

Tuning

Tuning
Educational
Structures
in Europe

Points de
référence pour
la création de
formations
diplômantes
en **musique**

French edition



Life Long Learning



Education and Culture DG



Association Européenne
des Conservatoires,
Académies de Musique
et Muséums de France (AECAM)

FRAMEWORK FOR HET-C
polifonia

Points de référence pour
la création de formations
diplômantes en
MUSIQUE

Points de référence
pour la création
de formations
diplômantes en
MUSIQUE

Tuning, pour une convergence des structures éducatives en Europe

Le nom *Tuning* a été choisi pour refléter l'idée que le but des universités n'est pas d'uniformiser leurs programmes diplômants ou tout cursus européen normatif ou définitif, mais simplement de définir des points de référence et de convergence, ainsi qu'une compréhension commune. Dès le début, le projet Tuning s'est attaché à la protection de la riche diversité de l'enseignement européen et ne cherche nullement à limiter l'indépendance des experts académiques et des spécialistes disciplinaires, ou à amoindrir l'autorité universitaire à un niveau local et national.

Le projet Polifonia a été financé avec le soutien de la Commission européenne. Cette publication reflète les opinions de ses auteurs et la Commission ne peut être tenue responsable de tout usage qui pourrait être fait des informations contenues dans ce manuel.

Note sur l'emploi des langues : l'anglais a été la langue originale de travail des groupes de travail « Polifonia » et utilisé pour la rédaction finale de ce document. Les versions française et allemande ont été vérifiées par les experts des groupes de travail « Polifonia ». De plus, certains éléments clé (comme les objectifs pédagogiques AEC / Polifonia) ont été traduits en plusieurs autres langues et sont disponibles sur demande (à l'adresse aecinfo@aecinfo.org). Ils constituent des outils complémentaires utiles, mais si des doutes ou des problèmes d'interprétation subsistent dans ces traductions, les experts des groupes de travail « Polifonia » recommandent de se référer aux versions réalisées dans l'une des trois langues officielles de l'AEC (anglais, français et allemand).

Note sur la révision périodique de ce document: la version actuelle date de juillet 2009 ; l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) prévoit de réviser et d'actualiser régulièrement ce document.

Le projet Tuning est soutenu par la Commission européenne dans le cadre des programmes Socrates et Tempus (du Conseil d'administration de l'éducation et de la culture)

Cette publication ne reflète que les opinions des auteurs, et la Commission Européenne ne peut pas être tenue responsable de l'usage qui peut être fait des informations présentées.

© Tuning Project

Bien que toutes les données présentées dans le cadre du projet Tuning soient la propriété de ses participants officiels, d'autres établissements d'enseignement supérieur sont libres de les analyser et de les utiliser après publication, à condition que la source des informations soit mentionnée.

Il est interdit de reproduire, conserver ou transmettre toute partie de cette publication, y compris le dessin de couverture, sous quelque forme (enregistrement ou photocopie) ou par quelque moyen que ce soit, électronique, chimique, mécanique, optique, sans autorisation préalable de l'éditeur.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-9830-378-0

Dépósito legal:

Impreso en España/Printed in Spain

Sommaire

| | |
|--|----|
| Préface | 11 |
| Résumé | 15 |
| 1. Présentation du projet « Tuning » | 17 |
| 2. Présentation de la discipline | 21 |
| 3. Profils des diplômés et des métiers | 25 |
| 3.1. Types de diplômes proposés dans l'enseignement musical supérieur | 25 |
| 3.2. Types de métiers exercés par les diplômés de l'enseignement musical supérieur | 26 |
| 3.3. Rôle de l'enseignement musical supérieur dans d'autres formations diplômantes | 29 |
| 4. Objectifs pédagogiques et compétences – descripteurs par niveau et par cycle | 31 |
| 4.1. Comparabilité avec les cadres européens des certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, et pour l'éducation et la formation tout au long de la vie | 33 |
| 4.2. Equivalences avec les niveaux d'étude précédant l'enseignement supérieur | 35 |
| 5. Charge de travail et ECTS | 37 |
| 5.1. Tendances et différences au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans ce domaine | 39 |
| 6. Apprentissage, enseignement et évaluation | 41 |

| | |
|--|-----|
| 7. Assurance qualité et accréditation | 43 |
| 8. La dimension mondiale du secteur de l'enseignement musical supérieur | 47 |
| Annexes | 49 |
| A. Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » | 51 |
| B. Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e cycles d'études musicales | 57 |
| C. La compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec les cadres européens des certifications actuels | 67 |
| D. Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l'enseignement pré-supérieur | 73 |
| E. Exemples d'utilisation des objectifs pédagogiques dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation | 79 |
| F. Critères et procédures pour l'évaluation de programmes et d'établissements dans l'enseignement musical supérieur | 87 |
| G. Informations concernant la Conférence de validation du projet « Tuning », le 6 novembre 2007 à Bruxelles | 89 |
| H. Glossaire | 95 |
| I. Bibliographie | 113 |
| J. Membres des groupes de travail | 117 |

Table des illustrations

| | | |
|-----------------|--|----|
| Illustration 1 | Relation entre les programmes au niveau d'un établissement, les objectifs pédagogiques AEC / Polifonia, les Descripteurs de Dublin / Polifonia, les Descripteurs de Dublin / Polifonia, le Cadre de Qualifications de l'Espace européen d'Enseignement supérieur et le Cadre européen de Qualifications (CEQ) pour la formation tout au long de la vie | 34 |
| Illustration 2 | Nombre type de crédits ECTS par diplôme | 39 |
| Illustration 3 | Les Descripteurs de Dublin/Polifonia pour le 1 ^e cycle (Annexe A) | 52 |
| Illustration 4 | Les Descripteurs de Dublin/Polifonia pour le 2 ^e cycle (Annexe A) | 53 |
| Illustration 5 | Les Descripteurs de Dublin/Polifonia pour le 3 ^e cycle et glossaire (Annexe A) | 54 |
| Illustration 6 | Caractéristiques des 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e cycles : cursus et modes d'apprentissage (Annexe B) | 57 |
| Illustration 7 | Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1 ^e , 2 ^e et 3 ^e cycles d'études musicales (Annexe B) | 58 |
| Illustration 8 | Profil de compétences pour le 3 ^e cycle d'études musicales (Annexe B) | 64 |
| Illustration 9 | Les Descripteurs de Dublin / Polifonia: différenciation des cycles (Annexe C) | 68 |
| Illustration 10 | Comparaison entre le Cadre de Qualifications Sectorielles « Polifonia » et les Cadres de européens de Qualifications pour l'Espace européen d'Enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie | 71 |
| Illustration 11 | Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l'enseignement musical pré-supérieur (Annexe D) | 77 |
| Illustration 12 | Glossaire (Annexe H) | 95 |

Préface

En 2001 a été lancé un projet triennal sur « Les effets de la déclaration de Bologne sur la formation musicale professionnelle en Europe »¹ par l'**Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen (AEC)**. Le groupe de travail « Bologne » établi dans le cadre de ce projet a rédigé un ensemble d'objectifs pédagogiques décrivant les niveaux des 1^e et 2^e cycles (licence et master) de l'enseignement musical supérieur, comprenant les compétences à acquérir pour chaque niveau d'étude. Ces descriptions visaient à caractériser l'apprentissage typique de chacun des deux cycles et à identifier ce que les étudiants sont censés avoir accompli à la fin de chaque cycle. Cela était particulièrement pertinent pour les établissements qui devaient élaborer un système en deux cycles dans le cadre des réformes du processus de Bologne et décider quels seraient les objectifs et les niveaux des différents cycles par rapport à leurs anciennes structures.

Suite à l'élaboration de la méthodologie « Tuning » par le projet « Tuning Educational Structures in Europe » et des « Descripteurs de Dublin »², un groupe de travail « Tuning » a été constitué dans le cadre du Réseau thématique ERASMUS pour la musique « Polifonia »³ (2004-2007), dans le but de définir des points de référence ainsi que des descripteurs par niveau et par cycle pour la musique, compatibles avec les « Descripteurs de Dublin » et la méthodologie « Tuning ». En conséquence, une traduction « musicale » de ces « Descripteurs de Dublin » a été effectuée et intitulée « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (DDP). D'autre part, les objectifs pédagogiques existants pour les 1^e et 2^e cycles ont été approfondis et complétés des objectifs pédagogiques du 3^e cycle, rédigés par le groupe de travail « Polifonia » sur le 3^e cycle⁴. A cet effet, le groupe de travail « Tuning » constitué dans le cadre du projet « Polifonia » a

1 Ce projet s'est déroulé dans le cadre du Réseau thématique ERASMUS « Innovation dans l'enseignement supérieur artistique », soutenu par le programme européen SOCRATES. Pour plus d'informations sur ce projet, consulter la page Internet www.polifonia-tn.org.

2 Cf. section 1 pour plus d'informations sur le projet « Tuning » et les « Descripteurs de Dublin ».

3 Pour plus d'informations sur le Réseau ERASMUS pour la musique « Polifonia », consulter la page Internet www.polifonia-tn.org.

4 Pour plus d'informations sur le groupe de travail « Polifonia » sur le 3^e cycle, consulter la page Internet <http://www.polifonia-tn.org/thirdcycle>.

également élaboré une première ébauche du présent document en se basant sur le modèle proposé par le projet « Tuning ». Le travail de ce groupe s'est clôturé avec la Conférence de Validation⁵ qui s'est déroulée à Bruxelles le 6 novembre 2007. Enfin, lors de la seconde phase du Réseau thématique ERASMUS pour la musique « Polifonia » (2007-2010), un nouveau groupe de travail « Bologne » a été formé afin de revoir ce document suivant les recommandations exprimées par les experts lors de la Conférence de Validation.

Le présent document est donc le résultat d'un long processus et du travail de plusieurs groupes d'experts européens. Il comprend une description des caractéristiques, des objectifs pédagogiques et des compétences de l'enseignement musical supérieur. Les principaux objectifs de ce document sont les suivants :

- Aider les établissements à mettre en œuvre les exigences de la déclaration de Bologne, et plus spécifiquement à (re)dessiner les cursus et à instaurer une approche centrée sur l'étudiant et sur le développement des compétences ;
- Faciliter la reconnaissance des études et des diplômes, et améliorer la comparabilité et la transparence dans le secteur de l'enseignement musical supérieur en redéfinissant les points de référence en termes d'objectifs pédagogiques et de compétences ;
- Offrir aux étudiants présents ou futurs une claire présentation des principaux aspects et des possibilités offertes par un cursus d'enseignement musical supérieur ;
- Proposer un panorama complet du secteur de l'enseignement musical supérieur au grand public, en appliquant la méthodologie « Tuning » et en proposant une traduction musicale des « Descripteurs de Dublin » ;
- Aider les établissements et les parties prenantes concernées quant aux procédures d'assurance qualité et d'accréditation de l'enseignement musical supérieur ;
- Aider les employeurs et autres parties prenantes à comprendre les compétences des musiciens qu'ils engagent.

⁵ Un résumé du rapport de la Conférence de Validation du projet « Tuning » pour la thématique Musique se trouve en annexe G.

Il est essentiel de mentionner que les informations données ici ne sont pas gravées dans la pierre. Les auteurs de cette publication sont conscients que le métier de musicien est en constante évolution. Il est donc envisagé de réviser périodiquement le présent document.

Enfin, le groupe de travail « Bologne » du projet « Polifonia » souhaite exprimer sa sincère gratitude aux membres des précédents groupes de travail pour leur excellente contribution à ce document, ainsi qu'aux experts de la Conférence de Validation pour leurs commentaires et leurs recommandations, qui ont permis d'améliorer considérablement la présente publication.

Le groupe de travail « Bologne », juillet 2009

Résumé

Le terme d'enseignement musical supérieur sert à caractériser les études musicales entreprises dans le cadre de l'enseignement supérieur et se consacrant essentiellement au développement pratique et créatif de l'étudiant (chapitre 2). L'enseignement musical supérieur vise à donner à chaque étudiant un environnement optimal afin qu'il puisse développer son profil artistique distinctif. Un tel environnement apprécie l'individualité de chaque enseignant et de chaque étudiant ; il apprécie également et encourage la valeur de la recherche et du partage des connaissances, ainsi que des discussions ouvertes et du dialogue.

L'enseignement musical supérieur est généralement reconnu en Europe comme une discipline appropriée aux 1^e et 2^e cycles d'études de l'enseignement supérieur. De plus en plus d'établissements de type conservatoire proposent ou sont en train de créer des études de 3^e cycle. Dans le but de montrer la compatibilité du secteur de l'enseignement musical supérieur avec les descriptions des 1^e, 2^e et 3^e cycles d'étude de l'enseignement supérieur selon les « Descripteurs de Dublin », les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » ont été élaborés en tant que version « musicale » des descripteurs originaux (cf. chapitre 3).

Pour plusieurs raisons, le concept d'employabilité est compliqué lorsqu'on l'applique à l'enseignement musical supérieur. Plutôt que de définir les métiers typiques des diplômés de l'enseignement musical supérieur, nous avons mentionné certains rôles professionnels typiques des musiciens d'aujourd'hui, pertinents pour tous les styles de musique (chapitre 3.2).

En se référant aux objectifs pédagogiques pour chaque cursus (chapitre 4 et annexe B), la nature et le contenu de l'étude concernée deviennent plus clairs. Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia peuvent donc améliorer la compréhension mutuelle des cursus au sein de l'enseignement musical supérieur en Europe et dans le monde, ainsi qu'informer un public intéressé quoique moins au courant des caractéristiques spécifiques de l'enseignement musical supérieur. Ces objectifs pédagogiques sont considérés comme s'appliquant aux études de musique de tous les genres et les styles d'interprétation, de composition, de direction et de pédagogie.

Le processus de maturation artistique que l'on attend des étudiants dans l'enseignement musical supérieur signifie que la durée des niveaux (en particulier durant le 1^e cycle) est souvent plus longue que dans d'autres disciplines. De la même façon, la charge de travail de ces étudiants peut être inhabituellement lourde, en raison de la quantité de travail personnel re-

quise – et nécessaire – afin d’atteindre les plus hauts niveaux de ces métiers (chapitre 5).

Les caractéristiques de l’apprentissage, de l’enseignement et de l’évaluation dans l’enseignement musical supérieur sont brièvement présentées dans le chapitre 6 et illustrées par des exemples de cursus / programmes de différents établissements. Ces exemples décrivent les objectifs pédagogiques et les méthodes d’évaluation de cet enseignement musical supérieur, et soulignent le lien étroit qui unit les objectifs pédagogiques aux critères finaux d’évaluation (annexe E).

Le chapitre 7 présente la position de l’Association Européenne des Conservatoires (AEC) concernant l’assurance qualité et l’accréditation en musique, et présente le cadre d’assurance qualité et d’accréditation établi par l’Association afin d’aider les établissements d’enseignement musical supérieur dans leurs efforts d’amélioration de leur qualité. Ce cadre utilise les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia et les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » présentés dans ce document comme points de référence.

La musique a toujours été une discipline hautement internationale. Il est donc essentiel de maintenir et développer des liens avec les régions hors Union européenne et même en-dehors des frontières européennes. A des fins de reconnaissance et de comparabilité internationale, les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia et les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » ont aussi été comparés à différents systèmes d’enseignement musical supérieur hors Europe (chapitre 8).

Le lecteur trouvera en annexe les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (annexe A) et les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les études de 1^e, 2^e et 3^e cycles (annexe B). La relation entre ces objectifs pédagogiques, les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » et les deux cadres européens des certifications existants est ensuite expliquée (annexe C). De plus, les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l’enseignement musical pré-supérieur ont été inclus dans ce document (annexe D). Le lecteur trouvera également des exemples illustrant l’emploi des objectifs pédagogiques dans l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation (annexe E), des informations sur les critères et procédures d’évaluation des programmes et des établissements pour l’enseignement musical supérieur (annexe F), et des informations sur la Conférence de Validation du projet « Tuning » qui s’est déroulée le 6 novembre 2007 à Bruxelles (annexe G). Enfin, le lecteur pourra consulter le glossaire (annexe H), les références utilisées ou produites relativement aux questions traitées dans ce document (annexe I) et la liste des membres des groupes de travail qui ont contribué à ce document (annexe J).

1. Présentation du projet « Tuning »

Le projet « Tuning Educational Structures in Europe » est un projet universitaire, qui vise à proposer une approche universelle à la mise en œuvre du processus de la déclaration de Bologne au niveau des établissements d'enseignement supérieur et des domaines de spécialité⁶. L'approche « Tuning » consiste en une méthodologie cherchant à (re)concevoir, à développer, à mettre en place et à évaluer les programmes d'étude pour chacun des cycles de Bologne.

De plus, le projet « Tuning » sert de plate-forme à l'élaboration de points de référence au niveau des disciplines. Ces derniers servent à rendre les programmes d'étude comparables, compatibles et transparents. Les points de référence sont exprimés en termes d'objectifs pédagogiques (ou acquis de l'apprentissage) et de compétences. Les objectifs pédagogiques sont des énonciations de ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et être capable de réaliser à la fin de son apprentissage. D'après le projet « Tuning », les objectifs pédagogiques sont exprimés en termes de *niveau d'aptitude* à obtenir pour l'apprenant. Les aptitudes représentent une combinaison dynamique de compétences cognitives et métacognitives, de connaissances et de compréhension, de compétences relationnelles, intellectuelles et pratiques, et de valeurs éthiques. Le développement de ces compétences est l'objet de tous les programmes éducatifs. Celles-ci sont développées dans toutes les unités d'enseignements et évaluées à différentes étapes du programme. Certaines d'entre elles sont liées au domaine de spécialité, tandis que d'autres sont génériques (communes à tous les cursus). Habituellement, le développement des compétences progresse de façon intégrée et cyclique tout au long du programme. Pour rendre les niveaux d'apprentissage comparables, les groupes de disciplines actifs dans le projet « Tuning » ont élaboré des descripteurs (de niveau) par cycle, également exprimés en termes de compétences.

D'après le projet « Tuning », l'introduction d'un système en trois cycles implique de passer d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'étudiant. C'est l'étudiant qui doit être préparé le mieux possible pour son futur rôle dans la société. C'est pourquoi le

⁶ Pour plus d'informations sur le projet « Tuning », veuillez consulter la page Internet <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.

projet « Tuning » a organisé une consultation européenne auprès d'employeurs, de diplômés et d'enseignants du supérieur afin d'identifier les compétences qui doivent être formées ou développées en priorité par un programme d'enseignement. Le résultat de cette consultation se retrouve/apparaît dans l'ensemble des points de référence – compétences génériques et spécifiques – identifiés par chaque discipline.

Outre la mise en place d'un système en trois cycles, le projet « Tuning » s'est intéressé à l'utilisation, à l'échelle européenne, du Système européen d'accumulation et de Transfert de Crédits (« European Credit Transfer and Accumulation System » - ECTS), basé sur la charge de travail de l'étudiant. Pour le projet « Tuning », l'ECTS n'est pas seulement un système facilitant la mobilité des étudiants en Europe grâce à l'accumulation et au transfert de crédits : il peut également faciliter l'élaboration et le développement de programmes, et plus particulièrement la coordination et la rationalisation de ce qui est demandé aux étudiants par les unités d'enseignement qu'ils suivent simultanément. En d'autres termes, l'ECTS nous permet de planifier au mieux l'utilisation du temps des étudiants afin d'atteindre les objectifs du processus éducatif, au lieu de considérer le temps des enseignants comme une contrainte et le temps des étudiants comme sans limite. Selon cette approche, les crédits ne peuvent être accordés que lorsque les objectifs pédagogiques ont été atteints.

L'approche fondée sur les objectifs pédagogiques et les compétences peut aussi impliquer des changements dans les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation appliquées dans un programme. Le projet « Tuning » a identifié les approches et les bonnes pratiques grâce auxquelles ces compétences génériques et spécifiques peuvent être suscitées.

Enfin, le projet « Tuning » a attiré l'attention sur le rôle de la qualité dans le processus de (re)conception, de réalisation et de mise en place des programmes d'étude. Il a développé une approche de l'amélioration de la qualité qui implique tous les maillons de la chaîne d'apprentissage. Il a également développé plusieurs outils et a identifié des exemples de bonnes pratiques qui pourront aider les établissements à renforcer la qualité de leurs programmes d'études.

Lancé en 2000 et bénéficiant d'un fort soutien financier et moral de la Commission européenne, le projet « Tuning » englobe désormais la grande majorité des pays signataires de la déclaration de Bologne. Le

travail du projet « Tuning » est pleinement reconnu par tous les pays et les acteurs majeurs du processus de Bologne. Lors de la conférence ministérielle de Berlin pour le suivi de Bologne en septembre 2003, il a été reconnu que les formations diplômantes jouent un rôle central dans le processus. Le cadre conceptuel sur lequel se fonde le Communiqué de Berlin est en complète cohérence avec l'approche « Tuning », ce que rend évident le langage utilisé, par lequel les ministres indiquent que les diplômés doivent être décrits en termes de charge de travail, de niveau, d'objectifs pédagogiques, de compétences et de profil.

Suite à la conférence de Berlin, le groupe de suivi de Bologne (BFUG) a pris l'initiative de développer un cadre général, le *cadre des certifications de l'EEES - Espace Européen de l'enseignement supérieur* qui, dans son concept comme dans le langage qu'il utilise, est pleinement en accord avec l'approche « Tuning ». Ce cadre européen a été adopté lors de la conférence ministérielle de Bergen sur la réforme de Bologne en mai 2005, et exploite les résultats de « L'Initiative conjointe pour la qualité » (Joint Quality Initiative, JQI) et du projet « Tuning ». La JQI, un groupe informel d'experts de l'enseignement supérieur, a produit un ensemble de descripteurs de niveau servant à distinguer les différents cycles de façon très générale. Ces descripteurs sont appelés « Descripteurs de Dublin ». Depuis le départ, la JQI et le projet « Tuning » ont été considérés comme complémentaires. La JQI se concentre sur la comparabilité des cycles en des termes généraux, tandis que le projet « Tuning » cherche à décrire les programmes des cycles au niveau de chaque discipline. Un objectif important de ces trois initiatives (le cadre des certifications pour l'EEES, la JQI et le projet « Tuning ») est de rendre l'enseignement supérieur européen plus transparent. Dans ce but, le cadre européen représente un grand pas en avant, car il constitue un guide pour la construction des cadres nationaux des certifications sur la base des objectifs pédagogiques et des compétences ainsi que des crédits. On peut aussi observer un parallèle entre le cadre des certifications et le projet « Tuning » quant à l'importance de l'ouverture et de l'entretien d'un dialogue entre l'enseignement supérieur et la société, ainsi qu'à la valeur de la consultation – au sujet de l'enseignement supérieur en général dans le cas du cadre des certifications ; au sujet des profils de diplômés dans le cas du projet « Tuning ».

Durant l'été 2006, la Commission européenne a lancé un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (CEC). Son objectif est d'englober tous les types d'apprentissage dans un seul cadre. Bien que les concepts sur lesquels se fondent le cadre des

certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur précité et le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie différent, ces cadres sont tous deux pleinement en cohérence avec l'approche « Tuning ». Comme dans les deux autres initiatives, la variante conçue pour l'éducation et la formation tout au long de la vie est fondée sur le niveau des compétences. Sous l'angle de « Tuning », ces deux initiatives sont pertinentes et ont un rôle à jouer dans le développement futur d'un espace européen cohérent pour l'enseignement supérieur.

Le présent document reflète les résultats du travail effectué jusqu'à présent par la discipline *musique*. Ces résultats sont présentés dans un modèle qui a été conçu pour faciliter la lecture et une rapide comparaison entre les disciplines. Le résumé offre une présentation succincte des éléments de base concernant la discipline. Il montre la synthèse du consensus atteint par le groupe de travail après une série de débats intenses et animés. Les documents plus détaillés sur lesquels le modèle est fondé sont également inclus dans cette brochure. Ils permettent une vision plus précise des travaux des groupes par discipline.

Le Comité de direction du projet « Tuning »

2. Présentation de la discipline

Le terme d'enseignement musical supérieur nécessite une explication et une définition. Le groupe de travail « Tuning » pour cette discipline, qui a accompli sa tâche dans le cadre du Réseau thématique ERASMUS pour la musique « Polifonia »⁷, a utilisé cette expression pour caractériser les *études musicales entreprises dans le contexte de l'enseignement supérieur, principalement axées sur le développement pratique et créatif des étudiants*. Ce type d'études musicales est principalement proposé par des établissements spécialisés appelés Conservatoires supérieurs, Musikhochschulen, Académies de Musique et Universités de Musique, qui peuvent être des établissements indépendants ou des départements rattachés à des établissements multidisciplinaires. Dans le présent document, le terme de « conservatoire » fait référence à tous ces établissements. Au niveau européen, près de 300 établissements d'enseignement musical supérieur dans tous les pays de l'UE sont représentés par l'Association Européenne des Conservatoires (AEC)⁸.

Plusieurs aspects importants de l'enseignement musical supérieur doivent être reconnus et préservés dans toute tentative de rendre ce type d'enseignement compatible avec les exigences de la déclaration de Bologne. Certaines des hypothèses ancrées dans la déclaration nécessitent une clarification particulière lorsqu'on les applique à l'enseignement musical supérieur :

- La formation, dans l'enseignement musical supérieur, dépend fondamentalement du fait que les étudiants doivent avoir acquis au préalable un niveau significatif de compétence musicale. Les écoles primaires et secondaires n'offrent pas toujours la possibilité d'acquérir ces compétences. En conséquence, les conservatoires doivent évaluer les candidats lors d'une épreuve d'entrée spécifique, qui peut consister en une audition devant des jurys d'enseignants.
- L'objectif de suppression des barrières à la mobilité doit être envisagé dans le contexte d'une longue tradition d'échanges, les étudiants poursuivant leur épanouissement personnel en tant que musiciens d'un établissement d'enseignement musical supérieur – et même d'un pays – à l'autre. Toutefois, même avec des qualifica-

⁷ Pour plus d'informations sur le projet « Polifonia », veuillez consulter la page Internet www.polifonia-tn.org.

⁸ Pour plus d'informations sur l'AEC, veuillez consulter la page Internet www.aecinfo.org.

tions lisibles et de plus en plus compatibles, le principe de vérification des capacités d'un étudiant par un examen d'entrée dans n'importe lequel des trois cycles de l'enseignement supérieur, dans le but de maintenir un haut niveau artistique, demeure la condition sine qua non de l'admission dans l'un des trois cycles d'études en conservatoire. Cette sélection à l'entrée de chaque cycle est également essentielle à la réalisation d'un bon équilibre entre les différentes disciplines et les différents groupes d'instruments dans les établissements, afin de pouvoir former certains ensembles et étudier un répertoire pertinent. En raison de ce besoin de sélection, les étudiants déjà titulaires d'une licence ou d'un master sont admissibles mais pas automatiquement admis dans le cycle suivant.

- Le processus d'apprentissage dans l'enseignement musical supérieur est centré sur l'épanouissement personnel et artistique de l'étudiant. Pour la plupart des étudiants en conservatoire, l'enseignement en face-à-face est d'une importance capitale pour cet épanouissement.
- Parallèlement, le domaine de la musique, pris dans son entier, implique beaucoup d'autres approches pédagogiques, dont certaines reflètent la nature interdisciplinaire de cette discipline. La formation d'un étudiant dans l'enseignement musical supérieur combine souvent des éléments formels, non-formels et informels, et inclut régulièrement des expériences se déroulant dans le contexte professionnel.
- Etant donné qu'atteindre un haut niveau artistique ne se limite pas à surmonter des difficultés techniques et intellectuelles, mais dépend aussi de l'acquisition par l'étudiant d'une maturité musicale, la durée des études dans l'enseignement musical supérieur peut être plus longue que pour la plupart des autres disciplines et, en particulier, le 1^{er} cycle peut prendre davantage que le minimum de trois ans indiqué par la déclaration de Bologne.
- Le concept d'employabilité, évoqué dans la déclaration de Bologne, est problématique lorsqu'on l'applique à l'enseignement musical supérieur, comme cela est expliqué dans le chapitre sur les métiers typiquement exercés par les diplômés de cette discipline. Bien qu'il y existe plusieurs professions organisées pour les musiciens proposant des contrats à durée indéterminée, beaucoup de diplômés des conservatoires travaillent comme artistes indépendants, combinant souvent plusieurs professions dans ce qu'on appelle une « carrière-portefeuille ».

— Les établissements spécialisés dans l'enseignement musical supérieur soutiennent un vaste choix de travaux innovants et originaux dans les domaines de l'interprétation, de la création et de la recherche. Ils adhèrent à une définition élargie de la recherche telle qu'elle est employée, par exemple, dans les « Descripteurs de Dublin », et reconnaissent leur responsabilité spéciale dans le développement de la recherche dans et à travers la pratique dans les arts créatifs et du spectacle.

Profils des diplômes et des métiers

3.1. Types de diplômes proposés dans l'enseignement musical supérieur

L'enseignement musical supérieur est généralement reconnu en Europe comme une discipline appropriée à des études de 1^e et de 2^e cycle. De plus en plus d'établissements de type conservatoire proposent ou sont en train de créer des études de 3^e cycle⁹. Les diplômes proposés dans l'enseignement musical supérieur couvrent donc les trois cycles.

En dépit de ses caractéristiques distinctives, l'enseignement musical supérieur pourrait donc être aisément relié, pour les trois cycles, au cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur, fondé sur les « Descripteurs de Dublin » (comme cela est décrit au chapitre 1). Dans le but de le démontrer, le groupe de travail « Tuning » du projet « Polifonia » a élaboré des descripteurs adaptés au domaine de la musique, appelés « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (DDP). Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » ont été ensuite complétés par le groupe de travail « Polifonia » sur le 3^e cycle, qui leur a ajouté les descripteurs du 3^e cycle. Cette nouvelle version suit au plus près le texte officiel des « Descripteurs de Dublin », tout en ajoutant des références explicites au développement artistique et en soulignant davantage tout ce qui relève de la pratique artistique. L'intention derrière cette reformulation est de montrer clairement que toutes les principales caractéristiques et distinctions entre les niveaux formulés dans les « Descripteurs de Dublin » originaux sont applicables aussi au secteur de la musique. En même temps, les groupes de travail pensent que leurs collègues de l'enseignement musical supérieur pourront mieux faire le lien entre leur expérience et les descripteurs si les termes utilisés décrivent la réalité de l'enseignement musical supérieur de façon plus spécifique et plus concrète.

La version intégrale des « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (DDP) se trouve en annexe A.

⁹ Pour plus d'informations, veuillez vous référer aux descriptions nationales que l'AEC a réunies sur le site Internet de Bologne et la Musique, à l'adresse www.bologna-and-music.org/panoramasnationaux.

3.2. Types de métiers exercés par les diplômés de l'enseignement musical supérieur

Le concept d'employabilité, évoqué dans la déclaration de Bologne, est complexe lorsqu'on l'applique à l'enseignement musical supérieur. Trois facteurs contribuent principalement à cela :

- La durée variable requise pour les différents types d'enseignement musical – certains instruments nécessitent plus de temps que d'autres à maîtriser ; d'autres ont un répertoire exceptionnellement vaste, qui réclame une étude plus longue ; dans le cas de la voix, les chanteurs ont rarement atteint leur pleine maturité à l'âge où s'achève généralement le 1^e cycle.
- La nature très personnelle du talent musical – certains musiciens font preuve d'un accomplissement prodigieux avant même d'avoir atteint l'âge d'entrer dans l'enseignement supérieur ; d'autres mûrissent plus lentement. La formation, dans l'enseignement musical supérieur, dépend fondamentalement du fait que les étudiants ont déjà effectué, avant leur entrée, des études préalables conséquentes. Bien que tous les étudiants doivent donc posséder des compétences significatives, le niveau des étudiants à l'entrée varie énormément. De plus, les étudiants les plus doués sont précisément ceux qui auraient le plus intérêt à retarder leur entrée dans la vie professionnelle jusqu'à ce qu'ils soient davantage formés et capables de s'engager professionnellement au niveau le plus haut.
- Le système compétitif selon lequel les musiciens sont généralement employés – un musicien est « employable » dans le sens où il est capable d'assurer un engagement professionnel de façon parfaitement compétente ; il pourra cependant être écarté en faveur d'un autre musicien que l'on croit capable de proposer davantage. Cela a conduit dernièrement à une importance de plus en plus grande des carrières indépendantes. Par manque d'emplois stables suffisant à maintenir un niveau de vie moyen, beaucoup de musiciens se voient forcés de s'engager dans un certain nombre d'activités pour gagner leur vie, dont des activités qui peuvent être « liées à la musique, mais différentes des représentations scéniques conventionnelles – comme des concerts dans les bars »¹⁰ (carrière portefeuille).

10 Youth Music (2002). *Creating a Land with Music: the Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21st Century*. London: Youth Music, p. 4.

Pour les raisons mentionnées précédemment, il est difficile de parler de l'employabilité du musicien aujourd'hui. Pour éviter toute omission, le présent document ne mentionne pas les métiers indépendants que les musiciens exercent de nos jours, car ces métiers seraient autant d'exemples de la grande diversité des rôles que jouent les musiciens dans la société d'aujourd'hui. Plutôt que de définir les activités professionnelles typiques qu'exercent les diplômés de l'enseignement musical supérieur, nous avons choisi de citer des rôles professionnels typiques qui aient une pertinence pour tous les genres musicaux, afin de montrer ce que font les musiciens dans l'industrie de la musique, et d'aider à définir la fonction spécifique de la formation. Les quatre rôles essentiels des musiciens d'aujourd'hui tels qu'ils ont été identifiés par l'étude « Creating a Land with Music »¹¹ sont :

Compositeur – Interprète – Chef – Enseignant

Ces rôles peuvent se chevaucher dans différents contextes, ce qui renforce leur caractère essentiel. Dans un contexte particulier « un compositeur peut être auteur-compositeur de chansons, orchestrateur ou arrangeur. [...] Alors qu'un interprète peut chanter ou jouer d'un instrument, son rôle peut nécessiter des capacités de composition à travers l'improvisation et de chef à travers la direction d'ensemble. Le rôle de directeur musical peut s'exprimer lors d'un atelier, d'un contexte de concert habituel ou d'une répétition. Assumer de manière efficace le rôle d'enseignant nécessite des qualités de direction musicale et de jugement autant que les compétences d'interprète et, dans certain cas, celles de compositeur. »¹²

Afin de comprendre les tendances et les caractéristiques en pleine évolution du métier de musicien et de pouvoir donc proposer aux étudiants une solide préparation à la vie professionnelle, les conservatoires doivent établir et constamment améliorer un rapport avec l'environnement professionnel. Dans le cas de beaucoup d'établissements, cela se fait à travers la présence d'enseignants à temps partiel qui sont à la fois impliqués dans le métier et membres de différents types de comités consultatifs ou de commissions des organisations professionnelles du secteur. D'autre part, il convient de souligner que les anciens étudiants se trouvent à la jonction entre les conservatoires et la profession, et constituent un lien vital entre

11 Idem.

12 Youth Music (2002). *Creating a Land with Music: the Work, Education and Training of Professional Musicians in the 21st Century*. London: Youth Music, p. 5.

les deux en ce que, par leur retours, ils font en sorte que les conservatoires restent informés de l'évolution du métier, et en tiennent compte dans leurs programmes de formation, instaurant ainsi de nouveaux partenariats qui améliorent les perspectives professionnelles des étudiants. Dans l'objectif de soutenir les établissements dans le développement de politiques liées aux anciens étudiants, le manuel « L'Elève d'aujourd'hui : l'ancien élève de demain », a été rédigé dans le cadre du projet « Polifonia »¹³.

Par ailleurs, durant le premier cycle triennal du projet « Polifonia » (2004-2007), une recherche et une réflexion sur les tendances du métier de musicien ont été menées par le groupe de travail « Polifonia » sur la profession, donnant lieu à la production d'un DVD intitulé « Dialogue en Musique »¹⁴. Durant le second cycle triennal du projet « Polifonia » (2007-2010), un groupe de représentants de la profession a été également constitué dans le but de promouvoir le dialogue entre les établissements d'enseignement musical supérieur et l'industrie de la musique ; cette relation doit permettre d'aider les établissements d'enseignement musical supérieur dans la réflexion qu'ils mènent actuellement sur la pertinence professionnelle de leurs programmes d'étude. Ce groupe a également pour objectif de trouver des moyens d'intensifier ce dialogue entre l'éducation et l'industrie de la musique et de le rendre plus bénéfique pour chaque établissement d'enseignement musical supérieur. Enfin, il se donne pour tâche d'identifier, d'analyser et de diffuser auprès des établissements d'enseignement musical supérieur, des exemples de bonnes pratiques de tels partenariats créatifs.

Dans le cadre du projet AEC « Mundus Musicalis », une étude sur les professions réglementées et non-réglémentées dans le domaine de la musique avait été entreprise ; ces concepts sont importants pour la reconnaissance internationale des diplômes. En raison de l'évolution du paysage professionnel évoquée plus haut, qui exige des musiciens de combiner diverses tâches au sein de leur pratique professionnelle, la reconnaissance des diplômes devient plus pertinente, en particulier quand les musiciens ajoutent l'enseignement à leur portefeuille professionnel. De plus amples informations sur les professions réglementées et non-réglémentées et la reconnaissance internationale des diplômes se trouvent au chapitre 8 du présent document.

13 Ce manuel est disponible en anglais, en allemand et en français sur la page <http://www.polifonia-tn.org/alumnipolicies>.

14 Ce DVD peut être commandé par courrier électronique à l'adresse aecinfo@aecinfo.org.

3.3. Rôle de l'enseignement musical supérieur dans d'autres formations diplômantes

Etant donné que l'enseignement musical supérieur se déroule le plus généralement dans des établissements spécialisés et vise à former les musiciens pour leur futur métier, il joue un rôle moindre dans les autres formations que, par exemple, les disciplines musicales à l'université, qui peuvent souvent être étudiées conjointement avec d'autres disciplines. Cependant, et cela est un domaine en fort développement, certains établissements spécialisés entretiennent effectivement des liens avec d'autres disciplines, souvent avec des universités voisines, proposant des disciplines musicales à des étudiants extérieurs et des cours complémentaires à leurs propres étudiants musiciens.

Les domaines concernés par ce phénomène comprennent, mais sans s'y limiter, les disciplines étroitement liées comme la musicothérapie, l'acoustique, la facture instrumentale, la formation pédagogique ; d'autres disciplines artistiques, comme la danse, le théâtre, les beaux-arts, l'architecture, l'art vidéo, la culture musicale, l'histoire de l'art ; enfin, les sciences humaines telles que les langues, l'histoire, les études littéraires, la communication et les médias, l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la philosophie, la médecine, la physiothérapie, etc.

4. Objectifs pédagogiques et compétences – descripteurs par niveau et par cycle

Comme nous l'avons expliqué dans la préface, l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) étudie en profondeur et depuis des années les effets de la déclaration de Bologne sur l'enseignement musical supérieur. Après une période initiale de collecte d'informations et d'autres activités de recherche sur les effets de « Bologne », l'Association est parvenue à la conclusion qu'il serait utile de réaliser un ensemble de critères communs sous la forme d'objectifs pédagogiques auxquels les programmes de l'enseignement musical supérieur en trois cycles pourrait se référer. Par conséquent, les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur ont été développés. Ces objectifs se divisent en trois parties :

1. Les objectifs pratiques (compétences)
2. Les objectifs théoriques (connaissances)
3. Les objectifs généraux

La version intégrale des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de musique se trouvent à l'annexe B.

Les objectifs pédagogiques sont considérés comme s'appliquant aux études de musique dans tous les genres et de tous les styles d'interprétation, de composition, de direction et de pédagogie. Toutefois, il faut mentionner ici que deux groupes de travail se sont engagés dans l'élaboration de tels objectifs dans le domaine pédagogique : un groupe de travail, dans le cadre du projet « meNet » – Music Education Network, a produit un ensemble de compétences pour les professeurs de musique des écoles, tandis que le réseau international pour la formation des professeurs d'instrument et de chant (INVITE) de « Polifonia » élabore actuellement un ensemble de compétences pour les professeurs d'instrument et de chant dans les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'étude¹⁵. Ces objectifs pédagogiques

¹⁵ Pour plus d'informations, veuillez consulter les sites Internet <http://www.menet.info> et <http://www.polifonia-tn.org/invite>.

sont censés être publiés en 2010 et sont, du point de vue de la structure, complémentaires des objectifs pédagogiques AEC / Polifonia.

Comme dans beaucoup d'autres disciplines de l'enseignement supérieur, l'utilisation des objectifs pédagogiques est un phénomène relativement nouveau. Afin d'aider les établissements dans l'élaboration des cursus fondée sur l'approche des objectifs pédagogiques, l'AEC a publié, dans le cadre du projet « Polifonia », un « Manuel pour l'élaboration et le développement de cursus »¹⁶, qui explique pas à pas la réalisation de ces cursus. Ce manuel définit ce qu'est l'élaboration et le développement de cursus et à quoi cela sert, s'intéresse à l'utilisation des objectifs pédagogiques et des points crédits dans la réalisation d'un cursus, ainsi qu'aux procédures d'évaluation et d'actualisation d'un cursus. Pour les cursus de 3^e cycle, un « Guide des études de 3^e cycle dans l'enseignement musical supérieur » a également été rédigé dans un but similaire, en mettant l'accent sur les études de 3^e cycle de musique¹⁷.

16 Ce manuel est disponible sur la page <http://www.bologna-and-music.org/developpementdecursus>.

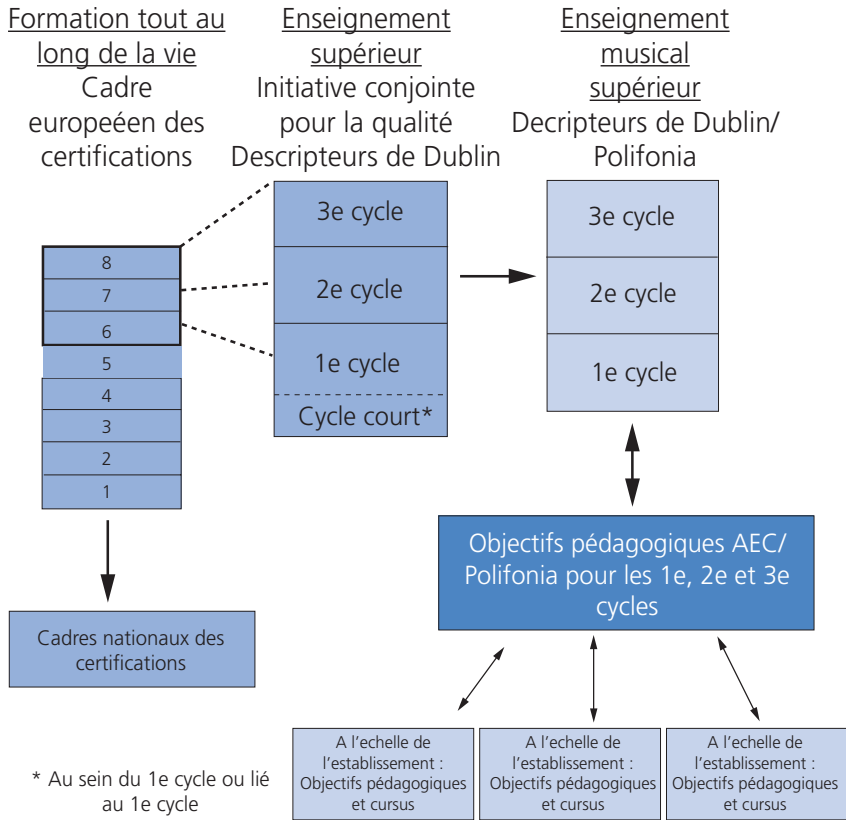
17 Ce manuel est disponible sur la page <http://www.bologna-and-music.org/troisiemecycle>.

4.1. Compatibilité avec les cadres européens des certifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, et pour l'éducation et la formation tout au long de la vies

Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur doivent être consultés en parallèle avec les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » décrits au chapitre 3.1 et compris dans l'annexe A. La relation étroite entre les objectifs pédagogiques et les descripteurs se voit dans les annexes A et C. Pris ensemble, les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » et les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur forment un cadre européen sectoriel des certifications pour l'enseignement musical supérieur, auquel les établissements d'enseignement musical supérieur peuvent rattacher leurs programmes d'étude. Les cadres nationaux des certifications étant désormais établis dans tous les pays signataires de la déclaration de Bologne, chaque programme d'étude doit à présent être compatible avec ces cadres des certifications. En outre, les programmes d'étude pourront avoir l'avantage d'être compatibles avec le cadre européen sectoriel des certifications pour l'enseignement musical supérieur, donnant ainsi la preuve de leur compatibilité avec un cadre adapté à un domaine spécifique et convenu au niveau européen. Cela permettra aux établissements de comparer plus efficacement leurs programmes avec ceux d'autres pays en Europe et hors Europe.

Avec la récente émergence du cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, comme nous l'avons évoqué au chapitre 1, la compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec le CEC est une autre question qui a été étudiée par le groupe de travail « Bologne » dans le cadre du projet « Polifonia ». Les résultats de cette comparaison se trouvent à l'annexe C, et montrent que ces objectifs pédagogiques sont pleinement compatibles avec le CEC.

Afin de clarifier la relation entre les programmes au niveau des établissements, les objectifs pédagogiques AEC / Polifonia, les « Descripteurs de Dublin/Polifonia », le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur et le cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, le tableau suivant a été établi :



4.2. Equivalences avec les niveaux d'étude précédant l'enseignement supérieur

Il faut mentionner ici qu'un travail a aussi été effectué dans le cadre du projet « Polifonia » sur les niveaux éducatifs précédant l'enseignement supérieur. Suite à une étude approfondie de l'offre d'enseignement musical pré-supérieur dans tous les pays européens, le groupe de travail « Polifonia » sur le « Pré-supérieur »¹⁸ a défini un ensemble d'objectifs pédagogiques pour la fin de la phase pré-supérieure (c'est-à-dire précédant le 1^e cycle de l'enseignement musical supérieur), correspondant au niveau 4 du CEC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Ces objectifs pédagogiques sont organisés autour de la même structure que ceux des 1^e, 2^e et 3^e cycles, et ont été réalisés dans le but de faciliter la transition de la phase pré-supérieure à un 1^e cycle de l'enseignement musical supérieur basé sur des objectifs pédagogiques. Ces objectifs pédagogiques, qui sont à un stade plus expérimental que ceux de l'enseignement musical supérieur, se trouvent à l'annexe D.

18 Pour plus d'informations sur le travail du groupe « Polifonia » sur l'enseignement musical pré-supérieur, veuillez consulter la page Internet www.polifonia-tn.org/precollege.

5. Charge de travail et ECTS

Comme cela est expliqué au chapitre 2, le processus de maturation artistique des étudiants dans l'enseignement musical supérieur signifie que la durée des programmes d'étude, et en particulier le 1^e cycle, est souvent plus longue que pour les autres disciplines. De la même façon, la charge de travail pour ces étudiants est, elle aussi, inhabituellement importante, en raison des nombreuses heures de travail indépendant requises – et nécessaires – afin d'atteindre les plus hauts niveaux du métier de musicien. Étant donné que ce travail est souvent effectué en-dehors des heures normales d'apprentissage dans l'établissement, on le néglige souvent lorsqu'on considère la charge de travail. Concernant la formation instrumentale, il faut aussi souligner que la charge de travail peut varier de façon très significative d'un instrument à l'autre, tant à cause des différents niveaux de besoin que parce que l'effort physique fourni limite le temps de travail sur certains instruments.

Au maximum, le temps de pratique instrumentale quotidienne des étudiants de l'enseignement musical supérieur peut atteindre 7 à 8 heures. Si l'on inclut le temps de travail personnel pendant les week-ends et les vacances, cela représente une contribution à la charge de travail totale qui est supérieure au nombre d'heures consacrées à tous les éléments réunis du cursus d'un étudiant typique dans de nombreuses autres disciplines. Ainsi, le calcul de la charge de travail par rapport au nombre de crédits adopte nécessairement une conception nominale plutôt que littérale du temps de pratique de l'étudiant. La surcharge de travail est un danger constant dans les programmes de l'enseignement musical supérieur, ce qui doit être surveillé avec soin. En pratique, cela se compense généralement par le fait que les étudiants de cette discipline font preuve d'un niveau d'engagement exceptionnellement haut et s'identifient avec leur sujet d'étude de telle façon que les limites habituelles entre temps d'étude et temps personnel disparaissent.

L'enseignement musical supérieur est fermement enraciné dans des idées sur le niveau artistique – des idées partagées par la communauté internationale des musiciens professionnels. L'introduction d'un système de points crédits apparemment purement administratif et bureaucratique peut être ressentie comme s'opposant à l'essence de l'enseignement musical supérieur, qui doit toujours être de porter l'art musical à son plus haut niveau. En soi, cependant, un système de points crédit n'est

rien de plus qu'un moyen d'expliciter la charge de travail moyenne par matière dans le cursus. Comme nous l'avons indiqué précédemment, pour l'enseignement musical supérieur, cette moyenne est largement nominale et indique surtout l'importance relative qui doit être accordée aux différents éléments du cursus. Tant qu'un système de points crédits n'est considéré comme rien de plus qu'un simple moyen de parvenir à une fin délimitée, l'enseignement musical supérieur ne bénéficiera de son utilisation que comme n'importe quel autre domaine de l'enseignement supérieur.

La question d'utiliser un système de points crédits dans l'enseignement musical supérieur a été traitée dans le « Manuel pour la mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur »¹⁹. Celui-ci propose des outils et différentes méthodes de travail, tout en tenant compte des caractéristiques spécifiques de l'enseignement musical professionnel, comme ses aspects artistiques et le côté hautement individuel de la formation musicale professionnelle. Ce manuel traite également de l'utilisation de l'ECTS, tant comme système d'accumulation de crédits que comme outil pour la reconnaissance des études dans la mobilité internationale²⁰. D'autres documents pratiques qui ont été publiés incluent des documents/formulaires ECTS spécialisés pour les échanges ERASMUS dans l'enseignement musical supérieur²¹. Ceux-ci s'inspirent du modèle proposé par la Commission européenne, mais reflètent en outre les caractéristiques spécifiques de ce secteur, comme le fait que les étudiants musiciens souhaitent souvent étudier avec un professeur en particulier, ou que leur candidature ERASMUS requiert un enregistrement indiquant leur niveau de performance.

19 Ce manuel est disponible en ligne sur la page <http://www.bologna-and-music.org/pointcredits>.

20 Le Guide d'utilisation ECTS est disponible sur la page http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf

21 Ces schémas ECTS se trouvent dans la section consacrée aux coordinateurs des relations internationales du site Internet DoReMiFaSOCRATES : www.doremifasocrates.org/usefulinformation.

5.1. Tendances et différences au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur dans ce domaine

L'introduction d'un système de points crédits a été une question importante dans le contexte du processus de Bologne, qui cherche à créer un espace de l'enseignement supérieur plus comparable à travers toute l'Europe. Dans l'enseignement musical supérieur, un système de points crédits est une chose relativement nouvelle pour beaucoup d'établissements, bien que les systèmes de points crédits aient été utilisés bien avant la déclaration de Bologne (en 1999) et même bien avant l'introduction de l'ECTS (en 1988). L'Académie norvégienne de Musique a introduit les systèmes de points crédits en 1975 ; la Grande Bretagne possède un système de points crédits national au moins nominal depuis les années 1980 ; au Pays-Bas, les points crédits sont utilisés depuis 1992. Tous ces systèmes de points crédits utilisent différentes échelles numériques.

Des études à travers tous les pays d'Europe représentés par les membres de l'AEC montrent les modèles suivants en matière de valeurs de points crédits ECTS :

| Diplôme | Quantité type de points crédits ECTS |
|-----------------|--|
| Premier cycle | Dans les établissements où l'ECTS a été mis en place, il semble y avoir une division égale de 180 ou de 240 points crédits pour le 1 ^e cycle, souvent en fonction du système éducatif national. |
| Deuxième cycle | Le 2 ^e cycle, dans la plupart des cas, totalise 120 crédits. Dans certains établissements, les 2 ^e cycles comptent 60 crédits, habituellement quand ceux-ci font suite à un 1 ^e cycle de 240 crédits, et souvent aussi dans des systèmes nationaux qui limitent à cinq ans la durée totale des études subventionnées pour les deux premiers cycles. |
| Troisième cycle | Il n'est pas habituel d'utiliser des points crédits pour les études de 3 ^e cycle. Dans les quelques établissements qui utilisent ce système, le nombre total de crédits semble se situer entre 120 et 240 crédits. |

6. Apprentissage, enseignement et évaluation

Pour beaucoup de matières enseignées dans les conservatoires, l'enseignement en face-à-face dans les études musicales est essentiel, dispensé par un professeur qui est généralement aussi un éminent musicien ou compositeur professionnel hors du conservatoire. Cependant, dans certains styles de musique et traditions musicales, l'enseignement en groupe remplace celui en face-à-face. Presque tous les conservatoires proposent bien plus qu'un simple cours dans la discipline principale : des ensembles, soutenant l'étude théorique ; parfois l'étude d'un second instrument lié au premier et, de plus en plus, une certaine préparation aux difficultés du métier.

Dans l'enseignement musical supérieur, de nombreuses situations d'enseignement reflètent l'idée que l'apprentissage n'est pas compartimenté de façon rigide. Au cours d'une leçon, un étudiant est susceptible d'effectuer n'importe laquelle des activités suivantes, voire toutes – et probablement d'autres aussi : affûter ses capacités techniques, explorer un nouveau répertoire, recevoir des informations contextuelles de fond ou anecdotiques sur ce répertoire, agrandir ses connaissances en recevant celles que lui transmet un musicien professionnel expérimenté – et même profiter des conseils utiles ou des contacts afin de constituer son réseau professionnel.

Les évaluations pratiques forment habituellement la partie la plus importante de l'examen final d'un étudiant en conservatoire et dans la décision d'attribution de sa récompense. Ces examens consistent généralement en un récital final, bien que des récitals d'ensemble puissent également être évalués. Dans ce cas, se présente la difficulté d'évaluation de l'apport d'un individu à une entreprise collective, et l'enseignement musical supérieur possède une vaste expérience dans ce domaine, qui serait d'un intérêt potentiel dans d'autres disciplines. Certains établissements ont aussi énormément travaillé sur l'évaluation par les pairs afin d'apporter une réponse à ces questions d'évaluation pratique dans un contexte collectif.

Tout comme l'enseignement de base en conservatoire est dispensé par des musiciens qui sont également d'éminents professionnels, l'évaluation est souvent effectuée par des jurys réunissant des enseignants de l'établissement, qui connaissent les critères et les barèmes de notation

de l'établissement, ainsi que des professionnels extérieurs, qui apportent à l'évaluation une perspective comparative plus large. L'évaluation possède plusieurs facettes, et dépend des contenus et des compétences spécifiques. Un aspect se dégage particulièrement, toutefois : les évaluations « intersubjectives » par des jurys de professionnels jouent un rôle clé dans l'enseignement musical supérieur, et aident à assurer une évaluation des étudiants sérieuse, équilibrée, informée et accomplie dans les règles de l'art.

Trois exemples de programmes de différents établissements, illustrant l'emploi des objectifs pédagogiques dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation dans l'enseignement musical supérieur, se trouvent à l'annexe E.

7. Assurance qualité et accréditation

Peu de disciplines possèdent une plus grande obsession intrinsèque de la qualité que la musique : les étudiants sont constamment invités à jouer devant des commissions, en audition, en concours et (test ultime) en concert public. En même temps, il existe une expérience limitée des approches de l'assurance qualité telles qu'elles sont développées dans le processus de la déclaration de Bologne.

Dans le processus de Bologne, une distinction est faite entre deux types d'assurance qualité, les deux devant demeurer étroitement liés :

- *L'assurance qualité interne* : les autorités chargées de l'éducation attendent des établissements d'enseignement supérieur – et en musique également – de conduire des évaluations internes de différentes sortes afin d'améliorer la qualité de leur travail. Ces évaluations peuvent porter sur des programmes pédagogiques ou des cours spécifiques, ou sur l'ensemble de l'établissement. Elles peuvent aussi porter sur des aspects spécifiques des programmes pédagogiques d'un établissement, comme l'apprentissage basé sur les objectifs et centré sur l'étudiant, la transparence, l'efficacité, l'employabilité, la capacité à s'adapter à un environnement versatile, la visibilité dans le contexte plus large de la vie musicale locale ou nationale, ou le développement de la créativité des étudiants et des enseignants. Les évaluations internes peuvent se fonder sur des rapports d'évaluation internes émanant des étudiants et des personnels, et peuvent inclure des rapports venant de pairs externes.
- *L'assurance qualité externe* : dans la plupart des pays, les autorités chargées de l'éducation conduisent des procédures d'assurance qualité ou d'accréditation au niveau national afin de s'assurer que les établissements et/ou les programmes d'enseignement supérieur répondent à des critères minimaux et, comme cela se fait dans certains pays, accréditent les programmes et/ou les établissements qui répondent à ces critères. Ces évaluations se fondent généralement à la fois sur des rapports internes et des rapports d'auditeurs externes.

L'AEC s'est penchée sur ces deux types d'évaluation dans différents projets et documents.

Concernant *l'assurance qualité interne*, l'AEC a publié, dans le cadre du projet « Polifonia », un « Manuel pour l'assurance qualité interne dans l'enseignement musical supérieur »²², destiné à servir de petit guide pour les conservatoires souhaitant instaurer un système d'assurance qualité interne. Il n'a pas l'ambition d'offrir une présentation complète du monde de l'assurance qualité, aux systèmes nombreux et variés et au jargon sophistiqué et parfois déroutant, mais il explique simplement dans ses quatre premiers chapitres les principaux éléments d'un possible système d'assurance qualité interne. Dans le chapitre 5, le manuel propose une aide pratique en présentant une procédure simple qui peut être utilisée lors de la mise en place d'un premier système d'assurance qualité interne, ainsi que des dispositifs concrets utilisés par divers conservatoires dans toute l'Europe. Par ces différents outils, le manuel essaie donc d'aider les établissements à mettre en œuvre leur propre « culture de la qualité » interne.

Beaucoup de travail a également été accompli dans le domaine de *l'assurance qualité et de l'accréditation externes*. Un projet intitulé « Etudes musicales, mobilité et garantie »²³ a été mené en 2002-2004 dans le cadre du programme UE / Etats-Unis, en coopération avec l'Association nationale des Ecoles de Musique (NASM) aux Etats-Unis, un organisme officiel d'accréditation dans l'enseignement musical supérieur. Cela a donné à l'AEC la possibilité unique d'acquérir des connaissances dans l'accréditation spécialisée en musique. Il est devenu évident qu'un travail plus approfondi était nécessaire en Europe, non seulement pour informer les établissements sur la façon d'aborder les procédures d'assurance qualité et d'accréditation externes pour l'amélioration de leur qualité, mais aussi pour instaurer une approche dynamique dans le secteur même afin de garantir que ces procédures tiendront compte des caractéristiques spécifiques qui distinguent les études musicales de toute autre discipline de l'enseignement supérieur.

Un projet a ainsi été initié par l'AEC en 2006, dans le but de travailler sur la question de l'assurance qualité et de l'accréditation externes dans le contexte de l'enseignement musical supérieur européen. Ce projet, intitulé « L'Accréditation dans la formation musicale professionnelle en Europe »²⁴ a étudié la dimension européenne dans les procédures d'as-

22 Ce manuel est disponible sur la page <http://www.bologna-and-music.org/qualiteinterne>.

23 Pour plus d'informations sur ce projet, veuillez consulter la page Internet <http://msma.arts-accredit.org>.

24 Pour plus d'informations sur ce projet, veuillez vous référer à la page Internet <http://www.bologna-and-music.org/accreditationfr>.

assurance qualité et d'accréditation liées au domaine de l'enseignement musical supérieur, avec le soutien du programme SOCRATES. Ce projet, qui a rejoint des projets similaires dans les domaines de l'ingénierie, de la chimie et de la gestion d'organisation dans le but d'établir un « label européen de la qualité » dans ces disciplines, a présenté ses résultats finaux à l'été 2007. Il s'est achevé par la publication d'un document-cadre intitulé « L'Assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures »²⁵ répertoriant les caractéristiques, points de référence, critères, et procédures, ainsi qu'un registre d'experts pour les procédures d'assurance qualité et d'accréditation externes dans l'enseignement musical supérieur.

Ce document a été conçu pour prendre en compte le fait que l'assurance qualité et l'accréditation peuvent impliquer beaucoup de différentes parties prenantes, et peuvent se dérouler dans différents contextes :

- Dans un contexte informel – le « Mécanisme d'évaluation des établissements et des programmes d'enseignement proposé par l'AEC »²⁶ été mis au point. Il sert de système européen d'évaluation par des pairs spécialisé dans le domaine de la musique et consiste en des visites d'un site par un comité d'experts dans le but d'apporter de l'aide aux établissements d'enseignement musical supérieur dans leurs activités d'amélioration de leur qualité. Dans ce contexte, le document-cadre est utilisé dans son entier.
- Dans un contexte formel – c'est-à-dire dans les procédures officielles menées par les agences d'assurance qualité et d'accréditation. Le document-cadre de l'AEC a été conçu de manière à ce que les agences nationales d'accréditation effectuant l'évaluation des établissements d'enseignement musical supérieur puissent utiliser tout ou partie de ce document. Déjà, des coopérations bilatérales avec plusieurs agences nationales d'assurance qualité et d'accréditation ont été établies par l'AEC, à l'occasion desquelles il a été fait appel aux critères et aux experts de l'AEC lors de procédures nationales formelles d'assurance qualité et d'accréditation.

25 Ce document est disponible en français sur la page <http://www.bologna-and-music.org/mecanismevaluation>.

26 Pour plus d'informations sur ce système, veuillez consulter la page <http://www.bologna-and-music.org/mecanismevaluation>.

Ainsi, les critères et procédures proposés peuvent être utilisés de façon très flexible, en tenant compte de la diversité des systèmes et des approches de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur qui existent aujourd'hui en Europe. L'hypothèse de base, toutefois, est que tout ce qui est inclus dans ce document se fonde sur une connaissance approfondie des caractéristiques et des besoins du secteur de l'enseignement musical supérieur. Ce document devrait donc être en mesure d'aider des établissements membres de l'AEC relativement aux procédures d'assurance qualité ou d'accréditation et dans leurs activités d'amélioration de la qualité.

Les objectifs pédagogiques et les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » présentés dans ce document jouent un grand rôle dans le cadre, en tant que points de référence ; ainsi, une synergie directe entre les travaux réalisés au sein du projet « Tuning » dans le domaine de la musique et le cadre d'assurance qualité et d'accréditation a été assurée. Cette synergie est renforcée par une coopération étroite entre les groupes de travail « Bologne » et « Accréditation » (ce dernier étant responsable de la mise à jour du document-cadre sur l'assurance qualité et l'accréditation, ainsi que de sa mise en œuvre) au sein du second cycle triennal du projet « Polifonia » (2007-2010).

L'AEC a publié un document d'orientation sur l'assurance qualité et l'accréditation en 2007²⁷, dans lequel elle a insisté sur le fait que pour les procédures dans le domaine de l'assurance qualité et de l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur, les deux principes suivants doivent être pris en compte :

- L'assurance qualité et l'accréditation doivent fonctionner comme des mécanismes visant à aider les établissements d'enseignement supérieur autonomes dans l'amélioration de leur qualité, et non devenir des procédures bureaucratiques basées sur des critères et des structures inflexibles.
- Les procédures d'assurance qualité et d'accréditation doivent tenir compte, dans leurs critères et leurs structures, de la nature spécifique et des caractéristiques de la formation musicale professionnelle dans l'enseignement supérieur.

De plus amples informations sur le cadre de l'AEC pour l'assurance qualité et l'accréditation se trouve à l'annexe F.

²⁷ Le document d'orientation sur l'assurance qualité et l'accréditation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) est disponible sur la page <http://www.bologna-and-music.org/qualiteexterne>.

8. La dimension mondiale du secteur de l'enseignement musical supérieur

La musique a toujours été une discipline hautement internationale. Il est donc essentiel de maintenir et d'établir des liens avec des régions en-dehors de l'Union européenne, et même au-delà des frontières de l'Europe. En gardant ceci à l'esprit, un projet intitulé « Mundus Musicalis » (le premier dans le domaine de la musique financé par ERASMUS MUNDUS) a été mené par l'AEC durant la période 2005-2007. Ce projet a entre autres étudié la comparabilité internationale des systèmes et la reconnaissance des diplômés dans le domaine de l'enseignement musical supérieur²⁸.

Dans le cadre de ce projet, qui a rassemblé des établissements d'enseignement supérieur musical en Australie, en Amérique du Nord, en Extrême Orient et en Amérique latine, la comparabilité internationale des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles, reportés dans le présent document, a été étudiée plus avant. Lors des réunions du groupe de travail « Mundus Musicalis », les résultats des activités du projet « Tuning » ainsi que le travail du projet AEC « L'Accréditation dans la formation musicale professionnelle en Europe » ont été discutés en détail et comparés avec les points de référence existant dans d'autres pays à travers le monde. Un document intitulé « A Common Body of Knowledge » a été réalisé, comparant les objectifs pédagogiques de l'AEC avec les critères de l'enseignement musical supérieur aux Etats-Unis²⁹. En conclusion, on peut dire que le travail accompli dans le cadre du projet « Polifonia » sur les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur a non seulement augmenté la transparence et la comparabilité au niveau européen, mais aura sans doute eu aussi un impact positif sur ces questions au niveau mondial.

Lorsque l'on traite de l'évolution du métier de musicien comme cela a été évoqué au point 3.2, il faut considérer qu'en raison du fort développement de la « carrière portefeuille » des futurs professionnels,

²⁸ Pour plus d'informations, veuillez consulter le site Internet <http://www.aecinfo.org/mundusmusicalis>.

²⁹ <http://www.arts-accredit.org/site/docs/pdf/15-MSMAP-AEC-NASM%20Statement-CommonBodyKnowledgeSkills.pdf>.

qui exige des musiciens de combiner différentes tâches au sein de leur pratique professionnelle, la reconnaissance des diplômes devient plus pertinente, en particulier lorsque les musiciens ajoutent l'enseignement à leur portefeuille professionnel. Partant de cette réalité, le groupe de travail « Mundus Musicalis » a exploré cette question plus en détail. Il a étudié la distinction faite, au niveau de la reconnaissance professionnelle, entre les *professions réglementées* (une condition administrative obligatoire est imposée pour obtenir le diplôme ou toute autre qualification professionnelle et ainsi exercer le métier en question) et les *professions non réglementées*. Pour les professions réglementées, les pays ont établi des procédures strictes (ou des directives européennes) qui régissent la reconnaissance des diplômes et qualifications. Pour les professions non réglementées, ces procédures ou directives ne sont pas applicables, et les professionnels sont soumis aux règles du marché du travail.

Les professions réglementées existent également dans le domaine de la musique. Ces professions se trouvent principalement dans le domaine de l'enseignement (elles concernent les professeurs de musique des écoles et les professeurs d'instrument et de chant en conservatoire), mais d'autres professions, comme musicothérapeute ou organiste, sont aussi réglementées dans certains pays. Dans d'autres pays, les musiciens sont tenus d'adhérer à un syndicat de musiciens afin de pouvoir travailler.

Afin d'aider les personnes et les établissements intéressés par la reconnaissance internationale des études et des qualifications dans le domaine de la musique, le projet « Mundus Musicalis » a publié un manuel intitulé « La Reconnaissance internationale des études et des diplômes dans l'enseignement musical supérieur »³⁰. Entre autres sujets, ce document contient des informations sur les professions réglementées dans le domaine de la musique dans 36 pays du monde entier, ainsi que sur les procédures de reconnaissance appliquées dans ces pays.

30 Ce document est disponible sur la page <http://www.bologna-and-music.org/reconnaissance>.

ANNEXES

Annexe A – Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia »

En dépit de ses caractéristiques distinctives, l'enseignement musical supérieur peut être lié, pour les trois cycles, au cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur fondé sur les « Descripteurs de Dublin, communs pour les diplômes du cycle court et des 1^e, 2^e et 3^e cycles » (comme cela est décrit au chapitre 1). Dans le but de le démontrer, le groupe de travail « Tuning » du projet « Polifonia » a élaboré des descripteurs adaptés au domaine de la musique, appelés « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (DDP). Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » ont été ensuite complétés par le groupe de travail « Polifonia » sur le 3^e cycle, qui leur a ajouté les descripteurs du 3^e cycle. Cette nouvelle version suit au plus près le texte officiel des « Descripteurs de Dublin », tout en ajoutant des références explicites au développement artistique et en soulignant davantage tout ce qui relève de la pratique artistique. L'intention derrière cette reformulation est de montrer clairement que toutes les principales caractéristiques et distinctions entre les niveaux formulés dans les « Descripteurs de Dublin » originaux sont applicables aussi au secteur de la musique. En même temps, les groupes de travail pensent que leurs collègues de l'enseignement musical supérieur pourront mieux faire le lien entre leur expérience et les descripteurs si les termes utilisés décrivent la réalité de l'enseignement musical supérieur de façon plus spécifique et plus concrète.

Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » (DDP) sont présentés dans le tableau ci-dessous. On trouvera au point 4.1 une précision supplémentaire sur la relation entre les programmes au niveau de l'établissement, les objectifs pédagogiques AEC / Polifonia, les « Descripteurs de Dublin/Polifonia », le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur et le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. L'annexe C présente une analyse plus détaillée de la relation entre les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia et les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » d'une part ; entre les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia et le cadre européen des certifications (CEC) pour l'éducation et la formation tout au long de la vie d'autre part.

| Texte original des « Descripteurs de 'Dublin » partagés pour les diplômés de 1 ^e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômés du 1 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|---|---|
| Les diplômés de fin de 1^e cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômés de fin de 1^e cycle de l'enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise dans un domaine d'études, fondés sur la formation reçue dans l'enseignement général du second degré auquel il succède. Ce domaine d'études se situe à un haut niveau de formation et, reposant sur des ouvrages scientifiques, inclut certains savoirs issus de la recherche ; | 1. Ont acquis des compétences, des connaissances et un niveau de maîtrise artistique dans le domaine musical, fondés sur une formation reçue au sein de, ou parallèlement à l'enseignement général du second degré. Ce domaine d'études se situe à un haut niveau de formation et, reposant sur des connaissances et une pratique professionnelles facilement accessibles, inclut une interaction créative avec l'expérience et les savoir-faire de musiciens à la pointe de leur domaine ; |
| 2. Sont capables d'utiliser de façon professionnelle leurs connaissances et compétences, et ont prouvé de façon typique leur aptitude à élaborer et à développer dans leur domaine d'études des arguments et des solutions à des problématiques ; | 2. Sont capables, d'utiliser d'une façon qui montre une approche professionnelle de leur travail ou de leur domaine d'élection, leurs compétences, connaissances et sens artistiques, et ont des compétences prouvées par des réalisations pratiques ou créatives aussi bien que par l'élaboration et le développement dans leur domaine d'études, d'argumentations et de solutions à des problématiques ; |
| 3. Sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement dans leur domaine d'études – en vue de formuler des opinions fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre social, scientifique ou éthique ; | 3. Sont capables de collecter et d'interpréter des données pertinentes – généralement dans le domaine musical – en vue de formuler des opinions dans leur activité pratique et/ou créatrice, fondées sur des réflexions concernant des thèmes significatifs d'ordre artistique et, quand cela est pertinent, social, scientifique ou éthique ; |
| 4. Sont capables de communiquer tant à des spécialistes qu'à des profanes des informations, des idées, des problématiques et des solutions ; | 4. Sont capables de communiquer tant à des spécialistes qu'à des profanes des conceptions artistiques, des idées, des informations, des problématiques et des solutions ; |
| 5. Ont développé les capacités d'apprentissage nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie. | 5. Ont développé les capacités d'apprentissage et les compétences pratiques et / ou créatives nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie. |

| Texte original des « Descripteurs de 'Dublin » partagés pour les diplômés de 2 ^e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômés du 2 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|--|--|
| Les diplômés de fin de 2^e cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômés de fin de 2^e cycle de l'enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont acquis des connaissances et un niveau de maîtrise qui font suite à et/ou renforcent ceux qui sont spécifiques au diplôme de licence, et qui constituent une base ou une possibilité pour développer et/ou mettre en œuvre des idées de manière originale, le plus souvent dans le cadre d'une recherche ; | 1. Ont acquis des compétences, des connaissances et un sens artistique dans le domaine musical qui se fondent sur et/ou renforcent ceux qui sont spécifiques au 1 ^e cycle, et qui constituent une base ou une possibilité pour développer et/ou mettre en œuvre des idées de manière originale, dans la sphère pratique et/ou créative, le plus souvent avec une dimension de recherche ; |
| 2. Peuvent appliquer leurs connaissances et leur maîtrise, ainsi que leurs capacités à résoudre des problèmes dans des environnements nouveaux ou non familiers, dans des contextes élargis (ou multidisciplinaires) en lien avec leur domaine d'études ; | 2. Peuvent appliquer leurs compétences, connaissances, sens artistique et capacités à résoudre des problèmes, dans des environnements nouveaux ou non familiers intégrés à des contextes élargis (ou multidisciplinaires) en lien avec leur domaine d'études ; |
| 3. Sont capables d'intégrer des connaissances et de maîtriser la complexité, ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées mais qui incluent une réflexion sur les responsabilités sociales et éthiques liées à l'application de leurs connaissances et de leurs opinions ; | 3. Sont capables, dans les domaines pratique et/ou créatif, d'intégrer des connaissances, de maîtriser la complexité, ainsi que de formuler des opinions à partir d'informations incomplètes ou limitées, et de relier ces opinions à une réflexion sur les responsabilités artistiques et, quand cela est pertinent, sociales et éthiques ; |
| 4. Sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent ; | 4. Sont capables de communiquer clairement et sans ambiguïté, à des spécialistes comme à des profanes, leurs conclusions et/ou leurs choix artistiques, ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent ; |
| 5. Ont acquis les capacités d'apprentissage leur permettant de poursuivre leurs études de façon largement autonome. | 5. Ont développé des capacités d'apprentissage ainsi que des compétences pratiques et/ou créatives leur permettant de poursuivre leurs études de façon largement autonome. |

| Texte original des « Descripteurs de 'Dublin » partagés pour les diplômes de 3 ^e cycle | Descripteurs de Dublin/Polifonia pour les diplômes du 3 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|---|---|
| Les diplômes de fin de 3^e cycle sont décernés aux étudiants qui : | Les diplômes de fin de 3^e cycle de l'enseignement musical supérieur sont décernés aux étudiants qui : |
| 1. Ont fait la preuve d'une compréhension méthodique d'un domaine d'étude, ainsi que d'une maîtrise des compétences et des méthodes de recherches liées à ce domaine ; | 1. Ont fait la preuve d'une compréhension approfondie et méthodique d'un domaine d'étude musical ainsi que d'une maîtrise des compétences artistiques et des autres compétences liées à ce domaine, et de méthodes de recherches et d'investigations pertinentes ; |
| 2. Ont fait la preuve de leur capacité à concevoir, préparer, mettre en œuvre et adapter un projet de recherche de grande envergure avec l'honnêteté intellectuelle qui caractérise la recherche universitaire ; | 2. Ont fait la preuve de leur capacité à concevoir, préparer, mettre en œuvre et adapter un projet de recherche de grande envergure avec une rigueur artistique et intellectuelle qui caractérise la recherche universitaire ; |
| 3. Ont apporté leur contribution par une recherche originale qui repousse les frontières de la connaissance, représentée par un important corpus de travaux, dont certains méritent d'être publiés dans des revues nationales ou internationales spécialisées ; | 3. Ont apporté une contribution originale par une recherche et des investigations qui repoussent les frontières de la connaissance et de la compréhension artistique, représentées par un important corpus de travaux, dont certains méritent une reconnaissance nationale ou internationale et une diffusion par les voies appropriées ; |
| 4. Sont capables d'effectuer une analyse critique, une évaluation et une synthèse d'idées nouvelles et complexes ; | 4. Sont capables d'effectuer une analyse critique, une évaluation et une synthèse d'idées, de concepts et de processus artistiques nouveaux et complexes ; |
| 5. Peuvent communiquer au sujet de leur domaine de spécialisation avec leurs pairs, la communauté universitaire au sens large et avec la société en général ; | 5. Peuvent communiquer au sujet de leur domaine de spécialisation avec leurs pairs, la communauté artistique et universitaire au sens large et avec la société en général ; |
| 6. Sont censés être capables de promouvoir, au sein d'environnements universitaires et professionnels, des avancées technologiques, sociales ou culturelles dans une société basée sur la connaissance. | 6. Sont censés être capables de jouer un rôle créatif et dynamique dans l'avancement des conceptions artistiques au sein d'une société basée sur la connaissance. |

Glossaire³¹

Le terme « **professionnel** » est employé ici dans son sens le plus large, en lien avec les qualités pertinentes tant à l'entreprise d'un travail que d'une vocation, et qui implique la mise en œuvre d'éléments acquis lors d'un apprentissage avancé. Il n'est pas utilisé relativement aux exigences spécifiques des professions réglementées, qui peuvent être identifiées avec le profil ou la spécification.

Le terme de « **compétence** » est employé ici dans son sens le plus large, tenant compte des nuances dans les capacités ou les compétences. Il n'est pas employé dans le sens plus étroit, où la compétence est identifiée uniquement à travers une évaluation fermée (acquis, oui / non).

Le terme de « **recherche** » recouvre un grand nombre d'activités, dont le contexte est souvent lié à un domaine d'étude. Ce terme est utilisé ici pour représenter une étude approfondie ou une analyse basée sur une maîtrise systématique et une conscience critique des connaissances. Ce mot est donc utilisé dans un sens inclusif, afin de s'appliquer à l'éventail d'activités qui soutiennent un travail original et innovant dans l'ensemble des domaines universitaire, professionnel et technologique, y compris les sciences humaines ainsi que les arts traditionnels ou du spectacle et d'autres arts créatifs. Il n'est en aucune façon employé dans un sens limitatif ou restreint, ou faisant uniquement référence à une traditionnelle « méthode scientifique ».

31 This glossary is relevant for the 'Dublin Descriptors' only. Additional terms and definitions can be found in Appendix H.

Annexe B – Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'études musicales

Le tableau ci-dessous propose une version extensive des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'études musicales supérieures. Ces objectifs pédagogiques ont été élaborés comme référence commune convenue par les établissements d'enseignement musical supérieur européens, et comportent trois parties : les objectifs pratiques (basés sur les compétences), les objectifs théoriques (basés sur les connaissances) et les objectifs généraux.

En complément des objectifs pédagogiques, une description des caractéristiques spécifiques aux 1^e, 2^e et 3^e cycles - cursus³² et modes d'apprentissage - a été également réalisée afin d'étayer les objectifs pédagogiques tels qu'ils ont été formulés. Cette description est donnée dans le tableau suivant :

| Caractéristiques des 1 ^{er} et 2 nd cycles : cursus et modes d'apprentissage | | |
|--|--|---|
| 1 ^e cycle | 2 ^e cycle | 3 ^e cycle |
| <ul style="list-style-type: none"> Le cursus doit poser les bases permettant l'entrée dans la vie musicale professionnelle, en offrant un enseignement complet et approprié tout en encourageant le développement maximum dans le domaine d'étude musicale. Le cursus est généralement structuré, et comporte un grand nombre d'éléments obligatoires. | <ul style="list-style-type: none"> Le cursus doit préparer l'étudiant à entrer dans la vie professionnelle à un haut niveau artistique et/ ou lui offrir une formation dans des disciplines spécialisées requérant de plus longues études. Il doit viser à l'approfondissement et au développement des connaissances et des compétences de l'étudiant, tout en l'orientant vers une profession spécifique. Le cursus offre une formation flexible et souvent sur-mesure. | <ul style="list-style-type: none"> A ce niveau, le cursus se confine en grande partie à une phase initiale consacrée à la consolidation des compétences requises pour des études autonome et de haut niveau. L'étudiant est censé identifier les domaines dans lesquels il / elle aurait besoin d'une aide spécifique, que ce soit d'ordre pratique ou plus théorique. Cela permet d'organiser un soutien individuel, soit au sein de l'établissement, ou en dehors si cela est plus approprié, en contactant un spécialiste extérieur. |

32 Le terme de « cursus » possède un sens plus large pour les études de 3^e cycle que dans les cycles précédents ; il englobe non seulement les enseignements mais aussi la composition individuelle des études et des éléments de recherche qu'un étudiant de 3^e cycle est censé compiler dans son profil d'étude.

- | | | |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage des étudiants est dirigé, bien que ceux-ci soient encouragés à développer leur autonomie dès le 1^e cycle. | <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage de l'étudiant est principalement autonome, l'enseignant assurant une direction pour une large part adaptée à l'orientation particulière dans laquelle progresse l'étude. | <ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage des étudiants est presque entièrement autonome, le directeur de recherches (n'étant plus un professeur dans le sens strict du terme) proposant un retour, un conseil ou une appréciation. |
|--|--|---|

Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'études musicales

Il est important de souligner que les objectifs pédagogiques listés ci-dessous visent à servir de modèle et d'outil de référence pour une grande variété d'études musicales à travers toute l'Europe. Au niveau de l'établissement, ils doivent être pris en compte au titre d'indications pour un cours ou un programme, ce qui pourrait permettre de mieux articuler et mettre en valeur l'un ou l'autre des objectifs pédagogiques en fonction du profil du cursus concerné.

Objectifs pratiques (compétences)³³

Dans les compétences listées ci-dessous, et dans les connaissances équivalentes, il convient de noter ce qui suit :

- **Les compétences en expression artistique** sont considérées comme s'appliquant aux interprètes dans tous les genres et de tous les styles, aux compositeurs, aux arrangeurs et aux directeurs, ainsi qu'à ceux qui s'engagent dans la pédagogie, pour lesquels des concepts artistiques personnels sont nécessaires pour inspirer ceux à qui ils enseignent.
- **Les compétences en répertoire** sont importantes pour les compositeurs ainsi que pour les interprètes dans tous les genres, bien que les compositeurs ne jouent pas toujours le répertoire dans lequel ils composent. Le terme de « *Domaine d'étude musicale* » est employé dans un sens global, en reconnaissant que le jazz et les musiques pop-rock concernent davantage des ensembles flexibles que des instruments séparés, et que le répertoire est en fait souvent adapté et partagé à travers différentes combinaisons instrumentales.
- **Les compétences en musique d'ensemble**, dans leur sens le plus large, sont importantes pour les compositeurs et les arrangeurs, même s'ils n'y participent pas en tant qu'interprètes. Ces compétences sont importantes pour **tous** les musiciens, bien que pour les interprètes de jazz et de musiques pop-rock, elles puissent revêtir une signification comparable à la discipline principale en musique classique. Cela pourra être mis en évidence dans les objectifs pédagogiques spécifiques que chaque établissement aura formulés à partir du modèle général de ceux-ci.
- **Les compétences de pratique** s'appliquent aux compositeurs ainsi qu'aux interprètes ; ils doivent développer leur art à travers la pratique, et leur niveau de maîtrise doit leur permettre de répéter leur musique avec des interprètes. La posture est importante pour les compositeurs dans leur travail sur les partitions ou sur les postes informatiques. Les compétences en lecture englobent la capacité à lire les grilles de jazz et de musiques pop-rock, et même à interpréter les signes et consignes gestuels de la musique non écrite. La phrase « manipuler les matériaux musicaux » s'applique à un éventail d'activités qui va des simples exercices d'harmonisation et de réalisation à une instrumentation et des travaux compositionnels complexes ; dans le cas des compositeurs et des arrangeurs, ces compétences seront parmi les plus importantes et comporteront les caractéristiques du « domaine d'étude musicale » en termes de réalisation des concepts artistiques.
- **Les compétences concernant l'interprétation en public** sont pertinentes pour les compositeurs ainsi que pour les interprètes. Les styles de communication varient considérablement selon le genre de musique, mais les étudiants doivent maîtriser les normes de communication de leur genre de spécialité.
- **Les compétences en improvisation** dans leur sens le plus large, sont pertinentes pour tous les étudiants. Les compositeurs ont avantage à être capables de travailler de façon collégiale et spontanée, ainsi que selon une planification précise. L'interprétation classique inclut certaines traditions en matière d'improvisation. Toutefois, cet élément est appelé à jouer un rôle de première importance en jazz et en musiques pop-rock, où il figure dans certains aspects de la pratique musicale étudiée, en termes de réalisation des concepts artistiques.

³³ Veuillez noter que les objectifs pédagogiques ont été reconnus comme couvrant les compétences génériques formulées par le projet « Tuning ».

| 1 ^e cycle | Code DD ³⁴ | 2 ^e cycle (si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 2 ^e cycle) | Code DD |
|---|-----------------------|---|---------|
| Expression artistique | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir commencé à développer sa capacité à créer et à réaliser ses propres concepts artistiques et doit être en cours de développement des compétences nécessaires à leur expression. | B (+C) | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit montrer une personnalité harmonieusement développée, ayant poussé jusqu'à un haut niveau professionnel son aptitude à créer, à réaliser et à exprimer ses propres concepts artistiques. | B (+C) |
| Répertoire | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir étudié et interprété en public des œuvres représentatives du répertoire de sa discipline principale. • Dans le processus d'apprentissage, il doit avoir fait l'expérience d'une diversité de styles d'interprétation appropriés. | B B | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir enrichi son expérience des œuvres représentatives du répertoire de son domaine d'étude musical soit en l'élargissant de façon exhaustive soit en l'approfondissant au travers d'un domaine de spécialisation particulier. • L'étudiant doit manier couramment un éventail de styles différents et/ou avoir développé une expression distinctive et personnelle dans un style en particulier. | B |
| Compétences en musique d'ensemble | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de réagir musicalement dans des ensembles de taille et de type divers. | B | <ul style="list-style-type: none"> • Quand l'étudiant s'est engagé dans une activité d'ensemble dans le cadre de ses études de 2^e cycle, à la fin de ses études il doit être capable de jouer un rôle directeur dans cette activité. | B (+C) |

34 Veuillez vous référer à l'Annexe C pour plus d'information sur le codage utilisé ici pour démontrer la comparabilité des objectifs pédagogiques AEC / Polifonia avec les Descripteurs de Dublin / Polifonia.

| Pratique, travail autonome, lecture, audition, création et re-création | | | |
|---|------------------------------------|--|---------------------------------|
| <p><i>Pratique et travail autonome</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis des techniques de pratique et de répétition afin de pouvoir s'améliorer à travers un travail autonome. • Dans le processus d'apprentissage, il devrait avoir assimilé de saines habitudes, techniques et posturales, pour permettre de solliciter son corps de la manière la plus efficace et la moins contraignante possible. | <p>B (+C+E) B (+E)</p> | <p><i>Pratique, travail autonome, lecture, audition, création et re-création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Les cursus de 2^e cycle partent généralement du principe que l'étudiant a déjà acquis ces compétences. A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir fait en sorte de remédier à tous ses relatifs points faibles. De façon indépendante, il doit également continuer à développer suffisamment ces compétences pour laisser libre cours à ses facultés de création, de réalisation, et d'expression de ses propres concepts artistiques. | <p>B (+C +D +E)</p> |
| <p><i>Compétences en lecture</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir des compétences suffisantes pour la transmission et la communication des structures, matériaux et idées musicales. | <p>B</p> | | |
| <p><i>Compétences en audition, en création et re-création</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit pouvoir facilement reconnaître d'oreille, mémoriser et manipuler les matériaux musicaux. • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir acquis les compétences pour composer et arranger de la musique de façon créative dans des cadres pratiques. | <p>B</p> | | |
| Compétences verbales | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de parler ou d'écrire avec intelligence sur sa pratique musicale. | <p>B (+C+D)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quand cela est requis, l'étudiant doit être capable de faire la preuve de la maîtrise de ses compétences verbales lors de présentations écrites ou orales d'envergure. | <p>B (+C+D)</p> |
| Interprétation en public | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de répondre aux exigences de comportement et de communication de l'interprétation en public. | <p>D</p> | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable d'assumer la responsabilité d'un engagement entre le contexte, le public et le matériau musical en projetant ses idées musicales avec aisance et assurance, dans des contextes très divers d'interprétation en public. | <p>D (+C)</p> |

| Compétences en improvisation | | | |
|--|--------|--|--------|
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de mettre en forme et/ou de créer de la musique dans une direction qui dépasse la partition écrite. | B (+D) | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de son 2^e cycle d'études, quand l'improvisation est nécessaire à sa spécialisation, l'étudiant doit avoir acquis un haut niveau de facilité d'improvisation. | B (+C) |
| Compétences pédagogiques (quand une formation pédagogique est proposée) ³⁵ | | | |
| Dans les établissements dispensant une formation pédagogique de base, soit au cours du 1 ^e cycle soit au cours du 2 ^e cycle d'études, l'étudiant doit être capable d'enseigner sa discipline principale à des étudiants de niveaux divers ; Dans le cas où la pédagogie est enseignée en 2 ^e cycle à la suite du 1 ^e cycle, l'étudiant devrait normalement avoir fait la preuve à un haut niveau de sa capacité à prendre en compte et maîtriser les applications théoriques et pratiques des théories de l'enseignement. | | | B+C+D |

| Objectifs théoriques (connaissances) | | | |
|--|---------|---|---------|
| 1 ^e cycle | Code DD | 2 ^e cycle (si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 2 ^e cycle) | Code DD |
| Connaissance et compréhension du répertoire et des matériaux musicaux | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit connaître le répertoire courant de l'instrument de sa discipline principale et au moins un peu de son répertoire plus spécialisé, ainsi que le répertoire des instruments associés quand cela est approprié. • L'étudiant doit connaître les éléments courants et les schémas d'organisation de la musique, et comprendre leur interaction. | A | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, à travers une recherche personnelle et un travail approfondi, l'étudiant doit avoir acquis une connaissance exhaustive du répertoire de sa discipline principale. • L'étudiant doit être capable d'appliquer sa connaissance des éléments courants et des schémas d'organisation de la musique à l'expression de ses propres concepts artistiques. | A |
| | A | | B |

35 Deux groupes de travail ont élaboré des objectifs d'apprentissage dans le domaine pédagogique: un groupe de travail dans le cadre du projet « meNet » – Music Education Network – a constitué un ensemble de compétences pour les professeurs de musique en milieu scolaire, tandis que le groupe de travail INVITE (réseau international pour la formation des professeurs des disciplines vocales et instrumentales) de « Polifonia » rédige actuellement un ensemble de compétences pour les professeurs des disciplines vocales et instrumentales pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'étude. Pour plus d'information : <http://www.menet.info> et <http://www.polifonia-tn.org/invite>.

| Connaissance et compréhension du contexte | | | |
|--|--------|--|------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit connaître et comprendre les grandes lignes de l'histoire de la musique et les écrits qui y sont associés. • L'étudiant doit être familiarisé avec les styles musicaux et les traditions d'interprétation qui y sont associées. • L'étudiant doit avoir une bonne compréhension de la manière dont la technologie sert le domaine de la musique en général, et doit être au courant des progrès technologiques applicables à son domaine de spécialisation. • A la fin de ses études, l'étudiant doit être conscient des interactions et des interdépendances entre tous les éléments précités, et entre ses études théoriques et ses études pratiques. • L'étudiant doit avoir une connaissance élémentaire des aspects financiers, administratifs et légaux de la profession. | A | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir étendu sa connaissance des contextes, en la développant de façon autonome dans des directions en rapport avec sa spécialité. • En se fondant sur une connaissance des styles musicaux et des traditions d'interprétation qui y sont associées, l'étudiant doit être capable de développer, de présenter et de réaliser des programmes en cohérence avec des contextes très divers d'exécution en public et adaptés à ceux-ci. • A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir une compréhension approfondie des interactions entre ses études théoriques et ses études pratiques, et doit savoir comment utiliser cette connaissance de manière à renforcer son propre développement artistique. • L'étudiant est censé avoir une connaissance exhaustive de la profession. | B |
| | A | | C (+D) |
| | A | | |
| | A | | C |
| | A | | |
| Compétences en improvisation | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de ses études, l'étudiant doit être en mesure de comprendre les schémas et les procédés fondamentaux qui constituent une base pour l'improvisation. | A (+B) | <ul style="list-style-type: none"> • A la fin de son 2^e cycle d'études, quand l'improvisation est nécessaire à sa spécialisation, l'étudiant doit avoir assimilé une connaissance suffisamment vaste des schémas d'improvisation pour être capable de les appliquer avec aisance dans des contextes variés. | A+B |
| Compétences pédagogiques (quand une formation pédagogique est proposée) ⁵ | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Dans les établissements dispensant une formation pédagogique de base, soit au cours du 1^{er} soit au cours du 2^e cycle d'études, l'étudiant doit être familiarisé avec les concepts essentiels et les pratiques fondamentales de la pédagogie, tels qu'ils s'appliquent particulièrement à l'enseignement musical ; • Dans le cas où la pédagogie est enseignée en 2^e cycle à la suite du 1^{er} cycle, l'étudiant doit être capable de montrer une connaissance approfondie et de haut niveau des théories de l'apprentissage. | | | A A (+B+ C+D) |

36 Deux groupes de travail ont élaboré des objectifs d'apprentissage dans le domaine pédagogique: un groupe de travail dans le cadre du projet « meNet » – Music Education Network – a constitué un ensemble de compétences pour les professeurs de musique en milieu scolaire, tandis que le groupe de travail INVITE (réseau international pour la formation des professeurs des disciplines instrumentales et vocales) du projet « Polifonia » rédige actuellement un ensemble de compétences pour les professeurs des disciplines instrumentales et vocales pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'étude. Pour plus d'information : <http://www.menet.info> et <http://www.polifonia-tn.org/invite>.

| Objectifs généraux | | | |
|---|--------------------------------|--|--|
| 1 ^e cycle | Code DD | 2 ^e cycle (si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 2 ^e cycle) | Code DD |
| Indépendance | | | |
| <p>A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de travailler de façon autonome sur plusieurs plans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Collecter, analyser et interpréter des informations • Développer des idées et des arguments de façon critique • Se motiver et se prendre en charge. | <p>E</p> <p>+C</p> <p>+D</p> | <p>A partir des compétences acquises pendant le 1^{er} cycle, l'étudiant doit être devenu entièrement autonome dans son apprentissage, capable d'intégrer son savoir et de prendre en charges de manière organisée des tâches qui peuvent être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etendues et complexes • Dans des contextes aussi bien nouveaux que non familiers • Fondées sur des informations incomplètes ou limitées | <p>E for all</p> <p>(+B+C)</p> <p>(+B+C)</p> <p>(+C)</p> |
| Intelligence psychologique | | | |
| <p>A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de faire une utilisation efficace, dans des situations diverses de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son imagination, • Son intuition, • Son intelligence émotionnelle, • Sa capacité à penser et à travailler de façon créative lors de la résolution de problèmes • Sa capacité à réfléchir et travailler avec souplesse, en s'adaptant aux circonstances nouvelles ou fluctuantes • Sa capacité à contrôler et, quand cela est possible, à éviter l'anxiété et le stress, ainsi que leurs effets sur les efforts physiologiques que nécessite l'interprétation en public. | <p>B+C</p> <p>+E</p> | <p>En faisant appel aux compétences acquises pendant le 1^e cycle, l'étudiant doit avoir gagné confiance en lui-même et pris l'habitude de recourir, dans des situations diverses, à son intelligence psychologique.</p> | <p>E</p> |
| Conscience critique | | | |
| <p>A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De faire son autocritique, • D'appliquer de façon constructive ses capacités critiques au travail des autres, • De réfléchir à des considérations ou des données sociales, scientifiques ou éthiques pertinentes pour leur travail. | <p>E</p> <p>C(+D)</p> <p>C</p> | <p>A partir des compétences acquises pendant le 1^e cycle, l'étudiant doit avoir pleinement intégré sa capacité à exercer sa conscience critique.</p> | <p>C(+E)</p> |

| Compétences en communication | | | |
|--|-----------|--|-----------|
| A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir des compétences en communication et des compétences relationnelles, y compris la capacité à : | D for all | A partir des compétences acquises pendant le 1 ^e cycle, l'étudiant doit avoir acquis assurance et expérience dans ses compétences en communication et ses compétences relationnelles, y compris dans sa capacité à : | D for all |
| <ul style="list-style-type: none"> Travailler avec d'autres sur des activités ou des projets communs, Montrer des compétences dans le travail d'équipe, la négociation et l'organisation, S'intégrer à un groupe dans des contextes culturels divers Présenter son travail sous une forme accessible, posséder des compétences appropriées en informatique. | (+C) | <ul style="list-style-type: none"> Initier et poursuivre le travail avec d'autres sur des activités ou des projets conjoints, Faire preuve de compétences en leadership et travail d'équipe, en négociation et en organisation, S'intégrer à un groupe dans des contextes culturels divers, Présenter un travail complexe sous une forme accessible. | (+C) |
| | (+B) | | (+B) |
| | | | (+C) |

| Profil de compétences pour les études de 3 ^e cycle de l'enseignement musical supérieur |
|--|
| Objectifs pratiques (compétences) |
| 3^e cycle (si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 3 ^e cycle) |
| <p><i>Développement et compétences artistiques</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La capacité à assimiler et à faire la preuve de connaissances artistiques originales dans l'interprétation, la composition, la théorisation et l'enseignement La capacité à étendre de façon significative sa compréhension artistique et à communiquer ces avancées d'une façon parfaitement accomplie Le développement et l'accomplissement de l'autonomie artistique |
| <p><i>Compétences en recherche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La capacité à formuler des propositions de recherche – se rapportant à des questions théoriques, pratiques ou créatives ou à une combinaison de celles-ci – de façon rigoureuse, lucide et en termes de problématiques à résoudre, de connaissances à acquérir, et d'indicateurs de réussite à appliquer La capacité à identifier et à replacer dans leur contexte des questions d'actualité dans son domaine de recherche, dans le sens de questions ouvertes, de nouveaux sujets de discussion et de nouvelles tendances La capacité à atteindre les objectifs fixés pour son projet, en passant par des étapes intermédiaires et grâce à une méthodologie, un équipement et des collaborateurs appropriés, quand cela est pertinent La capacité à identifier et utiliser la littérature et/ou autres sources se rapportant à son domaine de recherche La capacité à faire une analyse et une évaluation critiques des résultats de sa propre recherche et des résultats d'autres chercheurs La capacité à documenter, analyser et synthétiser les résultats intermédiaires et finaux de ses projets La capacité à employer le financement de projet et les systèmes d'évaluation dans l'évolution de son propre travail. |

Objectifs théoriques (connaissances)

3^e cycle
(si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 3^e cycle)

- La connaissance et le respect des critères d'excellence de son propre domaine de recherche ; la capacité à faire la différence entre des enquêtes pertinentes ou non pertinentes, que ce soit dans la sphère théorique, pratique et/ou créative
- La connaissance et la compréhension approfondies du contexte national et international d'activités et de données au sein duquel son propre travail sera diffusé
- La connaissance des droits d'auteurs des personnes potentiellement affectées par son projet de recherche (par ex. le copyright, les droits de la propriété intellectuelle, l'information confidentielle, les questions éthiques, etc.)
- La connaissance des implications pour le travail et la santé de ceux qui sont partie prenante dans ses activités de recherche ; la capacité à conduire une recherche avec un solide sens des responsabilités et une grande vigilance
- La connaissance du potentiel économique et de l'utilisation des résultats de sa recherche
- La connaissance des méthodes et des techniques de recherche appropriées, et la capacité à les appliquer à son propre domaine de recherche.

Objectifs généraux

3^e cycle
(si approprié, et en fonction des spécificités des cursus de 3^e cycle)

Indépendance

- La capacité à suivre ses propres questions et idées
- La capacité à appréhender la transférabilité de ses compétences de recherche à d'autres domaines et à reconnaître toute opportunité de carrière qui en découle
- La capacité à soutenir et approfondir sa recherche, sa démarche de recherche tout au long de sa carrière et, quand cela est pertinent, à travers tous les aspects de son travail et de son entreprise.

Connaissance critique

- La capacité à remettre en question la légitimité des idées, des conventions, des modes, etc., préconçues ou banales
- La capacité à discerner ses propres défauts et son potentiel inexploité, et à mettre au point des stratégies d'optimisation de ses performances
- La capacité à reconnaître et à défier les critères de sa propre communauté de chercheurs, de praticiens et de créateurs
- La capacité à répondre avec intelligence et responsabilité aux considérations critiques de sa propre communauté de chercheurs, de praticiens et de créateurs.

Communication skills

- The capacity to establish and maintain cooperative relationships with colleagues and students within one's own institution and among the wider scholarly and artistic community

Compétences en communication

- La capacité à établir et à maintenir des relations de collaboration avec des collègues au sein de son propre établissement et parmi la vaste communauté universitaire et artistique
- La capacité à écrire, présenter, interpréter de façon claire et appropriée pour différents publics ciblés (par ex. rapports de recherche, articles de journaux, présentations, interprétations ou autres événements artistiques destinés à produire des résultats de recherche)
- La capacité à améliorer la compréhension du public et/ou son intelligence artistique dans son domaine d'étude
- La capacité à évaluer l'effet de sa propre attitude sur les autres membres de son équipe, ses collaborateurs artistiques, etc.

Annexe C – La compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec les cadres européens des certifications actuels

Comme nous l'avons mentionné au chapitre 4, la compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec les cadres européens des certifications existants est importante en matière de comparabilité, de reconnaissance et d'assurance qualité. Comme cela est expliqué au chapitre 1, il existe actuellement deux cadres européens des certifications : le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur et le cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Le groupe de travail « Bologne » a effectué une comparaison des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec les deux cadres, dont le résultat est présenté dans les tableaux ci-après.

Veillez noter que le tableau du chapitre 4.1 a été spécialement conçu pour montrer la relation entre les programmes au niveau des établissements, les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia, les « Descripteurs de Dublin » et les deux cadres des certifications de l'espace européen : celui de l'enseignement supérieur et celui de l'éducation et la formation tout au long de la vie.

1. La compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Les niveaux du cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur sont définis par les « Descripteurs de Dublin » pour l'enseignement supérieur en général, qui sont répartis en cinq catégories (six pour le troisième cycle) ; pour chaque catégorie, la description du niveau varie selon le cycle d'étude considéré.

Afin de mettre en évidence la relation entre les objectifs pédagogiques AEC/ Polifonia et le cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur, les cinq catégories mentionnées ci-dessus ont été adaptées aux « Descripteurs de Dublin/Polifonia » et ordonnées de A à E. Ainsi, la première catégorie figurant dans les « Descripteurs de Dublin » relative aux connaissances et aux savoirs a reçu la lettre A ; la seconde catégorie, relative à l'application des savoirs et connaissances, a reçu la lettre B, etc.

A l'Annexe B, ces lettres ont été entrées en marge de chaque objectif pédagogique pour chacun des trois cycles, afin d'établir un lien direct avec les descripteurs. Dans certains cas, le groupe de travail a estimé qu'un objectif se référerait à plus d'une catégorie. Certaines catégories ont été mises entre parenthèses lorsqu'elles semblaient pertinentes mais de moindre importance.

En outre, le tableau suivant présente, pour chaque catégorie figurant dans les « Descripteurs de Dublin/Polifonia », la progression du 1^e au 3^e cycle dans l'enseignement musical supérieur.

| Les « Descripteurs de Dublin/Polifonia » : différenciation des cycles | |
|---|---|
| Cycle | A – Les connaissances et savoirs |
| 1 | [sont soutenus par] des connaissances et une pratique professionnelles facilement accessibles, [qui impliquent des aspects d'une] interaction créative avec l'expérience de [ceux qui sont] à la pointe de leur domaine... |
| 2 | [compétences, connaissance et sens artistique] qui constituent une base ou une possibilité pour développer et/ou mettre en œuvre des idées de manière originale, dans la sphère pratique et/ou créative, le plus souvent avec une dimension de recherche... |
| 3 | [comprenant] une compréhension approfondie et méthodique d'un domaine d'étude musicale, [et la] maîtrise des compétences artistiques [ou autres compétences associées à] des méthodes de recherches et d'investigations pertinentes... |
| | B – L'application des compétences, des connaissances et du sens artistique |
| 1 | [de manière pratique/créative ainsi qu'à travers] l'élaboration et le développement [...] d'argumentations et de solutions à des problématiques... |
| 2 | [a travers la capacité à] résoudre des problèmes [appliquée à] des environnements nouveaux ou non familiers intégrés à des contextes élargis [ou multidisciplinaires]... |
| 3 | [se manifeste par la] capacité à concevoir, préparer, mettre en œuvre et adapter un projet de recherche de grande envergure avec une rigueur intellectuelle et artistique... |

| C –La formulation de jugements | |
|--------------------------------|--|
| 1 | [implique la] collect[e] et l'interprét[at]ion de]données pertinentes... |
| 2 | [démontre la capacité], dans les domaines pratique et/ou créatif, [à] intégrer des connaissances et maîtriser la complexité, ainsi qu'[à] formuler des opinions à partir d'informations incomplètes... |
| 3 | [exige d'être] capable d'effectuer une analyse critique, une évaluation et une synthèse d'idées, de concepts et de processus artistiques nouveaux et complexes... |

| D – Capacités à communiquer | |
|-----------------------------|---|
| 1 | des conceptions artistiques, des idées, des informations, des problématiques et des solutions... |
| 2 | leurs conclusions et/ou leurs choix artistiques, ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent, à des spécialistes comme à des profanes... |
| 3 | avec leurs pairs, la communauté artistique et universitaire au sens large, et avec la société en général [(dialogue)] au sujet de leur domaine d'expertise [(avec un point de vue élargi)]... |

| E – Les compétences en apprentissage | |
|--------------------------------------|---|
| 1 | [Les étudiants] ont développé [...] les compétences [...] nécessaires pour poursuivre leurs études avec une grande autonomie... |
| 2 | poursuiv[ent] leurs études de façon largement autonome... |
| 3 | sont censés jouer un rôle créatif et dynamique dans l'avancement des conceptions artistiques... |

2. La compatibilité des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia avec le cadre européen des certifications (CEC) pour la formation tout au long de la vie

Le tableau comparatif ci-dessous montre le rapport entre les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia et le cadre européen des certifications (CEC) pour la formation tout au long de la vie. Le code « Polifonia » comporte deux volets : le premier désigne le niveau de l'objectif pédagogique (PS pour le pré-supérieur, 1eC pour le premier cycle, etc.), tandis que le deuxième désigne le type d'objectif (OT pour objectif théorique, OP pour objectif pratique et OG pour objectif générique).

* Le descripteur du cycle court de l'enseignement supérieur (à l'intérieur du premier cycle ou lié à celui-ci), élaboré dans le contexte de l'« initiative conjointe pour la qualité » dans le cadre du processus de Bologne, correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 5 du CEC.

** Le descripteur du premier cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 6 du CEC.

*** Le descripteur du deuxième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 7 du CEC.

**** Le descripteur du troisième cycle dans le cadre des qualifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur approuvé par les ministres de l'enseignement supérieur réunis à Bergen en mai 2005 dans le cadre du processus de Bologne correspond aux acquis à posséder au terme de l'éducation et de la formation pour obtenir le niveau 8 du CEC.

| Niveau | Code Polifonia | APTITUDES | Code Polifonia | APTITUDES | Code Polifonia | COMPETENCES | Code Polifonia |
|----------|--|--|----------------|--|----------------|---|----------------|
| | | Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments). | | Le CEC fait référence à des aptitudes cognitives (fondées sur l'utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) et pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments). | | Le CEC fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie | |
| Niveau 1 | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 1 | Savoirs généraux de base | | Aptitudes de base pour effectuer des tâches simples | | Travailler ou étudier sous supervision directe dans un cadre structuré | |
| Niveau 2 | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 2 | Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études | | Aptitudes cognitives et pratiques de base requises pour utiliser des informations utiles afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes courants à l'aide de règles et d'outils simples | | Travailler ou étudier sous supervision avec un certain degré d'autonomie | |
| Niveau 3 | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 3 | Savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études | | Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour effectuer des tâches et résoudre des problèmes en sélectionnant et appliquant des méthodes, outils, matériels et informations de base | | <ul style="list-style-type: none"> Prendre des responsabilités pour effectuer des tâches dans un domaine de travail ou d'études Adapter son comportement aux circonstances pour résoudre des problèmes | |
| Niveau 4 | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 4 | Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études | PS OT | Gamme d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions à des problèmes précis dans un domaine de travail ou d'études | PS OP | <ul style="list-style-type: none"> S'autogérer dans la limite des consignes définies dans des contextes de travail ou d'études généralement prévisibles mais susceptibles de changer Superviser le travail habituel d'autres personnes, en prenant certaines responsabilités pour l'évaluation et l'amélioration des activités liées au travail ou aux études | PS OG |

| Niveau | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau | APTITUDES | Code Polifonia | APTITUDES | Code Polifonia | COMPETENCES | Code Polifonia |
|--------------|--|---|----------------|--|----------------|---|----------------|
| Niveau 5* | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 5 | Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs | 1eC OT | Gamme étendue d'aptitudes cognitives et pratiques requises pour imaginer des solutions créatives à des problèmes abstraits | 1eC OP | <ul style="list-style-type: none"> Gérer et superviser dans des contextes d'activités professionnelles ou d'études où les changements sont imprévisibles Réviser et développer ses performances et celles des autres | 1eC OG |
| Niveau 6** | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 6 | Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes | 2eC OT | Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines | 2eC OP | <ul style="list-style-type: none"> Gérer et transformer des contextes professionnels ou d'études complexes, imprévisibles et qui nécessitent des approches stratégiques nouvelles Prendre des responsabilités pour contribuer aux savoirs et aux pratiques professionnelles et/ou pour réviser la performance stratégique des équipes | 2eC OG |
| Niveau 7*** | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 7 | <ul style="list-style-type: none"> savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines | 3eC OT | Aptitudes spécialisées pour résoudre des problèmes en matière de recherche et/ou d'innovation, pour développer de nouveaux savoirs et de nouvelles procédures et intégrer les savoirs de différents domaines | 3eC OP | Démontrer un niveau élevé d'autorité, d'innovation, d'autonomie, d'intégrité scientifique ou professionnelle et un engagement soutenu vis-à-vis de la production de nouvelles idées ou de nouveaux processus dans un domaine d'avant-garde de travail ou d'études, y compris en matière de recherche | 3eC OG |
| Niveau 8**** | Acquis de l'éducation et de la formation correspondant au niveau 8 | Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines | | | | | |

Annexe D – Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l’enseignement musical pré-supérieur

Introduction

La grande diversité des modèles de formation pré-supérieure présents en Europe montre qu’il existe beaucoup d’approches efficaces possibles à l’éducation des jeunes musiciens. Face à une telle diversité et dans l’esprit du processus de Bologne, le développement d’une série d’objectifs pédagogiques pour la formation pré-supérieure pourrait faciliter la compréhension des éléments communs à tous les systèmes pré-supérieurs et mettre en évidence les liens avec les objectifs pédagogiques définis pour les études supérieures de 1^{er} cycle.

Une description des objectifs pédagogiques des 1^e et 2^e cycles d’études de l’enseignement musical supérieur a été organisée en trois parties par le groupe de travail « Tuning » du projet « Polifonia » : des objectifs pratiques (compétences), des objectifs théoriques (connaissances) et des objectifs généraux.

L’ensemble des objectifs pédagogiques présentés ci-dessous ne vise pas à fixer les niveaux auxquels chaque aptitude doit être enseignée dans les établissements pré-supérieurs. Il cherche plutôt à souligner la continuité de l’éducation musicale et propose quelques idées quant aux aptitudes qu’il pourrait être important d’acquérir avant même le niveau supérieur, afin qu’un étudiant soit mieux préparé à répondre aux exigences du 1^{er} cycle. Cette méthode, qui n’est encore pour le moment qu’un modèle théorique, devra être testée. Il faut aussi remarquer que les établissements d’enseignement musical supérieur ne testent pas nécessairement toutes ces aptitudes lors de l’examen d’entrée. Cet ensemble d’objectifs pédagogiques peut être utilisé comme une « check-list » pendant l’étape pré-supérieure.

Lorsque l’on élabore dans l’idéal un tel ensemble d’objectifs pédagogiques pour l’étudiant de niveau pré-supérieur, qui puisse établir un rapport étroit entre le pré-supérieur et le supérieur, il est important de reconnaître les ob-

jectifs pratiques (compétences), les objectifs théoriques (connaissances) et les objectifs généraux qui sont enseignés dans les écoles de premier et de second degré. Cet ensemble d'objectifs pédagogiques est donc décrit sous la forme suivante :

Objectifs pratiques (compétences)

Le processus de Bologne apporte une nouvelle façon de mesurer les objectifs pédagogiques pratiques. Par exemple, il conseille de ne pas exiger des étudiants la maîtrise d'un certain ensemble de morceaux, mais préfère souligner les objectifs pédagogiques artistiques et techniques (décrits comme des compétences) qu'un étudiant est censé atteindre.

La façon dont ces objectifs pédagogiques ont été formulés est illustré par un exemple qui explique en quoi consistent « *les compétences en expression artistique* » après le niveau pré-supérieur : « *A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir commencé à développer sa capacité à créer et à réaliser ses propres concepts artistiques et doit être en cours de développement des compétences nécessaires à leur expression* ». Le même type de définition s'applique aux compétences en répertoire, en musique d'ensemble, pour la pratique personnelle et les répétitions, en lecture et écriture de la musique, etc.

Les étudiants sont aussi censés posséder des compétences verbales afin d'être capables de s'exprimer par oral et par écrit sur leur pratique musicale et leurs compétences en improvisation. De nos jours, la capacité à improviser au moins à un certain niveau est presque considérée comme une compétence de base pour tout musicien. Par ailleurs, les compétences en interprétation et en communication sont devenues plus importantes.

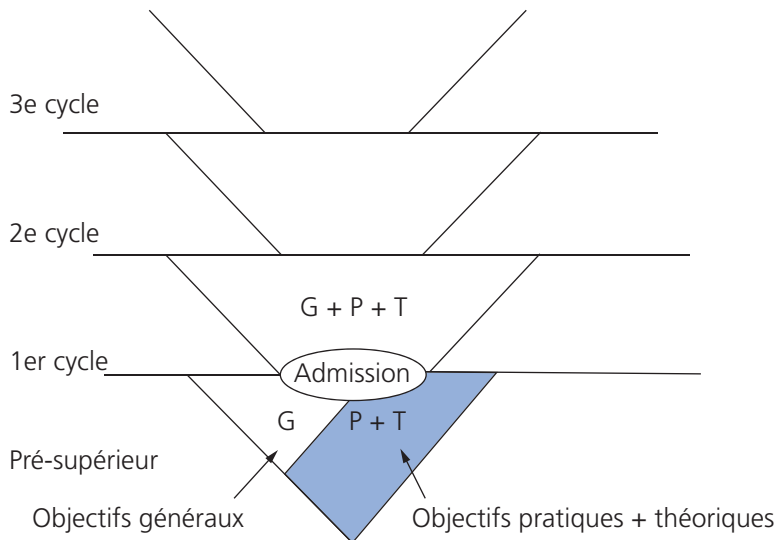
Objectifs théoriques (connaissances)

Les objectifs théoriques, ou connaissances, comprennent entre autres la compréhension du matériau musical et le contexte de différentes questions. « *Connaître un échantillon représentatif du répertoire le plus courant de sa discipline principale* » et « *styles musicaux et histoire de la musique* » en sont des exemples. Avoir des connaissances de base des possibilités offertes par la technologie moderne est également important pour les jeunes musiciens d'aujourd'hui.

Objectifs généraux

La définition des objectifs généraux est un bon exemple de ce que le processus de Bologne a apporté à l'éducation musicale. L'enseignement a, jusqu'à aujourd'hui, toujours été principalement axé sur la musique, mais récemment le contexte dans lequel s'insère l'éducation musicale (l'enseignement général et l'épanouissement personnel) est davantage pris en compte. Les établissements sont tenus d'adapter à cette évolution leurs approches de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les étudiants souhaitant entrer dans l'enseignement supérieur possèdent généralement un diplôme de second degré. Les jurys des examens d'entrée dans l'enseignement musical supérieur se concentrent donc sur les compétences musicales (pratiques et théoriques). Il n'est pas nécessaire de tester les compétences générales telles que « *l'indépendance, le sens psychologique, la connaissance critique et les compétences en communication* » lors de l'examen d'entrée, car ces compétences sont généralement cultivées dans l'enseignement général.



Cependant, un enseignant dans le pré-supérieur peut faire prendre conscience aux étudiants qu'ils ont besoin de compétences autres que la seule maîtrise de leur instrument, et les encourager à développer une

attitude d'ouverture afin de pouvoir trouver leur place dans un environnement mondialisé et concurrentiel. Comme nous l'avons déjà dit, les établissements d'enseignement musical supérieur ne testent pas nécessairement toutes les compétences générales lors de l'admission, mais pourraient se demander s'il est sage de ne le faire en aucune façon.

Plus tard, une fois que l'élève de pré-supérieur est entré dans l'enseignement supérieur, chaque niveau d'étude, c'est à dire le 1^e, le 2^e ou même le 3^e cycle, imposera son propre examen d'entrée et son propre mélange de compétences générales et musicales. Plus le niveau d'enseignement est haut, plus les compétences et les connaissances professionnelles en jeu seront nombreuses.

L'ensemble des objectifs généraux pour le niveau pré-supérieur contient quatre différentes compétences générales : l'indépendance, le sens psychologique, la conscience critique et les compétences en communication. Cette division est identique à celle des objectifs généraux des 1^e et 2^e cycles de l'enseignement supérieur, mais la formulation des compétences a été ajustée afin de mieux correspondre au niveau pré-supérieur. Par exemple, à la fin du 1^e cycle, l'étudiant est censé « *travailler de façon indépendante* » concernant, entre autres, la collecte, l'analyse et l'interprétation des informations. A la fin du niveau pré-supérieur, on préférera dire que l'étudiant « *a commencé à développer une indépendance* » dans la collecte et l'utilisation des informations. Le sens psychologique, par exemple, contient des éléments tels que le développement et l'utilisation de l'imagination, de l'intuition, de la compréhension affective, de la résolution créative des problèmes et de la gestion du trac. De ce point de vue, l'objectif principal doit être d'encourager l'étudiant à travailler et à développer son talent musical d'une façon critique et aussi indépendante que possible. L'objectif principal sera d'établir une continuité depuis le niveau débutant jusqu'au niveau professionnel.

Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour l'enseignement musical pré-supérieur

| Objectifs pratiques (compétences) |
|---|
| <p><i>Compétences en expression artistique</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de démontrer une certaine expérience dans la création et la réalisation de ses propres concepts artistiques, ainsi que certaines compétences nécessaires à l'expression de ces concepts. |
| <p><i>Compétences en répertoire</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de :<ul style="list-style-type: none">– Faire la preuve de connaissance des pièces représentatives du répertoire de sa discipline principale et, lorsque cela est possible, interpréter ces pièces ;– Faire la preuve de son expérience d'une diversité de styles appropriés. |
| <p><i>Compétences en musique d'ensemble</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de décrire son expérience de l'interaction musicale au sein d'un ensemble. |
| <p><i>Pratique personnelle et répétition</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de prouver son expérience des techniques de base pour la pratique personnelle et les répétitions ainsi que sa connaissance de bonnes habitudes techniques et posturales lui permettant d'utiliser son corps de façon efficace et non contraignante. |
| <p><i>Compétences en lecture et en écriture</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de faire la preuve de compétences suffisantes pour la communication de partitions relatives à sa discipline principale. |
| <p><i>Compétences orales, créatives et re-créatives</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit montrer une certaine facilité à reconnaître d'oreille, à mémoriser et à manipuler les matériaux musicaux. |
| <p><i>Compétences verbales</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de s'exprimer par écrit ou par oral sur sa pratique musicale. |
| <p><i>Interprétation en public</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de faire preuve d'une certaine conscience des aspects comportementaux et communicationnels liés à l'interprétation en public. |
| <p><i>Compétences en improvisation</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit montrer qu'il/elle est capable de développer la capacité à explorer certains des schémas et des procédés qui sous-tendent l'improvisation. |

Objectifs théoriques (connaissances)

Connaissance et compréhension du répertoire et du matériau musical

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de montrer sa connaissance d'un échantillon représentatif du répertoire le plus courant de sa discipline principale.
 - L'étudiant devra être prêt à montrer sa connaissance des éléments fondamentaux et des schémas organisationnels de la musique.

La connaissance et la compréhension du contexte

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de montrer :
 - Sa connaissance des principaux axes de l'histoire de la musique ;
 - Sa connaissance des styles musicaux ;
 - Une connaissance élémentaire de la façon dont la technologie peut être employée dans le domaine de la musique ;
 - Une certaine connaissance du métier de musicien.

Objectifs généraux

Indépendance

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de faire preuve :
 - D'une certaine indépendance dans la collecte et l'utilisation des informations ;
 - D'une certaine indépendance dans le développement des idées ;
 - De sa capacité à s'auto-motiver.

Compréhension psychologique

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit pouvoir, dans des situations diverses, utiliser avec efficacité :
 - Son imagination ;
 - Son intuition ;
 - Sa compréhension affective ;
 - Sa capacité à penser et à travailler de façon créative dans la résolution des problèmes ;
 - Sa capacité à penser et à travailler de façon flexible, en s'adaptant à des circonstances nouvelles et changeantes ;
 - Une conscience croissante de la façon de gérer son trac.

Conscience critique

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit être capable de montrer une certaine capacité à :
 - Réfléchir de façon constructive sur son propre travail et celui des autres.

Compétences en communication

- Après l'étape pré-supérieure, l'étudiant doit pouvoir faire la preuve d'une communication et de compétences relationnelles efficaces, notamment d'une capacité à :
 - Travailler avec d'autres sur des activités et des projets conjoints ;
 - Travailler en équipe ;
 - S'intégrer dans un groupe d'individus dans des contextes divers ;
 - Présenter son travail sous une forme accessible ;
 - Posséder des compétences appropriées en informatique.

Annexe E – Exemples d’utilisation des objectifs pédagogiques dans l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation

Ci-dessous sont présentés trois exemples de l’utilisation des objectifs pédagogiques dans l’apprentissage, l’enseignement et l’évaluation dans l’enseignement musical supérieur, qui illustrent le chapitre 6 du présent document. Ces exemples ont été choisis parmi de nombreux autres afin de montrer des approches variées. Cependant, ces trois exemples ont quelque chose d’important en commun : ils font tous référence, dans le cursus, à des objectifs pédagogiques bien articulés, et étroitement liés aux critères finaux d’évaluation.

Exemple 1 : description de cours d’instrument et de chant comme discipline principale du programme de Master de Musique proposé par l’Académie de Musique de Maastricht, Pays-Bas

L’Académie de Musique de l’Université Zuyd de Maastricht, Pays-Bas, propose un programme de Master de Musique sur deux ans. Les étudiants continuent leurs études après la licence et deviennent ensuite des musiciens professionnels complets au plus haut niveau. Ce Master de Musique permet aux étudiants de composer leur plan d’études personnel. **Le développement artistique professionnel (1) et le développement personnel et professionnel (2)** sont capitaux. En tant qu’approfondissement de ceci, l’étudiant est également formé en vue d’acquérir des **compétences en recherche (3)**, et d’établir et d’accomplir une **recherche pratique (4)**. Par ailleurs, l’étudiant s’efforce également d’intensifier ses **compétences organisationnelles et communicationnelles ainsi que sa capacité à coopérer (5)**.

Contenu du cours

Le contenu du cours est orienté sur le répertoire suivant :

- Solo
- Duo
- Musique de chambre ou
- Traits d’orchestres / répertoire de concours

Objectifs pédagogiques « Polifonia » :
(P) Objectifs pratiques (compétences)
2^e cycle
 (Codes entre parenthèse)

Académie de Musique de Maastricht, diplôme et objectifs d’apprentissage du Master de Musique :
1. Développement des compétences artistiques et professionnelles
 (Entre parenthèses, les codes relatifs aux OP Polifonia)

| | |
|---|---|
| <p>(P1) Expression artistique (P1.1) A la fin de ses études, l'étudiant doit montrer une personnalité harmonieusement développée, ayant poussé jusqu'à un haut niveau professionnel son aptitude à créer, à réaliser et à exprimer ses propres concepts artistiques.</p> <p>(P2) Répertoire (P2.1) A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir enrichi son expérience des œuvres représentatives du répertoire de son domaine d'étude musicale soit en l'élargissant de façon exhaustive soit en l'approfondissant au travers d'un domaine de spécialisation particulier. (P2.2) L'étudiant doit manier couramment un éventail de styles différents et/ou avoir développé une expression distinctive et personnelle dans un style en particulier.</p> <p>(P3) Musique d'ensemble (P3.1) Quand l'étudiant s'est engagé dans une activité d'ensemble dans le cadre de ses études de 2^e cycle, à la fin de ses études il doit être capable de jouer un rôle directeur dans cette activité.</p> <p>(P4) Pratique, travail autonome, lecture, audition, création et re-création (P4.1) Les cursus de 2^e cycle partent généralement du principe que l'étudiant a déjà acquis ces compétences. A la fin de ses études, l'étudiant doit avoir fait en sorte de remédier à tous ses relatifs points faibles. De façon indépendante, il doit également continuer à développer suffisamment ces compétences pour laisser libre cours à ses facultés de création, de réalisation, et d'expression de ses propres concepts artistiques.</p> | <p>Qualification générale : <i>Le titulaire du Master de Musique possède l'expertise instrumentale / vocale exigée par le métier de musicien ainsi que les compétences et les connaissances techniques qui l'accompagnent. En se fondant sur cette expertise, il a acquis une personnalité musicale et artistique, et développé les compétences pour créer, réaliser et exprimer ses concepts artistiques indépendamment et à un haut niveau professionnel, tout en étant conscient de sa place dans le contexte international.</i> (P1, P2, P3, P4)</p> <p>Objectifs d'apprentissage : Le titulaire de ce Master :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Est capable de pratiquer la musique indépendamment et à un niveau professionnel, à partir d'un point de vue artistique personnel et conformément aux exigences stylistiques (P1.1 ; P2.2 ; P4.1) ; • Est capable de compiler, de présenter et de jouer en public un programme de son choix avec une connaissance solide du contexte historique et de la pratique de l'exécution en public (P1.1 ; P2.1 ; P4.1) ; • Dispose d'un répertoire vaste ou spécialisé et / ou possède de grandes compétences en improvisation (P2.1 ; P4.1) ; • Possède des compétences en interprétation et peut réaliser une interprétation personnelle (P1.1 ; P4.1) ; • Possède une connaissance élargie de son répertoire et connaît la littérature qui s'y rapporte (P2.1 ; P4.1) ; • Est capable de fonctionner dans plusieurs formes de coopération (P3.1 ; P4.1) ; • Peut établir des liens fonctionnels entre sa propre discipline et d'autres disciplines, et les traduire en activités concrètes (P3.1 ; P4.1). |
| <p>Evaluation Récital.</p> | |
| <p>Critères d'évaluation (entre parenthèses, les codes relatifs aux OP Polifonia). L'étudiant en master se présente par un concert. Le programme de ce concert est exigeant du point de vue de la durée, du niveau, des progrès, des styles / genres, ainsi que de l'organisation et de la présentation. Les critères d'évaluation :</p> <p>A. Compétences professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences techniques (P1.1 ; P2.1 ; P2.2 ; P4.1) ; • Pratique professionnelle (P1.1 ; P2.1 ; P2.1 ; P3.1 ; P4.1) ; • Interprétation sur scène (P4.1). <p>B. Compétences en interprétation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression musicale (sens artistique) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1). • Vision personnelle (originalité) (P1.1 ; P2.2 ; P4.1). | |

Exemple 2 : description d'un programme de formation de professeur de musique proposé par le CEFEDM Rhône-Alpes à Lyon, France

Le CEFEDM propose actuellement un programme de deux ans menant à une qualification de professeur de musique. Ce programme était, jusqu'à aujourd'hui, considéré comme un cycle court au sein du 1^e cycle. La France redessine actuellement de nouveaux programmes de 1^e cycle. A Lyon, ce programme devrait évoluer vers un 1^e cycle complet (*en France, le premier cycle dure trois ans*).

Ce programme se fonde sur deux matières principales : le développement artistique et la pédagogie.

Chaque matière englobe différents cours (modules) incluant des apprentissages théorique et pratique.

Développement artistique

Le développement artistique englobe la pratique d'ensemble et un projet artistique personnel général. Ce projet général comprend trois projets spécifiques, chacun d'eux menant à une interprétation sur scène.

- A. Concerne le répertoire principal de la discipline de l'étudiant ;
- B. Concerne un répertoire non travaillé ou non familier, proche de la pratique principale de l'étudiant ;
- C. Concerne un domaine totalement différent (par ex. la musique jazz, pop ou folk pour un musicien classique).

Etant donné que le CEFEDM n'a pas de professeurs d'instrument permanents, chaque étudiant est autorisé à suivre un nombre fixe de cours (enseignement ressource) auprès de professeurs extérieures ; libre à lui de décider de la répartition de ces cours entre les trois projets spécifiques.

Ce projet général est décrit dans un « contrat » élaboré par l'étudiant et mis en œuvre après accord de l'équipe pédagogique. Dans ce contrat, l'étudiant exprime, pour chaque projet : ses objectifs, les recherches nécessaires, les processus d'apprentissage, l'organisation de l'évaluation finale, les compétences attendues, les critères d'évaluation... L'étudiant est totalement autonome, mais encadré par un tuteur.

Les productions publiques finales sont toutes organisées par l'étudiant, seul ou avec d'autres étudiants. Après avoir réalisé l'ensemble de ses productions, l'étudiant effectue par oral devant l'équipe pédagogique une analyse critique de tout le processus : les recherches, les expériences tentées, les objectifs qu'il pense avoir atteint, ce que le projet a signifié pour lui, vers quoi ce projet pourrait tendre ensuite...

Compétence générale à évaluer

« L'étudiant est censé avoir acquis la capacité à faire des expériences musicales et artistiques de haut niveau, en concevant et en mettant en œuvre des productions et des projets musicaux, soit en tant qu'individu ou au sein d'un groupe, dans son propre domaine musical, ou dans d'autres domaines musicaux ou pratiques musicales. » Cette compétence générale est évaluée sur l'ensemble du processus et les notes sont attribuées en conséquence. L'évaluation se fonde sur : 1/ le contrat (dont les critères d'évaluation considérés par l'étudiant comme fondamentaux pour lui) ; 2/ les productions publiques ; 3/ le rapport final de l'étudiant portant sur l'ensemble du processus et l'entretien avec l'équipe pédagogique.

Evaluation

Au fil de la réalisation du projet, beaucoup des compétences évoquées dans les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia sont, ou peuvent être, mis en œuvre. Ces objectifs pédagogiques servent de critères pour la compétence générale évaluée.

Pour chacun de ces critères, il y a trois étapes :

1. Grâce au contrat, nous pouvons savoir exactement quels objectifs sont visés par l'étudiant ;
2. Grâce à l'exécution publique, l'équipe pédagogique peut évaluer les résultats ;
3. Grâce au rapport, tout le processus accompli est évalué et les résultats des productions publiques sont analysés par rapport au contrat et au rapport de l'étudiant, ainsi que son aptitude à l'autoréflexion.

Les questions qui intéressent principalement le jury sont les suivantes : quels étaient les objectifs ? Comment le processus a-t-il été mis en œuvre afin d'atteindre ces objectifs ? Dans quelle mesure le processus et les exécutions publiques montrent-elles que l'étudiant a atteint ses objectifs ? Quelles sont les questions que l'étudiant s'est posé et quel seraient les prochains progrès à accomplir ?

L'appréciation globale est effectuée par l'équipe pédagogique suite à l'évaluation de chaque projet spécifique. L'appréciation globale peut être :

Insuffisant (note entre 0 et 7) : l'étudiant a échoué non seulement au module, ce qui peut entraîner l'échec à l'ensemble du programme. Il peut repasser tout le module ou uniquement le projet spécifique si seulement l'un d'eux est la raison de son échec ;

Passable (note entre 7 et 10) : **certains** éléments n'ont pas été réussis, mais le résultat global a été assez satisfaisant pour être pris en compte dans l'évaluation finale.

Admis (note entre 10 et 20) : tous les éléments se sont situés au-dessus des seuils minimaux exigés.

L'évaluation de ces projets artistiques s'intègre au contrôle continu.

Objectifs pédagogiques AEC/Polifonia mis en œuvre dans le projet artistique

Le développement d'un projet artistique combinant trois projets spécifiques d'une façon personnelle cohérente requiert de nombreuses compétences, aptitudes et connaissances. Les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia particulièrement mis en œuvre dans le projet sont les suivants :

Les objectifs pratiques et théoriques : l'expression artistique ; le répertoire ; la pratique et le travail autonome ; les compétences verbales ; l'interprétation en public.

Les objectifs généraux : l'indépendance ; l'intelligence psychologique ; la conscience critique ; les compétences en communication.

Des objectifs non obligatoires (mais mis en œuvre dans la plupart des projets) :

les compétences en musique d'ensemble ; les compétences en composition et en orchestration / arrangement ; les compétences en improvisation.

| Exemples de mise en œuvre de ces objectifs pédagogiques dans le projet artistique | | |
|--|--|--|
| Connaissances et compétences | Manière d'exprimer les connaissances et compétences | Exemples de questions d'évaluation relatives à ces connaissances et compétences |
| Expression artistique | <i>L'étudiant a-t-il été capable de créer et de réaliser ses propres concepts artistiques et a-t-il développé les compétences nécessaires à leur expression ?</i> | Quels étaient les concepts artistiques de l'étudiant ? De quelle manière l'exécution publique a-t-elle mis en valeur ces concepts ? Quel degré d'accomplissement cette interprétation a-t-elle atteint ? |
| Compétences verbales | <i>L'étudiant a-t-il été capable d'écrire un contrat final suffisamment précis ? L'étudiant est-il capable de parler intelligemment de l'ensemble du processus de son projet ?</i> | Quel était le degré de précision de la rédaction de la version finale du contrat de l'étudiant ? Comme l'étudiant s'exprime-t-il lors de son rapport ? Comment rend-il compte de tout le processus et de son interprétation ? |
| Interprétation en public | <i>Lors de la production publique, l'étudiant a-t-il été capable de prendre en compte les demandes spécifiques du public et les circonstances choisies pour son interprétation ?</i> | Comment l'étudiant a-t-il organisé l'exécution publique : quoi, pour qui, où, quand, comment ? |
| Indépendance | <i>L'étudiant a-t-il été capable de collecter, d'analyser et d'interpréter des informations ?</i> | Quels sont les problèmes identifiés par l'étudiant sur le plan musical au cours de son travail ? Quelles recherches a-t-il entrepris afin de résoudre ces problèmes, et comment s'y est-il pris ? Comment les a-t-il exprimées dans son travail pratique et son interprétation ? |
| Conscience critique | <i>L'étudiant est-il capable de conscience critique ?</i> | L'étudiant fait-il preuve d'esprit critique par rapport à son travail, au processus qu'il a suivi pour aboutir à son interprétation finale, et aux objectifs pédagogiques qu'il a atteints ? |
| Compétences en musique d'ensemble | <i>Si cela s'applique, l'étudiant a-t-il été capable d'interagir musicalement avec les membres de son ensemble ?</i> | Si le répertoire d'ensemble fait partie du projet, comment l'étudiant s'est-il comporté dans le groupe ? A-t-il eu à diriger le groupe ? Quelle a été son attitude envers le groupe lors de l'interprétation de la pièce ? |
| Compétences en improvisation | <i>Si cela s'applique, l'étudiant a-t-il été capable d'improviser librement ?</i> | A partir de quelle aptitude déjà acquise l'étudiant a-t-il commencé son processus de travail ? Quelle était sa connaissance préalable du style musical choisi ? Quel était son but ? Dans son improvisation, à quel point maîtrisait-il les éléments du style musical choisi ? |

Exemple 3 : description d'un diplôme universitaire de jazz proposé par l'Académie Sibelius d'Helsinki, Finlande

| Exemple de programme de formation | Compétences acquises / objectifs pédagogiques / évaluation |
|---|---|
| <p>L'Académie Sibelius propose neuf formations universitaires en 1^e cycle et dix formations en 2^e cycle. Les programmes de licence durent trois ans (pour 180 crédits ECTS) et ceux de master durent deux ans et demi (pour 150 crédits ECTS).</p> <p>En licence, les études consistent en des disciplines principales et secondaires, des langues et des disciplines optionnelles. Un plan d'études individualisé est élaboré pour chaque étudiant, qui est ensuite évalué et confirmé lors de la procédure de conseil en orientation par le chef de département. Pour chaque programme d'étude, il existe aussi un plan de référence habituellement accepté par le conseil de département, sur lequel le plan d'étude individualisé se fonde plus ou moins.</p> | <p>Objectif pédagogique AEC/Polifonia : Compétences en improvisation</p> <p>Les compétences en improvisation (lorsqu'elles s'appliquent), 1^e cycle : « <i>A la fin de ses études, l'étudiant doit être capable de mettre en forme et/ou de créer de la musique dans une direction qui dépasse la partition écrite</i> ».</p> <p>Dans le programme de licence de jazz de l'Académie Sibelius, les compétences en improvisation font partie de la discipline principale, qu'elle soit instrumentale ou vocale (11-33 crédits ECTS).</p> <p>L'objectif de cette discipline principale est le suivant : « <i>L'objectif, pour l'étudiant, est de maîtriser la technique requise pour la production sonore et la pratique de leur instrument ; d'être capable de jouer juste, précisément et clairement ; de maîtriser le contrôle rythmique et le phrasé ; de maîtriser les principaux style du jazz de son instrument, l'interprétation et l'improvisation requises, ainsi que la section rythmique ou le jeu en séquences de solos successifs ; d'être capable de fournir un accompagnement d'un haut niveau artistique à l'improvisation d'un soliste ou de jouer des parties principales ; d'être capable de transposer une partition de piano ; de posséder parfaitement les possibilités techniques et stylistiques de son instrument ; de maîtriser l'expression artistique et la forme ; enfin, d'être admis à suivre une formation pédagogique en plus du master dans sa discipline principale.</i> »</p> |

Exemple : diplôme universitaire de jazz à l'Académie Sibelius.
Les compétences en improvisation sont fondamentales dans les disciplines principales du cursus universitaire de jazz, et intégrées à la discipline instrumentale principale.

Les études se terminent par la **démonstration de compétence** (10 crédits ECTS). Cette démonstration de compétence s'effectue dans la discipline instrumentale principale, et représente une partie des disciplines principales.

La démonstration de compétence de la licence de jazz exige :

1. Un niveau minimum B en interprétation dans la discipline principale, instrumentale ou vocale ;
2. La rédaction d'un mémoire.

L'interprétation, en deux parties (niveau B) :

1. Un programme artistique au choix de l'étudiant, d'une durée de quinze à vingt minutes.
2. Un total de trente morceaux préparés, comprenant une ballade, une pièce avec des séquences modales, un morceau au tempo rapide et un morceau avec des modulations fréquentes, ainsi que quatre pièces au moins dans chacune des catégories suivantes :
 - Standards de jazz,
 - Morceaux de jazz des années 1940 à nos jours (bop, modal, free, etc.)
 - Morceaux avec des influences latino / rock / ethniques.

Tous les morceaux doivent être joués ou chantés de mémoire. Tout morceau composé par l'étudiant entre dans la première catégorie. Pour le niveau B, l'étudiant ne peut choisir des morceaux déjà joués dans le niveau C.

3. Des déchiffrages.
4. Une démonstration d'improvisation libre avec un groupe choisi par le conseil de département.
5. Une improvisation d'oreille sur une progression harmonique d'un standard de jazz au tempo moyen.

Évaluation de l'interprétation au niveau B :

1. Entretien sur l'interprétation avec le professeur;
2. Appréciation orale du jury et évaluation sur une échelle de 0 à 5. L'évaluation se fait d'après les objectifs des études instrumentales (décrites ci-dessus).

Évaluation de la démonstration de compétence dans son ensemble (y compris le mémoire) : Admis / Ajourné.

Annexe F – Critères et procédures pour l'évaluation de programmes et d'établissements dans l'enseignement musical supérieur

Comme cela est mentionné au chapitre 7 sur l'assurance qualité et l'accréditation, l'Association Européenne des Conservatoires (AEC) a élaboré un cadre pour l'évaluation des établissements et des programmes d'enseignement musical supérieur, conçu comme un outil pour les établissements, les autorités gouvernementales, les agences et les organismes impliqués dans l'assurance qualité et l'accréditation. Ce cadre, expliqué en détail dans le document-cadre de l'AEC *L'Assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures*³⁷, englobe les critères et procédures spécifiques à la musique pour l'assurance qualité et les visites d'évaluation dans l'enseignement musical supérieur.

Ce cadre peut être utilisé dans deux contextes :

- Par des agences nationales d'assurance qualité ou d'accréditation préparant une évaluation formelle de l'enseignement musical au niveau national ;
- Par l'AEC, dans le cadre de son « Mécanisme d'évaluation des établissements et des programmes d'enseignement » (Institutional and Programme Review Scheme- IPRS) informel au niveau européen.³⁸

Plusieurs caractéristiques spécifiques figurant dans le Document-cadre de l'AEC devraient faire partie de toute procédure d'assurance qualité ou d'accréditation dans le domaine de la musique, en raison de leur pertinence par rapport aux spécificités de l'enseignement musical supérieur. Ce document donne notamment des informations sur la composition des équipes d'évaluation et l'emploi du temps d'une visite d'évaluation dans un établissement d'enseignement musical supérieur.

³⁷ Pour plus d'informations, veuillez consulter la page électronique <http://www.bologna-and-music.org/mecanismevaluation> .

³⁸ Idem.

Concernant les critères suggérés, chaque programme d'enseignement musical pour lequel un établissement demande une visite d'assurance qualité et d'accréditation doit répondre aux exigences légales nationales. D'autre part, si les établissements souhaitent que les programmes d'enseignement soient compatibles avec les principes du processus de Bologne, ces programmes doivent reposer sur des objectifs cohérents avec les différentes connaissances et compétences à acquérir que les Descripteurs de Dublin/Polifonia ont définies pour chaque niveau. Si l'établissement a fondé son cursus sur les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles d'études de musique, ces objectifs pédagogiques pourront alors également servir de points de référence.

Outre ces conditions de base, une liste de critères est suggérée pour une visite d'assurance qualité externe et d'accréditation d'un établissement ou d'un programme d'enseignement musical supérieur. Ces critères couvrent six domaines :

1. La mission et la vision ;
2. Les processus pédagogiques : le cursus, sa mise en œuvre, les perspectives internationales et l'évaluation de l'apprentissage ;
3. Les qualifications des étudiants : les conditions d'entrée, l'employabilité et l'égalité des chances ;
4. L'équipe enseignante : les qualifications artistiques et universitaires, les qualifications à l'enseignement ainsi que la taille et la composition de l'équipe enseignante ;
5. L'environnement, les ressources et le soutien : les locaux et équipements, les financements, le personnel de fonctionnement, l'organisation et les procédures de prise de décision ainsi que le système d'assurance qualité interne ;
6. Interaction avec le public : l'influence de l'établissement ou du programme d'enseignement sur le développement, l'interaction avec le monde musical professionnel et les informations données aux étudiants potentiels.

Veillez noter que deux versions de ces critères ont été réalisées : une pour l'évaluation des établissements et une autre pour l'évaluation des programmes d'enseignement. Ces deux séries de critères figurent dans le document-cadre de l'AEC, *L'Assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures*.

Annexe G – Informations concernant la Conférence de validation du projet « Tuning », le 6 novembre 2007 à Bruxelles

La conférence de validation du projet « Tuning » a été organisée par ce dernier dans le but de collecter les commentaires de plusieurs experts sur les objectifs pédagogiques et les aptitudes pour les trois cycles d'étude conçus par différentes disciplines à partir de la méthodologie « Tuning ». Pour l'enseignement musical supérieur, un comité de validation, composé de dix experts venant d'établissements d'enseignement musical supérieur dans le monde entier, ainsi que d'organismes nationaux et internationaux du monde de la musique professionnel, a été invité à commenter les objectifs pédagogiques des 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur élaboré dans le cadre du Réseau thématique ERASMUS pour la musique « Polifonia »³⁹. Ce comité était constitué des experts suivants :

| | |
|--------------------|--|
| Marc-Olivier Dupin | Directeur général de l'Orchestre National d'Ile de France, Ancien directeur du Conservatoire national supérieur de Paris (président du comité de validation) ; |
| Rui Fernandes | Membre du Bureau de la Fédération internationale des Musiciens (FIM) ; |
| Liane Hentschke | Présidente de la Société internationale pour l'Enseignement de la Musique (ISME), Professeur de pédagogie musicale à l'Université fédérale du Rio Grande do Sul (UFRGS) (Pôrto Alegre, Brésil) ; |
| Timo Klemettinen | Directeur général de l'Association finlandaise des Ecoles de Musique, Membre du Bureau de l'Union européenne des Ecoles de Musique (EMU), Membre du Bureau du Conseil européen de la Musique (EMC) ; |

³⁹ Le rapport complet de la conférence de validation du projet « Tuning » est disponible sur demande.

| | |
|-------------------------|--|
| Floris Lammens | Expert assurance qualité au Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA, Bruxelles) ; |
| Jon R. Piersol | Doyen émérite de l'Ecole de Musique de l'Université de l'état de Floride, Ancien membre et président de la Commission pour l'accréditation de la NASM (Association nationale des Ecoles de Musique), Ancien membre du Comité exécutif de la NASM ; |
| Rineke Smilde | Maître de conférences en éducation et formation tout au long de la vie en musique, Prins Claus Conservatorium (Groningue, Pays-Bas) ; |
| Henrik Sveidahl | Directeur du Conservatoire de Musique rythmique de Copenhague (RMC, Copenhague) ; |
| Hernando Flórez Turrini | Etudiant en master de pédagogie du piano à la Scuola Universitaria di Musica della Svizzera italiana (Lugano, Suisse), Membre du Bureau des Etudiants du Conservatorio della Svizzera italiana ; |
| Tony Whyton | Maître de conférence de l'Université de Salford, Ecole de Médias, Musique et Arts du Spectacle |

Commentaires du comité de validation

Le comité de validation a réaffirmé son respect et sa reconnaissance pour l'excellent travail accompli par les différents groupes de travail au cours des années passées ; les membres du comité sont convenus que le Réseau « Polifonia » est un projet d'une importance particulière pour le secteur de l'enseignement musical supérieur en Europe, et qu'il n'y avait encore jamais eu d'étude d'une telle profondeur sur les aspects essentiels de l'enseignement de la musique, du niveau pré-supérieur au 3^e cycle, ainsi que du métier de musicien. Le comité a exprimé son admiration devant les impressionnants résultats de plusieurs années de recherche et de rencontres, et a fait part de sa conviction qu'avec le travail présenté ici, ce projet était parvenu à établir « un lien direct entre Bologne et la

classe de musique » : ainsi, tout conservatoire supérieur ou université de musique pourrait désormais utiliser les outils « Polifonia » afin d'adopter facilement les critères européens concernant les qualifications, les points crédits ECTS, etc., pour ses programmes de formation musicale. Le comité a également fait part de sa conviction que cet accomplissement améliorerait la qualité de chaque établissement, faciliterait la mobilité des étudiants et des enseignants, et promouvrait les échanges culturels et professionnels. Le comité de validation a convenu de l'utilité du document et a structuré son commentaire en trois parties : les questions générales et les remarques, les suggestions pour des modifications immédiates et concrètes, et des recommandations supplémentaires.

Remarques formulées par le comité et mesures prises par le groupe de travail

Parmi les remarques d'ordre général formulées par le comité de validation, l'insistance du document sur la musique classique a figuré en bonne place. Le comité a encouragé les auteurs du document à prendre davantage en compte les autres genres musicaux (jazz, pop, rock, musique traditionnelles, etc.) dans l'ensemble du document, et en particulier dans la formulation des objectifs pédagogiques AEC/Polifonia pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles : il a été suggéré, en tant que changement concret et immédiat, d'adapter davantage ces objectifs pédagogiques aux domaines non classiques, et plus particulièrement au jazz, à la pop et au rock. D'autre part, le comité a pointé le besoin de simplifier le langage du document et de clarifier son discours s'agissant des domaines musicaux représentés et ciblés. Il a aussi suggéré que la dimension pédagogique des objectifs pédagogiques pourrait être approfondie.

Ces points ont été ensuite traités par le groupe de travail sur « Bologne ». Tout d'abord, afin de prendre davantage en compte le domaine des musiques amplifiées, les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia ont été envoyés à deux experts dans ce domaine, qui ont, à leur tour, proposé d'apporter des changements à ces objectifs. Suite à ces propositions, le groupe de travail est convenu d'adapter une partie de la terminologie employée dans l'ensemble du document, et en particulier dans les objectifs pédagogiques. Un paragraphe introductif a été également inséré afin de préciser l'utilisation et le sens de certains termes. Le groupe de travail sur « Bologne » a aussi réécrit certaines parties du document dans le but de clarifier son discours et son langage. Enfin, pour répondre aux

remarques concernant les objectifs pédagogiques AEC/Polifonia dans le domaine de la pédagogie, un paragraphe a été ajouté au document sur le travail entrepris sur le développement des objectifs pédagogiques dans le domaine de la pédagogie musicale.

Plusieurs commentaires spécifiques ont été faits sur les différents chapitres de ce document

- *Introduction* : le comité a souligné le besoin de clarifier et d'expliquer davantage le concept d'employabilité en mentionnant le caractère composite du métier de musicien (la carrière « portefeuille ») et le fait que le métier de musicien est, en soi, très peu réglementé. Le comité a aussi suggéré de mieux expliquer et de souligner davantage la nécessité des examens d'entrée dans l'enseignement musical supérieur. Cela a été fait par le groupe de travail sur « Bologne » à travers la reformulation de plusieurs parties du texte.
- *Profil des diplômés et des métiers* : le comité a trouvé le tableau des types de métiers des diplômés de l'enseignement musical supérieur trop orienté sur l'interprétation, et les catégories pas assez claires. Le comité a insisté sur le besoin de développer ce tableau, et éventuellement d'introduire le concept de « rôles » ou de « profils » plutôt que de « métiers ». En réponse à ce commentaire, le groupe de travail sur « Bologne » a ôté le tableau original et a entièrement réécrit ce chapitre afin de donner une meilleure idée des différents rôles qu'un musicien peut endosser.
- *Apprentissage, enseignement et évaluation* : le comité ayant suggéré que des exemples plus appropriés de bonnes pratiques pourraient être trouvés, afin de mieux correspondre à l'objectif du document, trois nouveaux exemples ont été présentés dans le but de mieux montrer la relation étroite entre les objectifs pédagogiques et l'évaluation.
- *Amélioration de la qualité* : suite au commentaire du comité selon lequel le travail réalisé par l'AEC dans le domaine de l'assurance qualité et de l'accréditation devrait être présenté de façon plus approfondie, ce chapitre a été allongé et une annexe a été ajoutée.
- *Objectifs pédagogiques et compétences* : outre la remarque sur l'attention spéciale portée par les objectifs pédagogiques sur la musique classique, le comité a souligné le besoin de mieux indi-

quer la relation entre les objectifs pédagogiques et les « Descripteurs de Dublin/Polifonia ». Un nouveau tableau, intitulé « Différenciation entre les cycles », a donc été réalisé afin de montrer plus clairement cette relation (Annexe C).

Recommandations supplémentaires du comité et mesures prises subséquentement par le groupe de travail

- Le comité de validation a suggéré l'ajout d'une préface au document, expliquant au lecteur le développement, le but et les groupes cibles de cette brochure, et donnant les noms des auteurs. Il a également proposé d'ajouter un sommaire ainsi qu'un index des tableaux et des illustrations. Les deux propositions ont été acceptées par le groupe de travail.
- Le comité a souligné la nécessité de mettre plus clairement en valeur l'intérêt d'un dialogue entre le monde de la musique professionnelle et les conservatoires, et plus particulièrement l'importance d'un système bien organisé pour le suivi des anciens étudiants. Afin de traiter de cette question, des informations supplémentaires ont été incluses dans le chapitre portant sur les « Types de métiers exercés par les diplômés de l'enseignement musical supérieur ».
- La formulation de tout le document a été retravaillée afin de rendre le langage utilisé plus abordable pour le lecteur et d'améliorer la cohérence du document.
- Enfin, le comité a indiqué qu'il faudrait insister davantage sur la pédagogie de la musique en général, dans les textes comme dans les objectifs pédagogiques, et a suggéré d'ajouter une explication sur la façon dont se déroule la formation des professeurs de musique afin qu'il n'y ait pas de malentendu pour le lecteur.

Annexe H – Glossaire⁴⁰

Nota bene : *les termes soulignés* sont expliqués ailleurs dans le glossaire.

| | |
|--------------------------------|---|
| Accréditation | Procédure d'évaluation des qualifications (ou parfois d'établissements complets) visant à déterminer si ceux-ci répondent à certains critères universitaires ou professionnels. Une qualification accréditée est reconnue comme correspondant à un certain niveau et/ou proposant un contenu requis professionnellement. |
| Accumulation de crédits | Processus par lequel les crédits sont accumulés au cours de l'apprentissage au sein de programmes diplômants. Dans un système d'accumulation de crédits, un nombre spécifié de crédits doit être obtenu pour achever avec succès un programme d'études ou une partie de ce programme, selon les exigences du programme. Les crédits ne sont attribués et accumulés que lorsque l'évaluation confirme que les acquis de l'apprentissage exigés ont été atteints. Grâce au système d'accumulation de crédits, les apprenants peuvent transférer ou « faire encaisser » les crédits obtenus au cours de la formation diplômante sur la base du travail effectué dans les différents programmes dans et entre les établissements. Les crédits sont également transférables entre les programmes dans le même établissement, entre différents établissements d'un même pays, ou à l'échelle internationale (souvent dans certaines limites quant au pourcentage du total pouvant être transféré). Le processus permet aux apprenants de suivre des unités d'enseignements/modules individuels sans obtenir de diplôme universitaire dans l'immédiat, et permet également l'attribution de « titres » provisoires lorsque les étudiants n'achèvent pas un programme complet menant à l'obtention d'un diplôme. Dans tous les cas, c'est à l'établissement qui délivre le diplôme de décider quels crédits obtenus dans d'autres établissements peuvent être acceptés dans le cadre du travail requis pour le diplôme. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |

⁴⁰ Ce glossaire a été rédigé conjointement par les différents groupes de travail « Polifonia ».

| | |
|--|--|
| Affectation de crédits | Attribution d'un nombre de crédits à des programmes d'études/formations ou à d'autres composantes éducatives. <i>Source : glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Apprentissage formel | Apprentissage dispensé de façon typique par des établissements d'enseignement ou de formation professionnelle. Il est structuré en termes d' <i>objectifs pédagogiques</i> , de durée, de contenu, de méthode et d' <i>évaluation</i> , et mène à la certification. |
| Apprentissage informel | Apprentissage résultant des activités quotidiennes liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est pas structuré (en termes d' <i>objectifs pédagogiques</i> , etc.) et ne conduit à aucune certification. |
| Approche ou système centré sur l'apprenant | Approche ou système qui soutient la conception de programmes d'apprentissage axés sur les réalisations de l'apprenant, autorisant différentes priorités de l'apprenant et prévoyant une <i>charge de travail</i> raisonnable de l'étudiant (c'est-à-dire que la charge de travail est réaliste en regard de la durée du programme d'études). Un tel système permet une plus grande implication de l'apprenant dans le choix des contenus, ainsi que du mode, du rythme et du lieu de l'apprentissage. <i>Source : glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Aptitude | Capacité à appliquer des connaissances et à utiliser un savoir-faire afin d'effectuer des tâches et de résoudre des problèmes. |
| Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) | L'ENQA diffuse les informations, les expériences et les exemples de bonne pratique dans le domaine de <i>l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur</i> auprès des agences pour l'assurance qualité, des pouvoirs publics et des établissements d'enseignement supérieur. Elle a pour membres les agences pour l'assurance qualité des états signataires de la déclaration de Bologne. <i>Source : http://www.enqa.eu/index.lasso</i> |
| Assurance qualité | Terme collectif pour les systèmes qui contrôlent les cours, les qualifications et les établissements qui les délivrent afin de garantir la fiabilité, la cohérence et le maintien de pratiques équitables et rigoureuses et des niveaux élevés. La déclaration de Bologne propose un cadre de coopération européenne dans l'assurance qualité, dans le but d'instaurer des critères et des méthodologies comparables. |

| | |
|----------------------------------|---|
| Assurance qualité externe | <p>Dans la plupart des pays, les autorités chargées de l'éducation organisent des bilans d'assurance qualité ou d'accréditation au niveau national afin de s'assurer que les établissements et/ou les programmes d'enseignement supérieur proposés répondent à des critères minimaux et, comme cela se fait dans certains pays, accréditent les programmes et/ou les établissements qui correspondent à ces critères. Ces bilans se fondent généralement sur des rapports internes ainsi que sur des rapports rédigés par des évaluateurs externes.</p> |
| Assurance qualité interne | <p>Les autorités chargées de l'éducation attendant des établissements d'enseignement supérieur – y compris en musique – d'effectuer des bilans d'évaluation internes de différentes sortes afin d'accroître la qualité de leur travail. Ces bilans peuvent être centrés sur des programmes d'enseignement ou des études spécifiques, ou bien sur l'établissement entier. Ils peuvent aussi s'intéresser à des aspects spécifiques des programmes d'enseignement d'un établissement, comme l'apprentissage centré sur l'étudiant et basé sur des objectifs, la transparence, l'efficacité, l'employabilité, la capacité à s'adapter à un environnement en constante évolution, la visibilité dans le contexte plus général de la vie musicale locale ou nationale, ou le développement de la créativité des étudiants et des enseignants. Les bilans internes peuvent être fondés sur des rapports internes émanant des étudiants et des enseignants, et peuvent inclure également des rapports de pairs extérieurs à l'établissement.</p> |
| Benchmarking | <p>Processus par lequel les critères sont décidés, en matière de niveau de performance et de contenus types, pour une qualification donnée (par ex. une licence de musique).</p> |
| BFUG | <p>Le groupe de suivi du processus de Bologne (BFUG) supervise le processus de Bologne entre les conférences ministérielles ; il se compose de :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Représentants des quarante-six pays participant au processus de création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, — La Commission européenne en tant que membre supplémentaire de plein droit, — Huit membres consultatifs : le Conseil de l'Europe, l'UNESCO/CEPES (Centre européen pour l'Enseignement supérieur), l'EUA (Association européenne de l'Université), l'EURASHE (Association européenne des Etablissements d'Enseignement supérieur), l'ESU (Union des Etudiants d'Europe), l'ENQA (Association européenne pour l'Assurance Qualité dans l'Enseignement supérieur), La Structure Internationale paneuropéenne de l'Education, et BUSINESSEUROPE. |

| | |
|---|--|
| <p>Cadre des certifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur</p> | <p>Le cadre des certifications de l'EEES est une initiative du groupe de suivi de Bologne (BFUG), visant à développer un cadre global rendant transparente la relation entre les cadres nationaux des certifications de <i>l'enseignement supérieur</i> liés à « Bologne » et les certifications qu'ils englobent. C'est un mécanisme qui articule entre eux les cadres nationaux. <i>Source : site Internet « De Bologne à Bergen » (http://www.bologna-bergen2005.no/) et glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| <p>Cadre national des certifications</p> | <p>Instrument conçu pour la classification des certifications selon un ensemble de critères pour des niveaux spécifiques d'apprentissage, visant à intégrer et coordonner des sous-systèmes nationaux de certifications, ainsi qu'à améliorer la transparence, l'accès, la progression et la qualité des qualifications par rapport au marché du travail et à la société civile. Un tel cadre doit être lié à un cadre plus général, comme le Cadre européen des Certifications (CEC).</p> |
| <p>Carrière-portefeuille</p> | <p>Carrière comprenant des périodes d'emploi simultanées ou successives, brèves et/ou à temps partiel, reflétant différents domaines du métier de musicien.</p> |
| <p>CEC pour l'éducation et la formation tout au long de la vie</p> | <p>Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Au cœur du CEC se trouve un ensemble de huit niveaux de référence, décrivant ce qu'un apprenant doit savoir, comprendre et être capable de faire – ses « <i>objectifs pédagogiques</i> » - quel que soit le système dans lequel une qualification donnée a été acquise. En tant qu'instrument de promotion de <i>l'éducation et la formation tout au long de la vie</i>, le CEC englobe l'enseignement général et celui destiné aux adultes, la formation et l'enseignement professionnels ainsi que <i>l'enseignement supérieur</i>. <i>Source : définition tirée du site consacré à l'éducation et à la formation sur le portail de la Commission européenne.</i></p> |
| <p>Certification</p> | <p>Procédure de délivrance des certificats ou des diplômes reconnaissant officiellement les acquis d'un individu, suite à une procédure d'évaluation.</p> |
| <p>Charge de travail de l'étudiant</p> | <p>Temps (exprimé en heures) jugé nécessaire à un étudiant moyen (à un niveau/cycle donné) pour atteindre les acquis de l'apprentissage attendus. Ce temps inclut toutes les activités d'apprentissages auxquelles l'étudiant doit prendre part (par exemple, cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, travail personnel, visites professionnelles, examens). <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| Comparabilité | Notion d'équivalence entre des qualifications de même type proposées dans des établissements ou pays différents. La comparabilité ne requiert pas une complète conformité. (Cf. <i>diversité</i>) |
| Compétence | Capacité démontrée d'appliquer ses connaissances, capacités et aptitudes personnelles, sociales et/ou méthodologiques, à des situations de travail ou d'étude ainsi que dans son épanouissement professionnel et personnel. |
| Connaissance | Résultat de l'assimilation de l'information à travers un apprentissage. Les connaissances sont un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques relatifs à un domaine d'activité ou d'étude. |
| Convention de Lisbonne | Fait référence à la <i>Convention du Conseil de l'Europe / UNESCO sur la Reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne</i> , adoptée à Lisbonne en Avril 1997. Le texte intégral se trouve sur la page Internet : http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.aspx?NT=165&CM=8&DF=8/22/2007&CL=FRE . |
| Convergence | La convergence implique la reconnaissance et l'adoption volontaires de politiques générales pour la réalisation d'objectifs communs. La convergence dans l'architecture des systèmes éducatifs nationaux se poursuit avec le processus de Bologne. Le projet « Tuning » cherche à identifier les points de convergence tout en reconnaissant et en partageant le savoir concernant les différentes pratiques dans des cadres généraux agréés. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Cours | Souvent utilisé comme synonyme de programme ou unité d'enseignement. Le projet « Tuning » a adopté le terme de « programme » pour désigner un programme complet d'études menant à un diplôme, et celui d'« unité d'enseignement » pour désigner de plus petites unités d'enseignement et d'apprentissage structurées au sein d'un tel programme. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Crédit | « Monnaie » utilisée pour estimer la charge de travail de l'étudiant en termes de temps nécessaire pour atteindre des acquis de l'apprentissage spécifiés. Il permet aux enseignants et aux étudiants d'évaluer le volume et le niveau d'apprentissage, basés sur l'atteinte des acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail qui lui est associée et mesurée en temps. |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>« Monnaie » utilisée pour estimer la <i>charge de travail</i> de l'étudiant en termes de temps nécessaire pour atteindre des acquis de l'apprentissage spécifiés. Il permet aux enseignants et aux étudiants d'évaluer le volume et le niveau d'apprentissage, basés sur l'atteinte des acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail qui lui est associée et mesurée en temps.</p> <p>Le crédit peut être attribué à un apprenant lorsqu'il est confirmé qu'il a atteint les acquis désignés à un niveau précis par le biais de l'apprentissage basé sur le travail ou l'apprentissage antérieur ou encore lors de contrôles continus. Un crédit obtenu ne peut généralement pas être perdu, mais dans certaines circonstances particulières un établissement peut stipuler que les crédits doivent être avoir été attribués au cours d'une certaine période déterminée dans le temps qui peut être reconnue comme part du programme d'études. Ceci concerne notamment des matières où les connaissances et les compétences évoluent rapidement.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Critères d'évaluation | <p>Descriptions de ce que l'apprenant est censé faire et à quel niveau, afin de démontrer qu'un acquis de l'apprentissage a été atteint et jusqu'à quel point. Les critères sont généralement liés aux descripteurs de cycle et/ou de niveau pour le module étudié dans la matière concernée. Ils sont normalement présentés aux étudiants dans des catalogues de cours ou documents similaires accompagnés des acquis de l'apprentissage escomptés, du programme, etc., au début de l'unité d'enseignement/module.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Cursus | <p>Le mot « cursus » est employé pour décrire l'ensemble des parcours d'apprentissage proposés par un établissement éducatif et suivies par ses étudiants : cela nécessite de définir les objectifs de formation (<i>objectifs pédagogiques</i> – voir ci-dessous), le contenu, les méthodes, (y compris l'évaluation) et le matériel pédagogique, ainsi que les dispositions pour la formation des enseignants et des éducateurs.</p> |
| Cycle | <p>Tous les diplômes d'enseignement supérieur européens sont inscrits dans le cadre de trois cycles. Un des objectifs de la Déclaration de Bologne était l'« adoption d'un système basé sur deux cycles principaux, la licence et le master ». Les études de doctorat sont maintenant incluses dans la structure de Bologne et se réfèrent au troisième cycle.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |

| | |
|---|---|
| Descripteurs de cycle (niveau) | Description générale des résultats globalement attendus pour chacun des trois cycles. Les descripteurs de Dublin sont de bons exemples de descripteurs de cycle (niveau) généraux, qui constituent l'un des fondements (de même que le système ECTS) du <i>cadre des certifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur</i> . <i>Source : glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Descripteurs de Dublin | Ensemble des descriptions des connaissances et compétences à acquérir en vue de l'obtention d'un diplôme par un étudiant à la fin de chaque niveau d'études supérieures, élaborés par l'Initiative conjointe pour la qualité (http://www.jointquality.nl/). Lire également <i>Descripteurs de Dublin/Polifonia</i> . |
| Descripteurs de Dublin/Polifonia | Adaptation des <i>Descripteurs de Dublin</i> au secteur de la musique. |
| Descripteurs par niveau | Un descripteur de niveau est une formulation qui indique la profondeur de l'étendue des connaissances attendues à un stade précis d'un programme. Ils constituent un guide aux exigences ou aux attentes auxquelles les apprenants sont censés répondre à chacun des niveaux indiqués dans un programme. Les descripteurs guident l'apprenant et l'enseignant, et orientent le cursus quant à la complexité, l'exigence respective et l'autonomie de l'apprenant. Ces descripteurs généraux peuvent être appliqués aux matières spécifiques et aux modes d'apprentissage. Les descripteurs de niveau sont utiles pour la conception des cursus, l'attribution des crédits, la validation, les directives concernant la reconnaissance des acquis de l'expérience et d'autres formes d'apprentissage, ainsi que pour la formation du corps enseignant. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Descriptif de certification | Terme générique des résultats d'études pour une certification. Ils fournissent des points de référence clairs décrivant les principaux résultats d'une certification, comme définis dans les cadres nationaux, et explicitent la nature du changement entre les niveaux. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |

| | |
|---|---|
| Diplôme | <p>Le terme de « diplôme » peut signifier plusieurs choses différentes. Les trois exemples suivants couvrent la plupart des cas :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Document servant de preuve de qualification une fois qu'il a été obtenu ; — Qualification obtenue à la fin du premier cycle ; — Qualification ayant une signification ou un statut professionnel. <p>Par exemple, dans certains conservatoires, toutes les qualifications, y compris les plus élevées, sont appelées « diplômes ».</p> |
| Diplôme | <p>Certification officielle délivrée par un établissement d'enseignement supérieur après achèvement d'un programme d'études prescrit. Dans un système d'accumulation de crédits, le programme s'achève par l'accumulation d'un nombre spécifié de crédits attribués pour l'acquisition d'un ensemble spécifique d'acquis de l'apprentissage.</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Diplôme (profile de) | <p>Description de la nature d'un programme diplômant ou d'une certification. Cette description donne les principales caractéristiques du programme basées sur les objectifs spécifiques du programme, la manière dont il s'inscrit dans le schéma académique des matières ou des études thématiques et la manière dont il est lié au monde professionnel. La décision d'instituer un nouveau profil de diplôme doit normalement faire suite à un processus d'analyse des besoins de la société associée à l'analyse des besoins de la matière spécifique, ainsi que des ressources au niveau du personnel et des finances disponibles pour la mise en place du programme.</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Diversité | <p>La déclaration de Bologne s'est engagée à respecter « pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités ».</p> |
| Education et formation tout au long de la vie | <p>Toute activité d'<i>apprentissage, formel ou informel</i>, entrepris tout au long de la vie, dans le but d'améliorer ses <i>connaissances</i> et ses <i>compétences</i> d'un point de vue personnel, civique, social et/ou professionnel.</p> |
| Employabilité | <p>Pertinence des <i>connaissances</i> et des <i>compétences</i> acquises au cours d'une formation par rapport aux exigences du marché du travail et du métier de musicien.</p> |

| | |
|-------------------------------------|--|
| EMU | Union européenne des écoles de musique |
| Enseignement optionnel | Unité d'enseignement ou module pouvant être choisi dans le cadre d'un programme d'études sans être obligatoire pour tous les étudiants. Certains systèmes font une distinction entre les enseignements optionnels à choix restreints (les options qui doivent être choisies dans une liste prédéfinie) et les enseignements optionnels libres. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Enseignement pré-supérieur | Phase de l'enseignement lors de laquelle les jeunes musiciens sont formés avant de présenter un concours d'admission dans <i>l'enseignement supérieur</i> en musique. Cet enseignement est souvent financé au moins en partie par la famille et peut aussi avoir lieu dans un environnement <i>non formel</i> . |
| Enseignement supérieur | Enseignement suivi après la période bien identifiée de formation scolaire et à un niveau manifestement supérieur. Les étudiants entrent généralement dans l'enseignement supérieur vers dix-huit ans, quoique l'enseignement supérieur puisse faire partie de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Bien que l'aspect professionnel de l'enseignement supérieur soit de plus en plus important (cf. <i>formation universitaire</i> et <i>formation professionnelle</i>), l'enseignement supérieur a toujours été considéré comme allant de pair avec une activité intellectuelle plus ou moins poussée et pratiquée par plaisir. |
| Enseignement / apprentissage formel | Lorsque l'on renonce à son autonomie et que l'on se joint à un programme en acceptant la discipline interne imposée, on fait partie de l'enseignement formel. L'enseignement formel se déroule dans les écoles et les établissements de formation ; l'apprentissage formel a lieu dans un contexte organisé et structuré, explicitement désigné comme apprentissage et peut aboutir à une reconnaissance officielle (<i>diplôme</i> , certificat). Cela implique un « système éducatif » structuré hiérarchiquement et organisé chronologiquement : de l'école primaire à l'université, ainsi que l'enseignement général et spécialisé (et professionnel). <i>Sources : Rogers (2004), (www.infed.org)</i> |

| | |
|--|--|
| Enseignement / apprentissage informel | L'enseignement informel est le processus réellement continu par lequel tout individu acquiert des attitudes, des valeurs, des compétences et des connaissances par ses expériences quotidiennes ainsi que les influences et les ressources éducatives de son environnement : la famille, les voisins, le travail et le jeu, les bibliothèques et les médias. L'apprentissage informel peut être à la fois conscient et inconscient ; il englobe l'apprentissage par une interaction avec d'autres (pairs, famille, etc.) n'agissant pas en tant que professeurs à titre formel. L'apprentissage informel comporte des activités d'apprentissage planifiées et non planifiées, mais non formellement reconnues dans le cadre des systèmes éducatifs et de formation. <i>Source : www.infed.org.</i> |
| Enseignement / apprentissage non formel | Lorsque l'on entre dans un programme d'apprentissage préexistant mais qu'on l'adapte à des circonstances particulières, on s'engage dans un enseignement non formel. Toute activité éducative organisée hors du système formel établi (par ex. les écoles et les établissements éducatifs – cf. <i>enseignement formel</i>) qui est conçue pour servir une clientèle apprenante et des <i>objectifs pédagogiques</i> identifiables, peut être définie comme un enseignement non formel. L'enseignement non formel est habituellement très contextuel et participatif. <i>Source : Rogers (2004), www.infed.org.</i> |
| Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) | Le processus de Bologne vise à établir un espace européen de l'enseignement supérieur pour 2010 et à promouvoir dans le monde entier le système européen d' <i>enseignement supérieur</i> . |
| Evaluation | Terme général englobant toutes les méthodes employées pour évaluer/juger la réalisation d'un individu ou d'un groupe. |
| Evaluation (du système éducatif) | L'évaluation de l'enseignement et des études académiques, dans une matière ou au sein d'un département, et des programmes diplômants respectifs, regroupe toutes les activités qui visent à évaluer la qualité, et l'adéquation de l'objectif, ainsi que l'adéquation à l'objectif. Les forces et les faiblesses de l'enseignement et de la formation peuvent être identifiées grâce à l'observation, l'analyse et les propositions formulées pour s'assurer que la qualité soit pérenne. L'évaluation peut être effectuée suivant des procédures internes et externes. L'évaluation interne comprend la collecte systématique des données administratives et les informations en retour venant du personnel, des étudiants et des diplômés, ainsi que des jurys structurés avec les enseignants et les étudiants. |

| | |
|--|--|
| | <p>L'évaluation externe peut inclure des inspections des départements menées par une équipe qui examinera la qualité des études et de l'enseignement universitaires, de l'utilisation d'examineurs externes, de l'accréditation externe, etc.</p> <p>La garantie que les procédures internes et externes sont utilisées pour améliorer l'apprentissage des étudiants joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Evaluation continue (ou contrôle continu) | <p>Système d'évaluation dans lequel le travail est évalué tout au long du programme ou de l'<i>unité d'enseignement</i>/module et qui ne repose pas sur un <i>examen</i> final. Les notes obtenues contribuent souvent à obtenir une note globale finale, ou la somme totale de l'évaluation finale de l'étudiant, soit pour l'unité et l'année d'études, soit pour le programme.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Evaluation de la qualité | <p>Domaine de l'<i>assurance qualité</i> dans lequel les critères d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements sont directement évalués. Cela peut se faire par <i>auto-évaluation</i>, par des visites d'équipes externes ou habituellement, par une combinaison des deux.</p> |
| Examen | <p>Généralement, une épreuve officielle écrite ou orale passée à des moments déterminés (par exemple à la fin d'un semestre ou d'un trimestre, une épreuve de mi-semestre ou mi-trimestre) ou à la fin d'un programme, d'un module/<i>unité d'enseignement</i>.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Examen de 2^e session | <p>Les étudiants qui n'ont pu passer ou qui n'ont pas réussi un examen ou une évaluation à la première date prévue peuvent passer un examen ou une évaluation de rattrapage à une date ultérieure. Lorsqu'un examen de 2^e session est proposé, on décide si le candidat est reçu ou a échoué à l'examen après l'annonce des résultats de la deuxième session.</p> <p>Source : <i>glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Formation professionnelle | <p>Formation consacrée à préparer à l'exercice d'une profession. Cela peut impliquer un composant intellectuel important si cela est nécessaire pour répondre aux <i>compétences</i> générales et transférables requises par cette profession.</p> |

| | |
|--|---|
| Formation tout au long de la vie / Formation professionnelle continue | <p>Enseignement ou formation professionnelle suivis après la formation initiale ou l'entrée dans la vie professionnelle, visant à aider les individus à :</p> <ul style="list-style-type: none"> — Améliorer ou actualiser leurs <i>connaissances</i> ou leurs <i>compétences</i>, — Acquérir de nouvelles <i>compétences</i> en vue d'un changement d'emploi ou d'une réorientation professionnelle, — Poursuivre leur épanouissement professionnel personnel. <p><i>Source : Commission des Communautés européennes : « vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie » (Bruxelles, 8 juillet 2005).</i></p> |
| Formation universitaire | <p>Toute formation se déroulant dans le contexte de l'<i>enseignement supérieur</i>. Bien que ce terme ait souvent été employé pour distinguer une formation de nature intellectuelle d'une <i>formation professionnelle</i>, toute formation permettant d'augmenter l'<i>employabilité</i> est considérée à présent comme importante dans tous les types d'études supérieures.</p> |
| Heure de cours | <p>Période de quarante-cinq à soixante minutes d'activité d'enseignement ou d'apprentissage, dans laquelle un enseignant est engagé en face-à-face avec un apprenant ou un groupe d'apprenants.</p> |
| Industrie de la musique | <p>L'industrie de la musique est définie comme couvrant tous les domaines professionnels dans lesquels travaillent les musiciens : les concerts publics et la musique enregistrée, mais aussi l'enseignement, dans des environnements <i>formels</i> et <i>non formels</i> et dans des contextes locaux et associatifs.</p> |
| Lisibilité | <p>Mesure dans laquelle une qualification et la façon dont elle est décrite par un établissement peut être comprise en fonction des traditions et de la terminologie d'un autre établissement.</p> |
| Mobilité | <p>La mobilité implique la capacité des étudiants, des enseignants et des professionnels à se déplacer librement d'un établissement ou d'un pays à l'autre, que ce soit pour des études supérieures ou un emploi. Améliorer la mobilité peut être un outil d'internationalisation de l'<i>enseignement supérieur</i>, d'acquisition de compétences interculturelles et de préparation des étudiants à un environnement professionnel international.</p> |

| | |
|-------------------------------|--|
| Module | <p>Le terme de « module » a des sens différents selon les pays. Dans certains d'entre eux, il signifie une <i>unité d'enseignement</i> ; dans d'autres, il représente un groupe d'unités d'enseignement. Pour plus de clarté, Tuning se réfère à la définition de l'ECTS : un module est défini comme une unité d'enseignement d'un système au sein duquel chaque unité d'enseignement comporte le même nombre de crédits ou un multiple de ce nombre.</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Niveau des crédits | <p>Indicateur des exigences respectives de l'apprentissage et de l'autonomie de l'étudiant dans une unité d'enseignement/module donné. Il est généralement basé sur la complexité et la profondeur de l'apprentissage et est parfois associé à l'année d'études (par exemple, niveau 1/2/3 sur un programme de trois ans), ou au niveau de contenu du programme (par exemple, Basique/Intermédiaire/Avancé)</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Niveaux | <p>Les niveaux sont compris comme une série d'étapes séquentielles à franchir par l'étudiant (au sein d'un développement continu). Ils sont exprimés en termes de résultats génériques au sein d'un programme donné.</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Note | <p>Toute mesure numérique ou qualitative, basée sur des critères bien définis, qui est utilisée pour décrire les résultats de l'évaluation au sein d'une <i>unité d'enseignement/module</i> individuel ou d'un <i>programme d'étude</i> complet.</p> <p><i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i></p> |
| Objectifs pédagogiques | <p>Les compétences intellectuelles et pratiques spécifiques acquises et contrôlées par la validation d'une <i>unité d'enseignement</i>, d'un cours ou d'un <i>programme d'étude</i> entier. Ces objectifs (appelés aussi <i>Acquis de l'apprentissage</i>) sont exprimés par l'énonciation de ce qu'un étudiant diplômé est censé savoir, comprendre et pouvoir montrer à la fin d'un processus d'apprentissage. L'AEC a élaboré des <i>objectifs pédagogiques</i> spécifiques pour les 1^e, 2^e et 3^e cycles de l'enseignement musical supérieur.</p> <p><i>Source : UK Europe unit DS Guide</i></p> |

| | |
|---|---|
| Octroi de crédits | Attribution à un étudiant du nombre de <i>crédits</i> affectés à une unité ou à une certification. L'octroi des crédits reconnaît que les résultats d'apprentissage de l'apprenant ont été évalués et que l'apprenant satisfait aux exigences de l' <i>unité d'enseignement</i> ou de la certification. <i>Source : glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Organisation internationale sectorielle | Association internationale d'organisations nationales, comprenant, par exemple, des employeurs et des organismes professionnels représentant les intérêts de secteurs nationaux. |
| Points de référence | Indicateurs non normatifs qui permettent de comparer des programmes diplômants entre eux, en particulier au niveau des matières. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Programme d'études | Ensemble approuvé de <i>modules/unités d'enseignement</i> reconnus pour la remise d'un <i>diplôme</i> spécifique. Il doit être défini par l'ensemble des acquis de l'apprentissage, exprimés en termes de compétences, à atteindre pour l'attribution des crédits spécifiés. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Progression | Processus qui permet aux apprenants de passer d'un niveau de qualification au suivant, et d'avoir ainsi accès à des programmes d'enseignement préparant à des qualifications d'un plus haut niveau que celles qu'ils possèdent déjà. |
| Promotion | Groupe d'étudiants ayant commencé un programme ou un programme diplômant spécifique en même temps. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Qualifications/ Certifications | Résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation, qui est obtenu lorsqu'un jury compétent détermine qu'un individu a atteint les <i>objectifs pédagogiques</i> selon des critères donnés. |
| Recherche | Le mot « recherche » est employé pour couvrir un grand nombre d'activités, dans un contexte souvent lié à un domaine d'étude ; ce terme est employé ici pour représenter une étude ou une enquête approfondie, basée sur une compréhension systématique et une connaissance critique. Le mot est employé de façon globale, pour s'adapter à la gamme d'activités qui sous-tendent un travail original et innovant dans tous les domaines universitaires, professionnels et technologiques, y compris les sciences humaines, les arts traditionnels et du spectacle et les autres arts créatifs. Il n'est pas utilisé dans un sens limité ou restreint et ne se rapporte pas uniquement à une « méthode scientifique » traditionnelle. <i>Source : Descripteurs de Dublin</i> |

| | |
|--|--|
| Reconnaissance de l'apprentissage non formel et informel | Processus au travers duquel une institution certifie que des résultats d'apprentissage [ou <i>objectifs pédagogiques</i>] obtenus et évalués dans un autre contexte (non-formel ou informel) répondent en tout ou partie aux exigences d'un programme spécifique, de l'une de ses unités ou d'une qualification. <i>Source : Glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Reconnaissance des crédits | Processus au travers duquel une institution certifie que des résultats d'apprentissage [ou <i>objectifs pédagogiques</i>] obtenus et évalués par une autre institution répondent en tout ou partie aux exigences d'un programme spécifique, de l'une de ses unités ou d'une qualification. <i>Source : Glossaire du Guide d'utilisation ECTS</i> |
| Reconnaissance des diplômes | La reconnaissance des titres universitaires, <i>diplômes, qualifications</i> et périodes d'étude à l'étranger est un outil important servant à faciliter la <i>mobilité</i> des étudiants et des jeunes diplômés en Europe. Il convient de faire une distinction entre la reconnaissance à des fins universitaires (lorsqu'une personne souhaite continuer ses études) et la reconnaissance à des fins professionnelles (lorsqu'une personne souhaite exercer un métier donné). Un réseau de centres d'information nationaux pour la reconnaissance des <i>diplômes</i> a été établi (agences NARIC : http://www.enic-naric.net/). Ces centres diffusent des informations sur les procédures nationales de reconnaissance universitaire. |
| Registre européen des agences d'assurance qualité (EQAR) | L'EQAR est un outil Internet accessible au public qui vise à diffuser des informations claires et objectives sur les agences d' <i>assurance qualité</i> fiables fonctionnant en Europe. Il veut également améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen et accroître la mobilité des étudiants en instaurant une confiance entre les établissements d'enseignement supérieur. Ce registre permettra aux établissements d'enseignement supérieur (là où les lois nationales l'autorisent), de choisir entre différentes agences dont il propose la liste. <i>Source : site Internet de l'ENQA (http://www.enqa.eu/eqar.lasso)</i> |
| Secteur | Groupement d'activités professionnelles sur la base de leur fonction, technologie, produit ou service principaux. |
| Stratégie de Lisbonne | L'objectif de la stratégie de Lisbonne est de « <i>réaliser une croissance plus forte et durable et la création d'emplois plus nombreux et de meilleure qualité</i> » dans l'Union européenne. Les buts initiaux ont émergé du sommet de Lisbonne du Conseil européen en mars 2000, et la date butoir pour leur réalisation a été fixée en 2010. La stratégie de Lisbonne est étroitement liée au processus de Bologne. Pour plus d'information, lire également : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm . |

| | |
|---|---|
| Supplément au diplôme | Document comportant des informations sur les contenus des cours, le volume de travail et la notation finale. Ce document donne des informations plus complètes aux employeurs, améliore la transparence internationale et facilite la reconnaissance universitaire et professionnelle de toutes les qualifications (<i>diplômes</i> , titres universitaires, certificats, etc.). |
| Système d'accumulation et de transfert de crédits, ou système de points crédits | Système dans lequel le volume total des études entreprises par un étudiant durant l'année (heures de cours + temps de travail personnel) reçoit une valeur numérique. Cette valeur est ensuite subdivisée en fonction des différentes disciplines, unités ou modules choisis par l'étudiant. Le nombre de points crédits obtenus ne représente pas, en soi, une mesure du niveau acquis. Si un étudiant ne parvient pas à valider l'unité, il n'obtient aucun crédit ; si l'unité est validée, l'étudiant obtient les crédits correspondant à l'unité. Les crédits peuvent être utiles dans la création de cursus, dans la mesure où ils permettent de doser les différents éléments du programme. Ils sont de plus en plus utilisés dans la reconnaissance de l'apprentissage d'un établissement à l'autre. Cela facilite la <i>mobilité</i> . |
| Système en trois cycles | La déclaration de Bologne appelle à l'organisation de l' <i>enseignement supérieur</i> dans toute l'Europe en trois cycles – la licence, le master (ou mastère) et le 3 ^e cycle (ou doctorat). |
| Système européen de transfert de crédits (ECTS) | L'ECTS est un système de crédits centré sur l'étudiant et basé sur la <i>charge de travail</i> qui lui est demandée afin d'atteindre les objectifs d'un programme de travail, et sur le principe que 60 crédits représentent la charge de travail d'un étudiant à temps plein pendant une année universitaire. En plus de faciliter la mobilité des étudiants à travers l'Europe grâce à l'accumulation et le transfert de crédits, l'ECTS peut aussi faciliter la création de nouveaux programmes, notamment par le respect d'une vision globale de l'équilibre des exigences, pour l'étudiant, des unités d'enseignement concurrentielles. |
| Système national des certifications | Tous les aspects de l'activité d'un état membre au regard de la reconnaissance de l'apprentissage et des autres mécanismes reliant l'enseignement et la formation au marché du travail et à la société civile. Cela comprend le développement et la mise en œuvre des dispositions et procédures de l'établissement en matière d'assurance qualité, d'évaluation et d'attribution des diplômes. Un système national des certifications peut se composer de plusieurs sous-systèmes et inclure un cadre national des certifications. |

| | |
|--------------------------------|--|
| Thèse | Rapport écrit présenté de manière formelle, basé sur un travail personnel de recherche/investigation/étude, qui est exigé pour l'obtention d'un diplôme (généralement une licence, un master ou un doctorat). Un autre libellé est celui de « mémoire ». <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| Transparence | Qualité atteinte lorsque le niveau de <i>lisibilité</i> est excellent, ce qui permet à une personne extérieure de discerner immédiatement les détails internes d'une qualification. |
| Travail en classe | Le travail en classe se rapporte aux activités d'apprentissage obligatoires - qui sont en général évaluées - au sein d'une <i>unité d'enseignement/module</i> . <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |
| « Tuning » / Projet « Tuning » | Ce terme dérive du projet « <i>Tuning Educational Structures in Europe</i> » (http://tuning.unideusto.org/tuningeu/), qui relie le secteur de l' <i>enseignement supérieur</i> aux objectifs politiques fixés dans la déclaration de Bologne en 1999, et crée des outils pratiques pour la mise en œuvre de ces objectifs. |
| Unité d'enseignement | Structure d'apprentissage indépendante et formelle. Elle devrait contenir un ensemble cohérent et explicite d'acquis de l'apprentissage, exprimés en termes de compétences à acquérir, et des critères d'évaluation appropriés. Les unités d'enseignement peuvent correspondre à un nombre de crédits différents, bien qu'il soit recommandé qu'elles comportent un nombre de crédits identique ou un multiple de ce nombre. Ces unités, avec le travail de thèse et les stages le cas échéant, sont les composantes des programmes. <i>Source : glossaire du projet « Tuning »</i> |

Annexe I – Bibliographie

Les documents suivants sont disponibles en anglais (certains également en allemand et en français) sur le site www.bologna-and-music.org :

Elaboration et évolution du cursus

- Bisschop Boele, E. (2007) : *La Mise en place et l'utilisation des points crédits dans l'enseignement musical supérieur*. AEC. Utrecht.
- Cox, J. (2007) : *L'Elaboration et l'évolution du cursus dans l'enseignement musical supérieur*. AEC. Utrecht.
- Bressers, H. (2008) : *Comment élaborer un programme conjoint en musique ?*. AEC. Utrecht.

Processus de Bologne

- Prchal, M (2006) : *Bologna & Music: Harmony or Polyphony?* In : *EUA Bologna Handbook*. Brussels.
- Prchal, M (2008) : *De Europese hoger onderwijsruimte na 2010: presto of largo lamentoso? – Een muzikale kijk op het 'Bologna' proces*. In: *EuropaExpress*.

Perspective mondiale de Bologne

- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Martin Prchal & Karen Moynahan (eds.) (2008) : *Rapport final / L'enseignement musical supérieur : une perspective mondiale*. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2009) : *Mundus Musicalis – a musical contribution to the international cooperation in higher education and the global dimension of the Bologna process*. In : *EUA/Raabe Internationalisation Handbook*. Brussels.

Mobilité et reconnaissance

- Groupe de travail AEC des coordinateurs ERASMUS ; Martin Prchal (ed.) (2008) : *Mettre en place en dix étapes un programme d'échange ERASMUS dans le domaine de la musique*. AEC. Utrecht.

- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Martin Prchal & Karen Moynahan (eds.) (2008) : *Manuel pour la reconnaissance internationale des études et des diplômes dans l'enseignement musical supérieur*. AEC. Utrecht.

Emploabilité dans le secteur de la musique – Systèmes de suivi des anciens élèves

- Sturrock, S. (2007) : *L'Elève d'aujourd'hui, l'ancien élève de demain – Cultiver de bonnes relations avec les anciens élèves des conservatoires*. AEC. Utrecht.

Assurance qualité et accréditation

- AEC (2007) : *Position de l'AEC sur l'assurance qualité et l'accréditation dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)*. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail AEC sur l'accréditation ; Linda Messas & Martin Prchal (eds.) (2007) : *Document-cadre de l'AEC sur l'assurance qualité et l'accréditation dans l'enseignement musical supérieur : caractéristiques, critères et procédures*. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail AEC sur l'accréditation ; Linda Messas & Martin Prchal (eds.) (2007) : *Comment préparer une visite d'évaluation de l'institution ou d'un de ses programmes dans l'enseignement musical supérieur ?*. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail « Mundus Musicalis » ; Martin Prchal & Karen Moynahan (eds.) (2007) : *Quality Assurance and Accreditation in Higher Music Education - an International Comparison*. AEC. Utrecht.
- Bisschop Boele, E. (2007) : *Manuel pour l'assurance qualité interne dans l'enseignement supérieur*. AEC. Utrecht.
- Prchal, M (2008) : *Quality assurance and accreditation in the European Higher Education Area: Music as a case study*. In : publication de l'EUA, "Implementing and using quality assurance: strategy and practice". Brussels.

Pre-College Music Education

- Groupe de travail « Polifonia » sur le pré-supérieur (2007) : *Document d'orientation - Investir dans la qualité de la musique de demain en Europe*. AEC. Utrecht.
- Groupe de travail « Polifonia » sur le pré-supérieur ; Martin Prchal (ed.) (2007) : *Rapport final / L'Enseignement musical pré-supérieur en Europe*. AEC. Utrecht.
- Werner, F. (2007) : *Literature study - Preparing young musicians for professional training: What does scientific research tell us? - Summarising results of scientific research on issues relate to young people and musical talent*. AEC. Utrecht.

Etudes de troisième cycle

- Groupe de travail « Polifonia » sur le 3^e cycle (2007) : *Guide des études de troisième cycle dans l'enseignement musical supérieur*. AEC. Utrecht.
- Tomasi, E. (2008) : A Guide to Third Cycle Studies in Higher Music Education. In : *EUA Council for Doctoral Education Newsletter*. Brussels.

Documents d'orientation et informations complémentaires

- AEC (2007) : *Position de l'AEC sur la « Communication relative à un agenda européen de la culture à l'ère de la mondialisation » de l'Union européenne*. AEC. Utrecht.
- AEC (2007) : *AEC contribution to the EU Consultation Schools for the 21st Century*. AEC. Utrecht.
- AEC (continuellement mis à jour) : *Glossaire des termes de l'enseignement musical supérieur en Europe*. AEC. Utrecht.
- AEC (2008) : *Document d'orientation - Vers un processus de Bologne des disciplines après 2010*. AEC. Utrecht.

Annexe J – Membres des groupes de travaux

Membres du groupe de travail « Polifonia » sur « Bologne » (2007-2010)

Jacques Moreau (co-président, Conservatoire national supérieur de Musique et de Danse de Lyon et Centre de Formation de Enseignants de la Musique [CEFEDM] Rhône-Alpes)

Ester Tomasi-Fumics (co-présidente, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien)

Hannu Apajalahti (Académie Sibelius, Helsinki)

Bruno Carioti (Conservatorio di Musica Alfredo-Casella, L'Aquila)

Jörg Linowitzki (Musikhochschule Lübeck)

Jan Rademakers (Conservatorium Maastricht)

Håkon Stødle (Université de Tromsø – Conservatoire de Musique)

Membres du groupe de travail « Polifonia » sur le projet « Tuning » (2004-2007)

Jeremy Cox (président, Royal College of Music London)

Hannu Apajalahti (Académie Sibelius, Helsinki)

Evert Bisschop Boele (Prins Claus Conservatorium – Hanzehogeschool Groningen)

Cristina Brito da Cruz (Escola Superior de Musica de Lisboa)

Bruno Carioti (Conservatorio di Musica Alfredo-Casella, L'Aquila)

Grzegorz Kurzynski (Académie de Musique K. Lipinski de Wrocław)

Jörg Linowitzki (Musikhochschule Lübeck)

Jacques Moreau (Conservatoire national supérieur de Musique et de Danse de Lyon)

Membres du groupe de travail AEC / Bologne (2001-2004)

Jeremy Cox (co-président, Royal College of Music London)

Gretchen Amussen (co-présidente, Conservatoire national supérieur de Musique et de Danse de Paris)

Bjorn Boysen (Académie norvégienne de Musique d'Oslo)

Hubert Eiholzer (Conservatorio della Svizzera Italiana, Lugano)

Ricard Oliver (Conservatorio Superior de Musica del Liceu, Barcelona)

László Tihanyi (Académie de Musique Liszt Ferenc, Budapest)

Michael Uhde (Hochschule für Musik Karlsruhe)

Pour nous contacter

Le projet Tuning est coordonné par l'université de Deusto en Espagne et l'université de Groningen aux Pays-Bas.

Coordinateurs principaux

Julia González

Université de Deusto
Espagne
relint@relint.deusto.es

Robert Wagenaar

Université de Groningen
Pays-Bas
r.wagenaar@rug.nl

Assistants de projet

Ingrid van der Meer

Faculty of Arts, Tuning Project
Université de Groningen
P.O. Box 716
9700 AS Groningen
Pays-Bas
Tel.: + 31 35 542 5038 /
+ 31 50 363 5263
Fax: + 31 50 363 5704
y.van.der.meer@rug.nl

Pablo Beneitone

International Relations Office
Université de Deusto
Av. De las Universidades 24
48007 Bilbao
Espagne
Tel. :+34 944 139 068
Fax: +34 944 139 069
pbeneito@relint.deusto.es

Pour de plus amples informations, visiter site Internet de Tuning :

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> et
www.rug.nl/let/tuningeu

