoption de ce nouveau Plan d'études pour l'enseignement de l'éducation musicale? Voilà quelques éléments de réponse issus d'entretiens conduits avec nos trois spécialistes.

## Le PER apporte-t-il des innovations importantes dans le domaine de l'éducation musicale?

Pour Pierre-Etienne Sagnol, le PER n'est pas en soit un Plan d'études révolutionnaire, mais il présente cependant des évolutions intéressantes et en phase avec les nouveaux impératifs de l'école d'aujourd'hui. Selon lui, le Plan d'études romand permet de redéfinir les axes de formation et d'apporter un nouvel équilibre entre les différents domaines de l'éducation musicale. Pour rappel, le PER présente quatre axes d'apprentissage (expression et représentation, perception, acquisition de techniques, culture) et des progressions associées à chaque ordre d'enseignement. Pierre-Etienne Sagnol souligne que le PER place l'axe acquisition de techniques au service des autres dimensions. Cela permet, selon lui, de donner plus de sens aux apprentissages. Par ailleurs, l'axe culturel devient un ciment qui permet d'articuler les autres domaines de formation. Luc Aeschlimann reprend cette idée en soulignant que le PER donne une meilleure cohérence et permettra d'assurer une meilleure coordination entre les niveaux d'enseignement en donnant une sorte de fil rouge. Ainsi, il précise de manière plus pointue les acquis et objectifs à atteindre. En ce sens, il donne une bonne base de travail aux enseignants. Isabelle Mili souligne ce même aspect en évoquant la création d'une plate-forme de coordination entre enseignants des différents niveaux scolaires dans son canton. Elle précise encore que l'explicitation des quatre axes amè-

nera probablement à une clarification des rôles des différentes personnes qui interviennent dans l'école et plus précisément le champ culturel. En effet, elle rappelle que dans les grandes agglomérations principalement, il existe des médiateurs culturels en charge de travailler certains aspects développés dans le PER (notamment la réception d'œuvres). Il lui semble évident qu'il faudra trouver des *modus vivendi* entre les différentes personnes actives sur ce champ-là. Elle souligne par ailleurs que ces questions surgissent dans le domaine des arts dans son ensemble. Sur le plan des nouveautés, notons encore que Pierre-Etienne Sagnol relève l'importance du domaine des arts pour la contribution qu'il peut apporter au développement des capacités transversales, notamment la pensée créatrice. Isabelle Mili souligne quant à elle la dimension transdisciplinaire qui n'est pas nouvelle en soi, mais qui pourra être développée plus encore.

### Comment le nouveau Plan d'études a-t-il été accueilli par les enseignants?

Le regard de Pierre-Etienne Sagnol semble le plus confiant des trois et le plus optimiste. Le PER a fait l'objet de formations spécifiques dans lesquelles le conseiller pédagogique fribourgeois s'est fortement impliqué. Selon lui, les enseignants, tant de l'école primaire que secondaire, ont donné un écho très favorable à ces journées de formation. Certes, des craintes ont été identifiées, car le PER exige des enseignants qu'ils fassent d'autres choses que ce qu'ils faisaient habituellement – notamment dans le domaine de l'invention (créativité, improvisation) –, mais, dans l'ensemble, ce premier contact avec le Plan d'études semble bon. Du côté de Neuchâtel, Luc Aeschlimann explique que, selon lui, le PER ne constitue pas la préoccupation principale des enseignants de son canton. N'étant pas directement impliqué dans la formation au PER (celle-ci étant assurée par la HEP-BEJUNE), il convient d'un regard plus distant sur la chose. Cependant, il souligne quand même que des enjeux en lien avec les dotations horaires associées à l'enseignement de l'éducation musicale (et plus généralement à l'enseignement des arts à l'école) prennent le devant de la scène et relèguent le Plan d'études au second plan. Même son de cloche du côté de Genève, où de grandes manœuvres sont en cours, notamment avec la réintroduction probable des enseignements le mercredi matin. Les négociations autour des nouvelles dotations horaires entre disciplines préoccupent beaucoup les enseignants des domaines artistiques (musique, activités créatrices manuelles, sur textile, arts visuels), qui voient de grosses menaces planer sur leur discipline respective. En ce sens, l'introduction du PER est, là aussi, quelque peu occultée par d'autres enjeux quand bien même cette innovation – comme toute innovation – occasionne également des résistances. Luc Aeschlimann pense cependant que l'introduction du PER pourrait être une bonne opportunité de rappeler aux autorités responsables la nécessité de garantir un nombre d'heures raisonnables pour l'enseignement des disciplines artistiques, si l'on désire atteindre les objectifs fixés dans le Plan d'études.

### Quelles difficultés l'introduction du PER fera-t-elle surgir?

En réponse à cette question, nos trois témoins évoquent encore quelques soucis liés à l'introduction de ce nouveau

plan d'études. Isabelle Mili note que les enseignants du secondaire ont fortement – et depuis longtemps – valorisé la pratique instrumentale. Un grand nombre de professeurs proposent des arrangements d'œuvres adaptées aux instruments présents dans les écoles. Ils y trouvent grande satisfaction, car les élèves sont fortement impliqués et motivés dans ces projets et manifestent beaucoup d'engagement pour maîtriser les pièces proposées. Ces expériences sont soutenues par les établissements qui peuvent les valoriser par des concerts présentés aux parents. Isabelle Mili reconnaît que ces projets sont incontestablement intéressants et porteurs, cependant ils occupent actuellement la quasi-totalité du temps dévolu à l'éducation musicale en privilégiant l'axe technique. Selon elle, des aménagements devront être faits – ou des collaborations devront être envisagées avec d'autres partenaires – pour pouvoir explorer les autres dimensions du Plan d'études. Luc Aeschlimann constate que le nouveau Plan d'études nécessite des compétences accrues que tous les enseignants ne possèdent pas nécessairement. Selon lui, il faudra s'assurer que les enseignants aient le bagage suffisant pour travailler autant l'exploration des langages artistiques que les techniques et les codes liés aux différentes disciplines. Ceci constitue un vrai défi à l'heure où les institutions de formation des enseignants réajustent également leur plan de formation. Pierre-Etienne Sagnol pense, quant à lui, qu'il est impératif de développer, durant ces prochaines années, des moyens d'enseignement plus ajustés au PER. Certains d'entre eux (ou certaines parties) sont compatibles avec les exigences du nouveau Plan d'études, mais d'autres sont obsolètes et à reprendre de manière approfondie. La question du répertoire est un exemple parmi d'autres. Pour lui, il convient de faire des liens entre les différents éléments du Plan d'études (par exemple entre les disciplines artistiques), de se servir des nouveaux moyens à disposition, comme des plates-formes informatiques, pour présenter des supports modulables et des démarches efficaces qui devraient permettre aux enseignants de ne pas perdre confiance.

L'élaboration d'un nouveau Plan d'études est à chaque fois un grand défi pour l'école. Le PER ne va échapper aux turbulences liées à toute innovation scolaire. Nos trois témoins mettent en évidence des sensibilités différentes d'un canton à l'autre et – sans volonté d'exhaustivité ou de représentativité – leurs propos mettent le doigt sur des problèmes importants: la place de l'éducation musicale dans le concert des disciplines, son articulation avec les autres disciplines du même domaine, la qualité de la formation des enseignants généralistes et les rôles que doivent jouer les maîtres spécialisés de cette branche. Gageons que ces propos contribueront au débat et permettront de poursuivre la réflexion.