

LE MÉTIER DE PROFESSEUR D'INSTRUMENT DE MUSIQUE : UNE APPROCHE PAR L'HISTOIRE DE VIE ET L'ANALYSE DES PRATIQUES

Jérôme A. Schumacher

Haute école pédagogique de Fribourg (CH) ; Haute école de musique de Genève (CH)

schumacherje@eduf.fr.ch

Jérôme A. Schumacher est professeur de méthodologie de la recherche, chercheur et responsable du service de la formation continue des formateurs auprès de la Haute école pédagogique (HEP) de Fribourg. Il enseigne également la pédagogie générale et la méthodologie de la recherche auprès de la Haute école de musique (HEM) de Genève. En parallèle, il rédige une thèse doctorale au département des sciences de l'éducation de l'Université de Fribourg portant sur l'analyse des pratiques des professeurs d'instrument de musique experts et novices dans les phases de remédiations.

MOTS-CLEFS

Histoire de vie, analyse des pratiques, formation des enseignants, dispositifs de formation, éducation musicale

INTRODUCTION

La complexité du métier de professeur d'instrument de musique¹ dans les conservatoires et écoles de musique est un fait avéré (Mills, 2004). Le praticien² a face à lui un public hétérogène en âges et en niveaux, les directions des institutions exigent de sa part une certaine flexibilité pédagogique (enseignement individuel ou collectif) ainsi qu'une ouverture à de nouvelles pratiques à instituer dans son enseignement (pratique de l'improvisation par exemple). De plus, il est considéré comme habituel que chaque professeur d'instrument conduise, en parallèle à ses activités pédagogiques, une carrière musicale d'exécutant ou de soliste. Pour répondre à ces diverses exigences institutionnelles et pédagogiques, le praticien se doit de mettre en œuvre une multitude de savoirs provenant de sources variées (Altet, 2008). C'est notamment face à ces nécessités professionnelles que le paysage de la formation des professeurs d'instruments s'est grandement modifié en Suisse depuis une dizaine d'année. Ainsi, la mise en place des Hautes écoles de musique (HEM), basées sur le modèle de l'enseignement tertiaire universitaire, a notamment eu comme conséquence une revalorisation – en termes d'heures d'enseignement et de crédits – de la formation pédagogique des futurs enseignants (Coen, 2006).

Foncièrement inscrits dans une démarche ontogénique de pratique formative et compréhensive, proches de la méthode clinique préconisée par Perrenoud (1998) et Cifali (2001) (cités dans Pellegrini, 2008) pour la formation des enseignants, les deux dispositifs exposés dans la présente contribution sont orientés vers les aspects de construction identitaires du futur enseignant ainsi que vers l'analyse des pratiques.

Cet article relate donc un récit de pratiques. Nous formulons l'hypothèse que des dispositifs utilisés dans la formation des enseignants et des formateurs peuvent être adaptés et s'avérer autant utiles et formateurs dans la formation des professeurs d'instrument.

PRÉSENTATION DU CADRE DE LA FORMATION PÉDAGOGIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS À LA HEM DE GENÈVE (SITE DE NEUCHÂTEL)

La HEM de Genève est issue de la plus ancienne institution de musique de Suisse (le Conservatoire de musique de Genève a été fondé en 1835). Ses filières d'études ont été reconnues par la Confédération helvétique de niveau Haute école spécialisée depuis 2007 (HES-SO Genève, récupéré le 25 février 2009). Elle intègre actuellement le consortium de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale, regroupant tous les cantons francophones et dénombrant actuellement près de 14'000

¹ Nous comprenons dans cette dénomination autant les professeurs d'instrument de musique que ceux de chant.

² Afin d'éviter les lourdeurs qu'entraînerait la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, seul le genre masculin a été retenu comme générique. Les lectrices et lecteurs voudront bien en tenir compte.

étudiants³ (Haute école de musique de Genève, 2008). Depuis l'année académique 2008-2009, les professeurs des classes professionnelles du conservatoire de musique du canton de Neuchâtel ont été intégrés dans la HEM genevoise. Ce site décentralisé offre les formations suivantes : *Bachelor of Arts* en musique avec discipline principale instrumentale ou vocale, *Master of Arts* en pédagogie musicale – orientation enseignement instrument ou vocal – et *Master of Arts* en interprétation musicale. Les disciplines enseignées sont au nombre de huit : chant, flûte, trombone, percussion, violon, alto, violoncelle et piano (Haute école de musique de Genève, 2008). Sur les 650 étudiants immatriculés à la HEM de Genève, une centaine suit les cours en terres neuchâteloises.

Les étudiants en pédagogie de la HEM de Genève (site de Neuchâtel) bénéficient dans leur cursus de Master de deux années de pédagogie générale (environ quatre-vingts heures de cours en présentiel). Cette branche aborde aussi bien les aspects pédagogiques que psychologiques de l'enseignement général et instrumental. A cela se greffent des heures de stages pratiques supervisés et des unités de méthodologie/didactique de l'enseignement de l'instrument, toutes deux dispensées par des professeurs d'instrument. Au terme de leur formation académique et de la rédaction d'un *Master Thesis*, les prétendants au diplôme obtiennent un *Master in Music Pedagogy*, leur permettant d'enseigner dans des conservatoires ou des écoles de musique.

L'organisation des cours de pédagogie fondamentale s'organise de la manière suivante (tableau 1) :

Tableau 1 : Organisation des cours de pédagogie fondamentale à la HEM de Genève (site de Neuchâtel)

Année	Notions abordées
1 ^{ère} année	Une introduction à la pédagogie et à quelques pédagogues
	L'apprentissage et ses modèles
	Le développement psychologique de l'enfant
	Le professeur d'instrument, ses rôles et devoirs
	Didactique générale de la leçon
	La motivation et son évolution
	La mémoire
	L'évaluation et ses outils
2 ^e année	L'analyse des pratiques
	L'histoire de vie

Mise en relation avec les cours d'instrument, cette planification répond aux trois types de savoirs nécessaires à la formation des enseignants et proposés par Lahaye, Lessard et Tardif (1990, cités dans Altet, 2008) ; soient : les savoirs disciplinaires, les savoirs de formation professionnelle et les

³ Pour plus d'informations sur l'organisation des Hautes écoles spécialisées et notamment la place réservée à la recherche dans les HEM, lire : Coen, P.-F. (2006). La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande. *Recherche en éducation musicale*, 26, 159-176.

savoirs d'expérience. Le sujet de notre contribution s'axe sur les dispositifs mis en œuvre durant la deuxième année de formation.

L'HISTOIRE DE VIE

Pour Bertaux (2006), l'histoire de vie débute « dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (p. 36). Profondément ancrée dans le travail de construction identitaire, l'histoire de vie comme processus de formation (Dominicé, 1990) prend en compte les expériences formatrices antérieures de l'individu afin que ce dernier actualise son propre processus de formation (Monbaron, 1995). Dans le domaine de la formation des enseignants, cette démarche part du postulat qu'il existe un lien de continuité ou de rupture entre l'histoire scolaire des praticiens et leurs pratiques pédagogiques (Ditisheim, 1992), ces liens se créant de manière inconsciente. Cela rejoint les propos de Paquay et al. (2001, cités dans Pellegrini, 2008) pour qui la formation des enseignants doit également prendre en compte l'expérience de vie professionnelle des futurs praticiens.

L'objectif principal de l'histoire de vie est donc d'amener les étudiants à une démarche de réflexion qui les conduira à l'actualisation de ces liens dans une pratique pédagogique la plus consciente possible (Ditisheim, 1992). Ainsi, par le biais de réflexions, de questionnements et de discussions, le futur enseignant définit consciemment son identité professionnelle. L'histoire de vie permet à l'enseignant en devenir d'avoir une meilleure connaissance de lui et de donner du sens à son savoir d'expérience (Ditisheim, 1991).

Notre approche de l'histoire de vie s'inscrit comme méthode de métaformation (Lainé, 2000) dans le sens où le futur enseignant revient sur son passé d'élève, d'étudiant et de musicien pour, dans un premier temps, y recenser les expériences qu'il a vécues et, dans un deuxième temps, effectuer un travail de réflexion sur le sens, la valeur et la place de chacune d'elle dans sa vie professionnelle.

L'organisation du travail d'histoire de vie se structure en quatre phases que nous développons ci-dessous.

La phase de présentation

En début d'année, un cours est consacré à la présentation théorique de la démarche et à l'explicitation des objectifs. Ce cours permet aussi d'instaurer avec les étudiants un climat de travail propice aux échanges et à la discussion (Dominicé, 1990). Ils acceptent aussi de devenir leur propre

outil pédagogique (Monbaron, 1995). Un guide de travail (Ditisheim, 1992) est proposé. Ce dernier sert d'entame à la réflexion des étudiants dans leur passé scolaire et évite ainsi un travail trop général (Dominicé, 1990 ; Van der Maren, 2007).

La phase de fouille

Individuellement, les étudiants effectuent le travail de fouille et de réflexion nécessaires à la préparation de la troisième phase. Ils rédigent quelques mots-clefs qui permettront la présentation orale du récit aux autres participants.

La phase d'élaboration orale du récit

Par petits groupes et sous la conduite du professeur, les étudiants échangent au sujet des événements, des lieux, des rencontres qui les ont façonnés. Des règles de fonctionnement telles que la confidentialité, l'écoute, l'empathie et le respect de l'autre sont clairement définies au préalable (Monbaron, 1995). Le questionnement des pairs et de l'animateur aide à créer des liens entre la pratique professionnelle et les expériences relatées.

La phase d'élaboration du texte biographique

Suite aux échanges et individuellement, l'étudiant rédige son histoire de vie d'apprenant sous la forme d'un texte biographique (Dominicé, 1990). Le recours à l'écrit représente un approfondissement de la phase précédente. S'il le désire, l'étudiant peut s'entretenir avec le professeur suite à la rédaction du rapport.

L'ANALYSE DES PRATIQUES

Alors que l'histoire de vie tente de rendre conscients les liens de continuité ou de rupture entre le passé scolaire de l'étudiant et ses pratiques pédagogiques, le dispositif d'analyse des pratiques vise un objectif globalement similaire : prendre conscience des conduites que le futur enseignant adopte face à l'élève dans le cadre de séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument dirigées vers une perspective réflexive (Schön, 1994). Ce positionnement prend en compte le fait que le métier d'enseignant ne peut s'apprendre que par l'action et dans l'action, avec une période de réflexion sur cette dernière (Altet, 1994). Bru (2002) considère comme analyse des pratiques tous les dispositifs qui ont en commun de considérer les pratiques comme des sujets de réflexion et comme

des objets de recherche. Alors que de nombreux dispositifs sont mis en œuvre dans la formation des enseignants scolaires (Altet, 1988, 1994, 2005 ; Bru, 1991, 1992, 2005 ; Durand et Veyrunes, 2005 ; Maubant et al., 2005 ; Perrin-Glorian et Robert, 2005), force est de constater que l'analyse des pratiques ne trouve pas encore une place suffisante dans le domaine de la formation des enseignants d'instrument (Lartigot, 1999 ; CEFEDM Rhône-Alpes, 2003).

Le dispositif mis en œuvre se base sur une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique⁴ (Schumacher, 2008, à paraître). Il soutient, tout comme Charlot (1990, cité dans Altet, 2008), que le savoir ne prend sens que s'il s'ancre dans l'expérience. Ainsi, les étudiants dispensent des séquences d'enseignement – apprentissage de l'instrument à leurs collègues et les pratiques sont analysées par les autres étudiants par l'entremise de la grille. Suite à la séquence, une discussion générale est menée. Pour Altet (2001), cette phase d'échanges est importante, puisqu'elle facilite la prise de conscience de la part de l'apprenant, l'amenant *de facto*, à interroger ses pratiques. Les concepts essentiellement retenus dans le dispositif d'analyse des pratiques sont au nombre de deux : les styles didactiques (Altet, 1988, 1994, 2005) et la variabilité didactique (Bru, 1991, 1992, 2005). Nous les avons adaptés aux séquences d'enseignement – apprentissage individuelles⁵. En effet, même si l'enseignement collectif de la musique apparaît dans de nombreuses écoles de musique (Demange et al., 2007), le dispositif dual (un enseignant – un élève) demeure encore la forme privilégiée de l'enseignement de l'instrument en Suisse.

CE QUE M'ONT APPORTÉ CES DISPOSITIFS... PAROLES D'ÉTUDIANTS...

Cette section relate les impressions des étudiants de dernière année de Master suite aux dispositifs présentés ci-dessus. Les catégories ont pu être établies par le biais d'entretiens semi-dirigés (Van der Maren, 1996 ; Quivy et Van Campenhout, 2006) menés auprès de 4 étudiants et d'une analyse de contenu (Bardin, 2007) issue d'un bilan d'intégration évaluatif de fin de cours.

Histoire de vie

Comme le mentionne Ditisheim (1992), le travail sur l'histoire de vie a permis aux étudiants de mettre en lumière des liens de continuité ou de rupture avec leur passé d'élève :

- *Je me suis rendue compte que mon parcours scolaire avait été clame et que je fais en fonction de ce que j'ai reçu de mes professeurs (Céc),*

⁴ La grille est consultable dans l'annexe 1

⁵ Pour plus d'informations au sujet de la grille : Schumacher, J. A. (à paraître). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Recherche en éducation musicale*.

- *La manière dont je me conduis avec mes élèves est fortement tablée sur l'éducation que j'ai reçue (Joe).*
- *J'ai des influences tant positives que négatives de la part de mes anciens professeurs (Mat).*
- *Suite à l'histoire de vie, je me surprends, pendant mes leçons, à reproduire des choses que j'ai héritées de mes anciens professeurs et que je ne voudrais pas faire avec mes élèves (Joe).*
- *J'ai réalisé que je ne voulais surtout pas ressembler à mes professeurs (...) mon passé est devenu une force qui me fait avancer ; chaque chose négative peut devenir une force pour continuer, autrement, j'aurais arrêté depuis longtemps (Car).*

Le travail d'histoire de vie semble aussi avoir permis aux étudiants de prendre conscience de leur identité professionnelle :

- *J'ai pris conscience que je voulais enseigner autant à des enfants qu'à des adultes, que je voulais proposer des démarches originales, plus actives, comme par exemple travailler sur des projets ; je me rends aussi compte que je désire collaborer avec mes collègues... ce qui est paradoxal car je suis quelqu'un de plutôt solitaire, mais je ne peux pas concevoir de travailler seule (Joe).*
- *Je sais que je pourrai travailler avec des enfants qui comme moi ont des difficultés (...) j'ai pu poser les jalons de mon identité professionnelle qui est encore relativement peu construite car je n'ai pas encore une grande expérience dans l'enseignement ; j'espère que mon identité professionnelle évoluera tout le temps (Car).*
- *Ce travail m'a permis de définir plus clairement et consciemment mon identité professionnelle (Mat).*

Enfin, les étudiants interrogés ont identifié d'autres apprentissages satellites au travail d'histoire de vie :

- *J'ai pris du recul sur mon passé tourmenté d'élève (Car).*
- *Ce travail m'a persuadé de mon choix professionnel ; je veux enseigner mon instrument de musique (Joe).*
- *J'ai pu faire de l'ordre dans ma tête et ce travail m'a permis de finir une réflexion que j'avais entreprise il y a quelques temps (Joe).*
- *J'ai réalisé que la musique avait toujours occupé une place importante dans ma vie et que mon choix professionnel est le bon (Céc).*

- *J'ai appris à m'observer différemment ; dans le travail de l'instrument, on a plutôt tendance à relever ce qui ne va pas, alors que là, c'était différent (Mat).*

Cette pratique, tout comme dans le domaine de la formation des enseignants de l'école obligatoire, semble offrir un espace d'apprentissage au futur professeur d'instrument. Le sujet est en projet (Delory-Momberger, 2005), il fait le bilan de son parcours scolaire et musical, et peut trouver une signification à certaines expériences antérieures (Ditisheim, 1991).

Analyse des pratiques

Les apports de l'analyse des pratiques peuvent être classés dans plusieurs catégories. Premièrement, il semblerait que ce dispositif permette à l'étudiant d'entrer dans une démarche d'enseignement réflexif (Schön, 1994) dans les trois phases de la leçon (préactive, interactive et postactive, Friedrich, 2001) :

- *J'ai surtout appris à me remettre en question avant, pendant et après la leçon (Céc).*
- *Ces cours m'ont permis de faire un travail sur moi, en tant que professeur (...) de prendre plus facilement du recul sur moi-même (Car).*
- *Ces moments ont permis d'affiner me regard critique et, par conséquent, d'améliorer les cours que je donne à mes propres élèves (...) je me remets plus en question (Joe).*

Dans un deuxième temps, l'analyse des pratiques donnerait plus d'assurance aux étudiants face à leur future profession :

- *Je trouvais intéressant que mon cours soit analysé d'une manière théorique. Avant, je croyais que ma manière d'enseigner était désorganisée était mal structurée, mais avec cette analyse, j'ai été rassuré d'être quand même sur un bon chemin (Mat).*
- *J'ai pu prendre des choses qui vont me permettre de me lancer dans l'enseignement avec beaucoup moins de peur qu'au début de l'année (Car).*

La confrontation aux pratiques des uns et des autres semble aussi être un aspect formateur de ce type de dispositif. En effet, les étudiants relèvent l'intérêt d'être confronté à des multiples approches et à pouvoir en discuter en groupe :

- *Il était vraiment intéressant d'être confronté à donner ces deux leçons à des camarades (...) et de pouvoir assister à celles des autres (...) les commentaires ont été constructifs (Joe).*

- *Ces cours m'ont permis de voir comment les autres règlent certains problèmes et m'ont donné des idées sur la façon d'aborder certains problèmes (...) avoir un regard extérieur est positif (Car).*

Nous pouvons finalement relever le fait que les étudiants ont pris différemment conscience de la complexité de leur futur métier et de l'importance de varier leurs styles et approches :

- *Pour moi, il est maintenant clair que je dois adapter mon langage à celui de mon élève ; comme professeur, je sais exactement ce qu'il doit faire, mais parfois l'élève ne comprend pas mes explications (...); j'ai appris à transmettre l'information que je veux par d'autres moyens (Mat).*
- *Il est important de diversifier le plus possible son langage et sa position face à l'élève (Céc).*
- *Les analyses de pratique nous font réfléchir et réaliser que les méthodes et les styles d'enseignement sont sans limite et comme chaque élève est unique, il est donc impératif de s'adapter face à chacun d'eux et de proposer la démarche la mieux adaptée. Il est aussi important de savoir varier ses styles d'enseignement (Joe).*

Tout comme Altet (2008), nous constatons que les savoirs enseignants peuvent prendre différentes formes et se recomposer dans l'action. L'analyse des pratiques permettrait donc au professeur d'instrument en devenir de donner du sens à son savoir théorique, de l'intégrer et de questionner ses pratiques.

EN GUISE DE CONCLUSION

L'objectif de notre contribution était de présenter l'adaptation de deux dispositifs, essentiellement issus de la formation initiale des enseignants et formateurs, à la formation pédagogique des professeurs d'instrument. Bien que nous ne possédons pas encore le recul nécessaire pour évaluer les effets de ces dispositifs à moyen – long terme, nous pouvons toutefois constater qu'ils permettent aux étudiants d'intégrer et d'actualiser certains de leurs savoirs et expériences. Leurs réactions nous encourage à questionner encore plus en détail la formation pédagogique des professeurs d'instrument. A l'image de l'enseignant professionnel, nous pouvons proposer, à la suite de Perrenoud (2000), *10 compétences du professeur d'instrument professionnel* : 1° se centrer sur les compétences à développer et les situations d'apprentissage les plus fécondes, plutôt que de se contenter de « suivre la méthode » ; 2° individualiser son enseignement, pratiquer différentes

formes d'évaluation (hétéro-évaluation, co-évaluation, auto-évaluation) avec plusieurs moyens (enregistrements, grilles, portfolio, process-folio...); 3° pratiquer une pédagogie active et coopérative, *sortir* du studio de musique; 4° se donner une éthique explicite de la relation pédagogique et s'y tenir; 5° se former, lire, être curieux, participer à des formations continues pédagogiques; 6° se mettre en question, réfléchir sur sa pratique, individuellement ou en groupe; 7° participer à la formation initiale et continue des futurs professeurs d'instrument; 8° travailler en équipe, partager ses pratiques, coopérer avec les collègues; 9° s'impliquer dans des projets musico-pédagogiques; 10° s'engager dans des démarches d'innovation individuelles ou collectives. Tout comme Perrenoud (2000), nous pensons que ces compétences exigent une maîtrise des savoirs à enseigner, des savoirs disciplinaires et instrumentaux, mais aussi des savoirs théoriques dans la relation enseignement-apprentissage et des savoirs transversaux, notamment issus des sciences de l'éducation. Il semble dès lors nécessaire que, face à la complexité de ce métier, la formation pédagogique des futurs professeurs d'instrument s'oriente de plus en plus vers les sciences de l'éducation et recoure à des dispositifs développés dans les instituts de formation des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation et d'auto-analyse. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 65-93.

Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et d'adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (eds), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.

Altet, M. (2005). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 89-102). Issy - les - Moulineaux : ESF Editeurs.

Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (dirs), *Conflits de savoirs en formation des enseignants, Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (pp. 91-105). Bruxelles : De Boeck.

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bertaux, D. (2006). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin

Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1-2, 11-26.

Bru, M. (2005). L'enseignant, organisateur des conditions d'apprentissage. In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 103-117). Issy – les – Moulineaux : ESF.

CEFEDM Rhône-Alpes (2003). *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé. Essai de définition des compétences et procédures d'évaluation*. Document de travail. Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes.

Coen, P.-F. (2006). La place de la recherche dans les Hautes écoles de musique de Suisse romande. *Recherche en éducation musicale*, 26, 159-176.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Economica, Anthropos.

Demange, E., Hahn, K., & Lartigot, J.-C. (2007). *Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Lyon : Symétrie.

Ditiseim, M. (1991). Histoires de vie et formation des enseignants. *Vous avez dit... Pédagogie*, 20, 3-49.

Ditiseim, M. (1992). Travail de l'histoire de vie et formation professionnelle. L'exemple de la formation des enseignants. *Zeitschrift der SVEB – Education permanente – Revue de la FSEA*, 1, 34-37.

Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.

Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 47-60.

Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudoin & J. Friedrich (eds), *Théories de l'action en éducation*. Bruxelles : De Boeck.

Haute école de musique de Genève (2008). *Guide de l'étudiant 2008 – 2009*. Genève : Haute école de musique et Conservatoire supérieur de musique.

HES-SO Genève (s.d.). *La future HEM*. Récupéré le 25 février 2009, de http://www.hesge.ch/hesso_geneve/musique.asp.

Lainé, A. (2000). L'histoire de vie, un processus de « métaformation ». *Education permanente*, 142(1), 29-43.

Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste. De la logique des méthodes à la médiation des professeurs dans la situation d'enseignement*. Paris : Van de Velde.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 61-75.

Mills, J. (2004). Working in music : the conservatoire professor. *British Journal of Music Education*, 21(2), 179-198.

Monbaron, J. (1995). Ce que la vie leur a appris. *Universitas Friburgensis*, 3, 37-38.

Pellegrini, S. (2008). *Le mentorat dans la formation initiale des enseignants : un dispositif de médiation entre « la théorie » et « la pratique » ?* Mémoire de Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées (DESS) non publié. Conférence universitaire de Suisse occidentale et Haute école pédagogique de Fribourg.

Perrin-Glorian, M.-J., & Robert, A. (2005). Analyse didactique de séquences de mathématiques au collège : pratiques d'enseignants et activités mathématiques d'élèves. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 95-110.

Perrenoud, P. (2000). *Un enseignant professionnel : pléonasmе ou utopie ?* Récupéré le 30 mars 2009 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_18.html.

Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

Schumacher, J. A. (2008). Analyse de deux séquences de régulation dans l'enseignement – apprentissage de l'instrument de musique. In L. Mottier Lopez, Y.-E. Dizerens, G. Marcoux et A. Perréard Vité (eds), *Actes du 20^e Colloque de l'ADMEE-Europe* [site web]. Université de Genève, Suisse.

Schumacher, J. A. (à paraître). Présentation d'une grille d'analyse des pratiques du professeur d'instrument de musique. *Recherche en éducation musicale*.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck

Van der Maren, J.-M. (2007). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Variabilité didactique		Activités proposées à l'élève
Variables de structuration et de mise en œuvre des contenus	Activités à dominante sensorielle	→ Activités orientées vers l'apprenant <i>Assimilation et appropriation sensorielle et physique de l'instrument (ressenti, émotion, poids, position des doigts, positionnement du corps...)</i>
	Activités à dominante psychomotrice	→ Activités orientées vers l'instrument <i>Travail technique et minutieux pouvant être réinvesti dans d'autres pièces</i>
	Activités à dominante cognitive	→ Activités orientées vers le savoir musical <i>Capacité de l'apprenant à répondre aux questions du professeur</i>
	Activités à dominante expressive	→ Activités orientées vers le rendu, le perçu musical <i>Travail autour d'aspects interprétatifs de l'œuvre</i>
Variabilité didactique		Organisation de l'espace, des lieux
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Exploitation et organisation de l'espace de la salle de classe → Déplacements de l'enseignant, de l'élève	
Variabilité didactique		Matériels et moyens didactiques
Variables relatives au cadre et au dispositif	→ Moyens et matériels mis à disposition par l'enseignant dans le cadre de la leçon de musique	
Variabilité didactique		Registres de la communication didactique
Variables processuelles	Registre technique	→ Langage contenant des termes spécifiques à ce qui est enseigné ; sa compréhension nécessite de la part de l'élève de connaître les concepts sous-jacents à ce langage
	Registre abstrait	→ Langage la plupart du temps imagé et qui sert à transmettre une idée, un sentiment, une pensée
	Registre pédagogique	→ Langage essentiellement utilisé dans la relation Maître – élève, caractérisant les rôles de chacun
	Registre familial	→ Langage utilisé tous les jours, réduisant les distances hiérarchiques
	Registre non-verbal	→ Moyen de communication essentiellement basé sur la communication gestuelle (indication de la pulsation, direction, respiration, postures physiques...), sonore (chant, sifflement, utilisation de l'instrument à titre d'exemple), physique (toucher), corporelle (posture du corps)...
Variabilité didactique		Evaluation
Variables processuelles	Fonction de l'évaluation	→ Contrôle des acquis des élèves → Régulation
	Moyens d'évaluation	→ Objets, moyens mis en œuvre dans l'évaluation
	Agents de l'évaluation	→ Maître seul (hétéro-évaluation) → Elève seul (auto-évaluation) → Maître et élève (co-évaluation)
Processus interactifs		Styles didactiques
Styles du parlé	Style expositif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage impositives
	Style interrogatif	→ Style caractérisé par des situations d'apprentissage interactives
	Style incitatif	→ Style caractérisé par des situations interactives
Styles du joué	Style spectateur – auditeur	→ Style caractérisé par des situations où le professeur laisse jouer l'élève sans interruption
	Style guide - modèle	→ Style caractérisé par des situations où le professeur intervient et / ou guide l'élève pendant l'interprétation

Annexe n°1 : Grille d'analyse des conduites du professeur de musique