

Qu'est-ce qui suscite la volonté ou la
résistance au changement ?

Sommaire

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction..... | 3 |
| I. D'où proviennent les résistances au changement ? | 4 |
| A. Récits d'expérience | 5 |
| 1. Exemple 1 : Un changement de forme sans changement de fond | 5 |
| 2. Exemple 2 : Les professeurs méconnaissent leur pouvoir de décision..... | 6 |
| 3. Exemple 3 : Quand le poids de l'histoire empêche l'ouverture culturelle | 6 |
| B. Analyse des résistances d'après les récits d'expérience..... | 6 |
| 1. Des résistances historiques | 6 |
| 2. Des résistances hiérarchiques | 7 |
| 3. Des résistances dues à l'ignorance du pouvoir que l'on peut avoir | 7 |
| 4. Des résistances dues à la peur de l'inconnu | 8 |
| 5. Des résistances dues au besoin de tout contrôler..... | 8 |
| C. Autres résistances au changement | 8 |
| II. Changer oui, mais pour quels changements et quelles nécessités ? | 13 |
| A. Qu'est-ce que le changement ?..... | 13 |
| 1. Sens commun | 13 |
| 2. Changement social | 13 |
| 3. Changement à effet de levier | 14 |
| 4. Différentes pensées sur le changement..... | 14 |
| B. Pourquoi changer ?..... | 17 |
| 1. Pour faire « mieux » | 17 |
| 2. Pour défendre des valeurs, des convictions..... | 17 |
| 3. Pour correspondre à la société actuelle | 17 |
| 4. Pour respecter les missions qui leur ont été déléguées | 18 |
| C. Que veut-on changer ?..... | 18 |
| 1. S'attaquer au fond | 18 |
| 2. Les cursus d'enseignement | 19 |
| 3. L'accès à la musique pour le plus grand nombre | 19 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| III. Pistes et outils permettant de contribuer au changement | 20 |
| A. Principes s'appliquant à tous | 20 |
| 1. <i>Enclencher le changement progressivement</i> | 20 |
| 2. <i>Expliquer, discuter</i> | 20 |
| B. Du côté des administrateurs | 20 |
| 1. <i>Permettre aux employés de se former</i> | 20 |
| 2. <i>Donner un temps de travail minimum pour impliquer les professeurs dans l'école</i> . | 20 |
| C. Du côté des directeurs | 21 |
| 1. <i>Se référer aux réformes</i> | 21 |
| 2. <i>Compter sur l'équipe pédagogique</i> | 21 |
| 3. <i>Se baser sur le projet d'établissement</i> | 21 |
| D. Du côté des professeurs et des équipes pédagogiques | 21 |
| 1. <i>La formation initiale</i> | 21 |
| 2. <i>Façonner une équipe pédagogique</i> | 23 |
| 3. <i>L'élève au centre de ses apprentissages</i> | 24 |
| 4. <i>L'innovation</i> | 25 |
| Conclusion..... | 26 |
| Bibliographie | 27 |

Introduction

Travaillant depuis plusieurs années dans différentes écoles de musique je me suis aperçue que malgré leurs différences – dans leurs statuts, leurs organisations des cours, les contenus d'apprentissage, les modalités d'évaluations, l'implication des professeurs... – ces écoles ont toutes un point commun : l'inertie face aux changements.

En effet, à chaque fois que j'ai intégré une école, il m'a été difficile voire impossible de modifier quoi que ce soit. Au nom du « cela fonctionne très bien comme ça » ou du « ça c'est toujours fait ainsi, alors pourquoi changer ? », les professeurs, les directeurs ou les administrateurs avaient tendance à rester dans ce qu'ils savaient faire et renonçaient de ce fait – peut-être inconsciemment – à évoluer, à changer.

Cependant, il me semble que certaines choses sont dépassées, incohérentes par rapport au contexte actuel, ou bien en contradiction avec des objectifs plus globaux, préconisés dans les textes-cadres (Schéma National d'orientation pédagogique, schéma départemental, projet d'établissement...), les envies des professeurs... ou tout simplement avec l'évolution de la société. Même si l'enseignement a évolué depuis sa création, le modèle musical enseigné aujourd'hui reste assez proche de celui pour lequel il était initialement prévu : « *la formation de « haut niveau », c'est-à-dire la préparation aux études supérieures de musique, dans la perspective de la professionnalisation.* »¹

La société évolue constamment, la demande à l'égard des écoles de musique se modifie : Pourquoi les écoles de musique ont-elles donc tant de mal à changer, à s'adapter ?

D'où cela vient-il ? Le changement est-il possible ? Et si oui, par quels moyens ? Au travers de ce mémoire, je vais tenter de répondre à ces trois questions afin d'en dégager différentes pistes et actions à expérimenter et à adapter aux différentes écoles de musique afin de susciter le changement.

¹ Eddy SCHEPENS, *L'école de musique reste à inventer – Eléments de réflexion pour fonder une épistémologie scolaire de la musique*, Thèse de DEA de Science de l'Education – 1997 – p. 12.

I. D'où proviennent les résistances au changement ?

« La résistance au changement est une réaction foncièrement négative à l'égard du changement ; telle est la conception traditionnelle du terme, associée au changement. »²

Essayons dans un premier temps de définir le terme « résistance au changement ». Il apparaît pour la première fois en 1947 dans un article de Coch et French pour la revue *Human Relations*.

Voyons les différentes origines du mot « résistance » :

Etymologiquement, le mot résistance apparaît en France vers 1240. Son origine latine est *resistere* (signifiant s'arrêter, résister), lui-même construit à partir de *sistere* signifiant s'arrêter.

En sciences physiques le mot résistance désigne l'opposition à une action ou à un mouvement.

« Le fait de résister, c'est d'opposer une force à une autre et de ne pas subir les effets d'une action. »³

En sciences humaines : le terme résistance prend une connotation négative. Il s'agit d'une question d'influence, par exemple la résistance à un ordre traduit le refus d'obéir donc la désobéissance, l'opposition, la rébellion...

« Elle signifie l'action par laquelle on essaie de rendre sans effet une action dirigée contre soi. »⁴

En relation avec le changement, dans un contexte organisationnel, la résistance est synonyme de blocage, de frein, d'obstacle à la mise en place d'une nouvelle organisation.

« L'expression de la résistance au changement est aussi employée non seulement pour signifier des personnes mais aussi des organisations. La résistance organisationnelle serait utilisée pour signifier ce qui empêche la construction d'un nouveau système organisé de se mettre en place. »⁵

« Les résistances des institutions, du public, des élèves, des familles, de l'administration, de la classe politique, méritent d'être décrites et comprises, mais il importe tout autant d'analyser les résistances des enseignants. Non seulement celles des « autres », mais celles qui traversent chacun, parce qu'il est normal d'être ambivalent face à l'ampleur de la tâche et aux risques personnels et collectifs qu'entraîne tout changement. »⁶

² Cécile Bareil, *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits*, 2004, Montréal, p. 3-4.
http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf

³ Idem, p. 3,

⁴ Idem.

⁵ Idem.

⁶ Philippe Perrenoud, Intervention dans le cadre des journées « Education & Prospective », Forum de l'innovation pédagogique et éducative, *Préparer les enseignants au changement*, Mars 2001, Ollioules, p. 2,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html

Les récits qui suivent n'ont pas vocation à juger les enseignants, les directeurs ou les administrateurs, bien au contraire. Ils ne sont là que pour faire ressortir les freins au changement, afin de mieux comprendre d'où viennent les blocages à des niveaux différents dans l'organisation structurelle d'une école de musique.

A. Récits d'expérience

1. Exemple 1 : Un changement de forme sans changement de fond

Lors d'une réunion de Formation Musicale, en début d'année scolaire, les professeurs devaient – au cours d'un tour de table – faire un retour sur les épreuves de fin de 2nd cycle de l'année précédente en précisant s'ils souhaitaient ou non modifier ces dernières pour l'évaluation à venir. Il s'est avéré que la majorité des professeurs souhaitaient remplacer l'épreuve de dépistage de faute par autre chose. Plusieurs idées ont été émises notamment celle d'une composition ou d'un arrangement.

Très rapidement l'idée de la composition fût balayée car jugée « beaucoup trop compliquée » pour des élèves de fin de 2^{ème} cycle : « il faut que les élèves aient au moins un niveau de 3^{ème} cycle pour pouvoir les faire composer », ou encore... « il faut être compositeur ».

Quant à celle de l'arrangement, au départ certains professeurs étaient partants pour en faire une épreuve plus globale : au travers de cette épreuve, nous aurions pu lui donner un sens plus réaliste, en englobant par exemple l'épreuve de repiquage et l'analyse écrite (déjà existantes). L'arrangement aurait eu alors une réelle cohérence avec leur pratique future hors de l'école de musique.

A cette idée, certains professeurs se sont opposés. Les raisons évoquées se situaient sur des plans différents : le premier, la peur d'une fraude massive (« on ne pourra pas vérifier si c'est bien eux qui ont fait le repiquage ; ils peuvent demander à leur frère, sœur, parents ou amis de le faire à leur place »), le second réside dans la difficulté qu'ils éprouvaient de demander à leurs élèves ce qu'« ils ne savaient pas faire eux même ».

Au final, l'épreuve de dépistage de faute a été remplacée par une épreuve d'arrangement. Nous avons changé le dispositif (la forme) mais pas le fond. En effet, cette nouvelle épreuve ne rend pas plus cohérente l'évaluation en elle-même. Vidée de sa vision globale par l'abandon de l'adjonction des épreuves de repiquage et d'analyse, elle ne permet pas le travail sur un objet musical complexe. De plus, aucun objectif d'apprentissage et aucun critère d'évaluation n'ayant été formulé pour cette nouvelle épreuve – pas plus que pour l'ancienne – on est revenu à une épreuve sans réel intérêt musical soit une épreuve pour une épreuve.

2. Exemple 2 : Les professeurs méconnaissent leur pouvoir de décision

Après une première réunion afin de définir le musicien que l'on souhaitait former au sein de l'école, réunion à laquelle l'ensemble des professeurs était convoqués et où plus de la moitié était présents, il a été décidé de continuer à se réunir afin de travailler sur le carnet de l'élève puis sur une charte du professeur. Dès la deuxième réunion, seulement une vingtaine de professeurs étaient présents sur une équipe d'une centaine. A l'issue de quoi il a été décidé par la direction que seuls les professeurs présents ou excusés seraient conviés aux prochaines réunions sur ce sujet et que les absents (non excusés) n'auraient pas leur mot à dire et leurs critiques – de ce fait – mal venues.

3. Exemple 3 : Quand le poids de l'histoire empêche l'ouverture culturelle

Dans une école de musique associative d'une centaine d'élèves, où il y a des examens deux fois l'an (milieu d'année et fin d'année) et dont le but plus ou moins dissimulé de la part des administrateurs⁷ est de former des instrumentistes afin d'alimenter l'orchestre d'harmonie, il est dit que la musique actuelle y est enseignée, alors qu'aucun cours n'existe, mais seulement parce qu'un professeur a incité un de ses élèves à formuler son projet personnel qui était celui de former un groupe avec des copains pour jouer de la chanson française et du rock. Pendant que ce professeur – dont ce n'est pas son esthétique musicale – utilisait son temps de musique de chambre afin de suivre ce projet, les administrateurs – heureux de voir un groupe émerger dans leurs murs – encourageaient les participants à se produire à diverses occasions alors que dans un même temps ils dénigraient d'autres groupes de musiques actuelles présents sur le territoire mais dans un style différent (métal) en disant « ce n'est pas de la musique mais du bruit », « pour crier comme ça n'importe qui peut le faire », « t'as vu le look qu'ils ont, nous on ne veut pas de cette faune à l'école ». Autant dire qu'ils ne sont pas prêts à ouvrir un cursus de musiques actuelles de peur que l'école subisse des « dégradations de matériel et de locaux », ou pire encore « des vols ».

Il est fort dommage de s'apercevoir, qu'aujourd'hui encore, l'apparence vestimentaire d'un groupe « social » que l'on ne connaît pas, puisse influencer sur l'ouverture d'une classe d'esthétique nouvelle (Musiques Actuelles). Cet exemple nous montre combien il est important de pratiquer avec nos élèves (les administrateurs de demain) l'ouverture culturelle afin de ne plus être confronté à ce genre de réaction.

B. Analyse des résistances d'après les récits d'expérience

1. Des résistances historiques

L'exemple 1 nous donne un bel aperçu de résistance historique à travers l'image idéalisée du compositeur – une image postrévolutionnaire – que l'on retrouve encore de nos jours – même si elle tend à s'affaiblir avec les nouvelles générations – chez les musiciens d'esthétique classique et par conséquent chez les professeurs. En effet, certains le voient encore comme celui qui sait tout, qui a la connaissance. C'est pourquoi on réserve l'acte compositionnel à une élite, aux meilleurs et que les élèves d'aujourd'hui, n'auraient pas les

⁷ Dans cet exemple, les administrateurs sont les membres du Conseil d'Administration de l'association.

connaissances requises pour pouvoir appréhender ce type de travail. Alors qu'il s'agit uniquement de faire écrire les élèves pour leur faire manipuler les codes afin qu'ils puissent se familiariser avec, pour en avoir une meilleure connaissance et mieux les comprendre. « *C'est en forgeant que l'on devient forgeron* ». Effectivement en faisant entrer les élèves dans un processus d'écriture par rapport à un contexte musical précis (compositeur, période d'un compositeur, courant esthétique...), ils en reconstruiront les processus de composition utilisés, ce qui leur permettra de mieux en saisir la construction musicale et le sens à y donner et par conséquent pourront mieux les interpréter.

Dans l'exemple 3, nous avons deux nouveaux paradigmes du poids du passé :

L'un, d'un point de vue organisationnel, l'école fonctionnant encore sur le modèle du cours individuel d'instrument au centre des apprentissages – une majorité des adultes inscrits en cours d'instrument n'ont pas de cours de Formation Musicale et ne suivent aucun cours de musique d'ensemble – avec des évaluations instrumentales semestrielles. On se retrouve face au modèle érigé et répandu par le Conservatoire de Paris. Rappelons qu'à l'origine, celui-ci était bien une structure cohérente avec le contexte et les besoins de l'époque. Il avait pour mission de former des musiciens professionnels encadrant les fêtes révolutionnaires aptes à exécuter une musique nationale, composée le plus souvent par des compositeurs nommés inspecteurs de l'Enseignement et des Exécutions publiques au Conservatoire de Paris (Gossec, Méhul, Grétry, Cherubini et Lesueur). L'enseignement y était organisé en discipline instrumentale.

L'autre, se trouve être du côté des administrateurs (membres bénévoles du bureau de l'association) – donc pas formés, informés – et pour la plupart d'anciens élèves de l'école de musique. On comprend mieux ainsi qu'ils aient du mal à s'en détacher et à envisager une école et un fonctionnement différents de ce qu'ils ont connu. L'incompréhension réside dans le fait que cela a fonctionné pour eux, alors pourquoi aujourd'hui ce système qu'ils ont toujours connu ne fonctionnerait-il plus pour leurs enfants et les générations futures ?

2. Des résistances hiérarchiques

Au travers de l'exemple 3, cette résistance est aussi mise en avant ; les administrateurs sont un frein au changement dans le sens où ils ont un pouvoir décisionnaire sur l'ouverture de nouvelles classes et donc de nouvelles esthétiques, sur l'organisation des cours (temps de travail et période de travail des salariés) et par conséquent sur l'organisation de l'école de musique elle-même.

3. Des résistances dues à l'ignorance du pouvoir que l'on peut avoir

Dans l'exemple 2, nous voyons bien que les résistances sont en grande partie dues aux enseignants et à leur non-implication dans les orientations de l'école en ne participant pas aux réunions. De ce fait, ils annihilent eux-mêmes leur pouvoir de décision qu'ils peuvent faire valoir ou en tout cas exprimer lors d'une réunion prévue à cet effet. Cette résistance peut être aussi reliée à une méconnaissance du métier d'enseignant par les enseignants eux-mêmes. Le métier ayant énormément évolué ces vingt dernières années certains professeurs n'ont pas encore pris toute la dimension de l'évolution et ont du mal à s'adapter aux nouvelles « missions » du métier d'enseignant.

4. Des résistances dues à la peur de l'inconnu

L'exemple 1 nous montre combien il est difficile pour les professeurs – qui n'y sont pas formés – de faire faire à leurs élèves ce qu'ils ne savent pas faire eux-mêmes, que ce soit dans la découverte d'une nouvelle esthétique ou des manières de faire différentes : « je n'ai jamais fait cela, je ne peux pas le faire faire à mes élèves ».

5. Des résistances dues au besoin de tout contrôler

Dans l'exemple 1, certains enseignants ont peur d'une fraude massive, on sent un besoin de leur part de tout contrôler. Aucune confiance n'est faite à l'égard de leurs élèves, de ce fait on peut se demander quelles relations ont-ils avec leurs élèves ? Cela réinterroge aussi la notion d'égalité. Au nom de l'égalité, on fait faire aux élèves les mêmes épreuves dans les mêmes conditions (temps imparti, matériels...) mais n'est-ce pas justement la plus grande inégalité ? Que faisons-nous de nos différences ? Devons-nous les oublier devant notre ressemblance commune ou les revendiquer et accepter de laisser faire les élèves comme bon leur semble, l'essentiel étant ce qu'ils rendent (peu importe qu'ils y aient passé dix minutes ou deux jours, seul le résultat compte.)

C. Autres résistances au changement

L'adoption de nouveautés consiste à modifier le comportement humain, et l'acceptation du changement. Il y a une résistance naturelle au changement, pour plusieurs raisons.

Michel Develay⁸ dénombre une dizaine de facteurs permettant de comprendre la résistance au changement chez les enseignants.

- Tout enseignant se complait dans ses habitudes routinières et n'aime pas que l'on vienne perturber « le bon fonctionnement » établi. Tout changement est chaos, avant de pouvoir redevenir ordonné. Pour cela, tout enseignant est obligé de dépenser de l'énergie, du temps pour organiser, préparer ses cours, ce qui peut être générateur d'inquiétude et le risque d'une somme d'investissement trop grande par rapport aux bénéfices retirés.
« Tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude. »
Cependant, il ne faut pas oublier que les habitudes, les routines qui sont prises à un moment donné et conservées par la suite perdent parfois leurs buts initiaux. Il arrive qu'on ne sache plus vraiment pourquoi on fait les choses, cela devient du « pilotage automatique ».
- Quand on change le dispositif d'un cours, il n'est jamais testé et sa pertinence ou ses effets se sont pas mesurés, contrairement à d'autres secteurs d'activité tels que la médecine, l'industrie, l'agriculture... Même si l'on peut à la rigueur dans le milieu de l'éducation

⁸ Café de l'éducation – « Le Bartholdy », *Les enseignants et le changement*, Janvier 2001, Lyon.

envisager le bien-fondé de tel ou tel changement au travers d'évaluations..., il est difficile d'avoir la preuve formelle de son efficacité tant que l'on ne l'a pas testé.

« Le changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité. »

- Le changement en éducation est souvent fait de manière radicale, car difficile à mettre en place par transformations successives. Il est difficile de prévoir à quel moment il va falloir rajouter tel élément pour pouvoir poursuivre telle ou telle modification.

« Le changement en éducation est rarement planifiable. »

- *« Le changement est rarement accompagné par des mesures appropriées. Le service « après-vente » dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confronté. »*

- Que les enseignants se contentent de leur routine ou osent le changement, il n'y aura pour eux aucune reconnaissance ni de promotions particulières.

« Le changement en éducation est rarement reconnu. »

- Dans l'éducation musicale, seuls la charte et le Schéma National d'Orientation Pédagogique du Ministère de la culture nous incitent à suivre des orientations. Cependant les administrateurs ou directeurs des écoles de musique peuvent nous contraindre à apporter des changements structurels, pédagogiques... s'ils le décident. Lorsque c'est le cas, les enseignants remettent en cause la légitimité d'une telle demande, et ont beaucoup plus de mal à l'accepter, alors que si cela vient de l'ensemble des professeurs ou de l'équipe pédagogique c'est mieux vécu et donc mieux accepté.

« Le changement ne provient pas de ceux qui ont à le mettre en place. »

- D'un côté, il y a la charte et le S.N.O.P. du Ministère de la culture qui incitent à prendre de nouvelles orientations qui ne sont pas forcément appliquées, et de l'autre la « liberté pédagogique », c'est à dire aucune manière de faire, aucun programme établi, ce qui laisse aux enseignants et/ou à l'équipe pédagogique la liberté et le soin de choisir ce que bon leur semble pour leurs élèves. Cette ambivalence entre « changez ! », mais « enseignez avec les méthodes que vous voulez ! » met l'enseignant en porte à faux. Comment changer ou pourquoi changer alors que je suis libre d'enseigner comme je l'entends !

« Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale. »

- *« Le changement en éducation réside dans une contradiction entre la cohérence et la co-errance. »*

Quand une école impose à ses professeurs de suivre des formations qu'elle met en place sans avoir recensé leurs besoins, en invoquant des raisons d'ordre politique car il faut bien justifier, auprès des financeurs de l'école, le travail des professeurs durant les quinze premiers jours de septembre, on se trouve bien sur une cohérence globale : la formation des professeurs ; mais non sur un chemin partagé entre les différentes strates du système, puisque les besoins de formation des professeurs n'ont pas été élaborés en commun et que

l'obligation de se former est due, non à un besoin pédagogique mais à un besoin économique.

On se retrouve dans une situation proche, quand un directeur demande à l'équipe pédagogique, de mettre en place un projet d'établissement qu'il a élaboré tout seul dans son coin. Là encore la cohérence globale est présente, celle de mettre en place un projet d'établissement, mais encore une fois, le chemin partagé ne l'est pas, les différents acteurs n'ayant pas été invités à y participer.

« Si le changement est difficile en éducation, c'est que l'on peut avoir le sentiment qu'il n'est réclamé qu'à certains niveaux de l'organisation du système alors que les autres niveaux de l'organisation ne fonctionnent pas sur ce registre là. Le souci de cohérence global est là, mais non celui du chemin partagé, de la co-errance. »

Mais l'on peut trouver d'autres facteurs dans notre environnement professionnel :

- L'incohérence dans la manière d'appréhender le changement :

Dans une école, il a été demandé par la direction d'établir les critères d'évaluation spécifiques à chacune des disciplines, puis plus tard d'établir les objectifs d'apprentissage et enfin quelques temps après de définir quel musicien l'école voulait former.

Il me semble que dans cet exemple, l'incohérence vient du fait que le travail a été fait à l'envers. Il aurait été sans doute plus cohérent de commencer par définir quel musicien l'école voulait former, pour aller vers l'élaboration des critères d'évaluation. Cependant on peut imaginer que la direction a décidé de susciter le changement dans ce sens, pour ne pas braquer l'équipe pédagogique et permettre ainsi d'enclencher un processus de changement. Toutefois il serait intéressant de fonctionner en aller-retour lorsqu'on effectue tout changement afin de s'assurer de la cohérence entre les différents éléments constituant un projet global.

- La peur de l'inconnu :

La peur de l'inconnu se situe sur deux plans. Le premier est la peur d'utiliser des outils pédagogiques nouveaux que les enseignants méconnaissent et par conséquent avec lesquels ils ne sont pas à l'aise. Le deuxième réside dans la peur de « lâcher » un modèle avec des référents que l'on connaît et des moyens pour le façonner que l'on maîtrise, pour aller vers la construction d'un nouveau modèle, pour lequel tout reste à construire. On sait ce qu'on laisse, mais on ne sait pas si ce qu'on va trouver, sera au minimum égal, voire supérieur, à ce qu'on a laissé. On peut aisément comprendre que le vertige provoqué par ce vide du « tout est à construire », l'ampleur de la tâche, le fait de ne plus avoir de référent dans le domaine..., puisse être un frein à l'embarquement dans cette aventure. De plus l'incertitude d'emprunter « le bon chemin », la peur de se tromper, de ne pas aller dans la bonne direction..., rajoute un obstacle supplémentaire.

- L'identité professionnelle mise à mal :

Souvent il y a résistance quand un changement est proposé ou imposé car cela peut remettre en question ses propres pratiques, obligeant ainsi les enseignants à avoir un regard sur eux-mêmes. Ils sont parfois amenés à confronter leurs propres conceptions pédagogiques à celles de leurs collègues, ce qui peut déclencher une instabilité due aux regards et aux jugements des autres. Est-ce qu'en tant que professeur, je suis dans la norme des enseignants ? Est-ce que je fais partie du groupe « enseignant ». Des doutes peuvent apparaître et déstabiliser l'identité professionnelle de tout un chacun. En effet l'identité professionnelle vient de constructions multiples, c'est-à-dire qu'elle englobe l'identité individuelle, l'identité collective bâtie avec les autres autour de valeurs communes, le sentiment d'appartenance à un groupe, à une profession... et lorsque celle-ci n'est pas assez solide cela peut déséquilibrer l'identité professionnelle d'un professeur. Par exemple, lorsqu'un enseignant intègre une nouvelle école, l'identité professionnelle de celui-ci peut être ébranlée si les autres professeurs faisant partie de l'équipe n'ont pas les mêmes valeurs que lui. Nous voyons bien que l'une des clés de la construction de l'identité professionnelle est les centres de formation des enseignants. C'est bien à travers eux que les futurs enseignants pourront construire des valeurs communes sur le métier d'enseignant de la musique (diversité des esthétiques, des façons de faire, la place des esthétiques au sein de l'école, le travail en équipe...) et ainsi se construire une identité professionnelle.

- Les locaux peuvent également être un obstacle au changement :

Prenons pour exemple trois écoles de musique différentes dont deux ont emménagé dans des locaux nouvellement construits spécialement « adaptés » pour elles.

Dans la première école, d'une centaine d'élève, la communauté de commune a fait établir les plans, a engagé les travaux et a choisi le mobilier sans y associer l'équipe pédagogique ni même la direction. Au final les professeurs ont emménagé dans une école leur offrant autant si ce n'est moins, de possibilités d'organisation de leur cours que les précédents locaux. Trois salles justes assez grandes pour faire un cours d'instrument, peu de possibilités pour faire des pratiques collectives (seulement deux salles dont une est encombrée par de grandes tables difficiles à bouger et l'autre partagée avec l'ensemble instrumental local).

Pour la seconde école comptant environs 300 élèves, la direction a été associé au projet et a travaillé en collaboration avec l'architecte. Mais là aussi les locaux sont décevants car ils ne correspondent pas aux besoins (nouveaux ?) d'une école de musique. De nombreuses salles, souvent trop petites (même pour les classes de F.M.) trop peu de salles assez grandes permettant la pratique de musique d'ensemble dans de bonnes conditions (seulement quatre salles dont « l'auditorium »).

La troisième école, comptant une centaine d'élèves, est dans les mêmes locaux depuis sa création. Elle dispose de huit salles de cours (trois grandes salles dont une de plus de 100m², trois salles moyennes et deux petites). Cela permet d'envisager une organisation des cours différentes, plus axée sur la musique d'ensemble en croisant les élèves de différentes classes.

Au travers de ces trois exemples, on s'aperçoit que la question des locaux est importante pour permettre aux enseignants de concevoir un enseignement différent. Lorsque les locaux ne sont pas adaptés à leurs fonctionnements d'enseignement, ils sont soit obligés d'abandonner leur projet ou dans le meilleur des cas de le réadapter si cela est possible.

Nous percevons bien à travers toute cette partie, que le point névralgique du problème se situe au niveau de l'équipe pédagogique. En effet, c'est en grande partie par son intermédiaire que le changement peut s'opérer ou non. Il reste cependant à définir pourquoi il est souhaitable de vouloir le changement et ce que l'on veut changer.

II. Changer oui, mais pour quels changements et quelles nécessités ?

A. Qu'est-ce que le changement ?

Il existe plusieurs sens au terme changement, nous verrons le sens commun, le changement social et le changement avec effet de levier.

Il est à noter que le mot changement a pour origine le terme latin *cambiare* ce qui signifie échanger, substituer une chose à une autre⁹.

1. Sens commun

Définition du Larousse¹⁰ :

- *Action, fait de changer, de modifier quelque chose, passage d'un état à un autre.*

Prenons l'exemple de l'eau qui est une matière liquide qui soumise à une température négative se solidifie ou à une température trop élevée, s'évapore, il y a passage d'un état à un autre.

- *Fait d'être modifié, changé ; modification, transformation.*

Les modifications apportées à un cursus d'étude, peuvent être l'exemple d'une transformation qui ne remet pas fondamentalement en cause l'objet de la modification mais qui le transforme suffisamment pour qu'il en résulte une évolution.

- *Modification profonde, rupture de rythme ; tout ce qui rompt les habitudes, bouleverse l'ordre établi.*

Parmi les modifications profondes nous pouvons prendre l'exemple d'une révolution, ce qui en principe, si elle est réussie, doit se traduire par un bouleversement de l'ordre établi afin d'en faire surgir un nouvel ordre.

2. Changement social

En sociologie le changement social est l'ensemble des mécanismes permettant la transformation lente des sociétés et non leur reproduction.

Le changement social est d'après G. Rocher « *toute transformation observable dans le temps, qui affecte, d'une manière qui ne soit pas que provisoire ou éphémère, la structure ou le fonctionnement de l'organisation sociale d'une collectivité donnée et modifie le cours de son histoire* »¹¹.

⁹ Jacques Rhéaume, *Vocabulaire de psychologie, références et positions*, 2002, Paris, p. 65.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/changement_rheaume.pdf

¹⁰ www.larousse.fr/dictionnaires/français/changement/14612

¹¹ <http://brises.org/notion.php/changement-social/croissance/developpement/notId/11/notBranch/11/>

Prenons pour exemple les CEFEDM qui en formant les enseignants, les amènent à réinterroger l'enseignement qu'ils ont vécu pour ne pas simplement le reproduire avec leurs élèves, comme cela se fait naturellement, mais susciter d'autres pratiques pédagogiques. Ces nouvelles pratiques finiront inévitablement par apporter de nouveaux fonctionnements à et dans l'école de musique.

3. *Changement à effet de levier*

Le « changement » est un changement d'organisation. Cette organisation guidant le comportement des membres du groupe, le changement le transforme sans besoin d'une action directe sur eux. C'est pour cela que le changement est à « effet de levier » : il suffit d'une évolution de quelques règles pour modifier le comportement de toute une population. La complexité du changement, la raison pour laquelle on en parle tant, vient de ce que ces règles sont, massivement, implicites, invisibles et inconscientes.¹²

C'est par exemple, la transformation du corps enseignant (des individus mais pas une équipe) d'une école de musique en « équipe pédagogique » due à certaines demandes du Ministère de la Culture relayées par les départements telles que la rédaction d'un projet d'établissement dont le volet pédagogique relève de l'équipe pédagogique.

Cependant une question se pose : comment détermine-t-on parmi toutes les possibilités celles qui peuvent faire levier ?

4. *Différentes pensées sur le changement*

- La dynamique du changement :

Kurt Lewin (1951) s'intéresse à la dynamique des groupes. Il met en évidence le fait que la résistance au changement provient de l'attachement des individus aux normes du groupe et conclut sur la nécessité de travailler sur ces normes, de les faire évoluer pour autoriser des changements « collectifs ».

Pour illustrer cette définition, prenons l'exemple tiré d'une situation réelle. Au sein d'une association regroupant une harmonie et une école de musique et lors du réaménagement d'une salle à utilisation commune, le directeur musical (nouvellement arrivée) avait demandé la suppression du bar (un vrai comptoir de café) afin de pouvoir positionner l'orchestre différemment dans la salle (permettre un espace plus grand pour les percussions et rassembler davantage les musiciens sur moins de largeur, mais plus de profondeur). Les administrateurs ont refusé d'enlever le bar, au nom de la convivialité – pour ce groupe ce qui fait la convivialité au sein de l'orchestre c'est le bar (norme du groupe) – mais accepte après négociations de le tourner. Quelques années plus tard, certains musiciens dont des administrateurs de l'époque évoquaient la possibilité de l'enlever définitivement car le bar les gênait lors des répétitions.

Nous percevons bien à travers cet exemple, que le groupe est attaché à des normes : l'une historique, le bar ayant toujours fait partie de ce lieu alors même qu'ils étaient élèves à

¹² Christophe Faurie <http://christophe-faurie.blogspot.fr/p/changement.html>

l'école (tradition) ; l'autre, symbolique car pour eux le bar représente la convivialité et par conséquent si le bar venait à disparaître, la convivialité aussi.

Après avoir mis à jour ces normes, en en discutant avec eux, tout en essayant de mettre en évidence l'attachement à cette valeur de convivialité et en leur fournissant des exemples de façons de faire différentes dans d'autres orchestres sur ce sujet, ils ont réussi à se détacher de la symbolique du bar et ont fini par admettre au final qu'ils auraient pu l'enlever.

« La dynamique du changement, personnel, groupal ou social, est ainsi définie comme une série d'états successifs quasi stationnaire du champ social constituant une totalité actuelle des rapports entre personnes, société et environnement matériel. »¹³

- L'approche systémique :

Ce courant étudie l'objet dans sa complexité, en tenant compte de son environnement, son fonctionnement, ses mécanismes... C'est la structuration des éléments entre eux et formant un tout.

« Cette théorisation du changement, en psychosociologie conduit dans son application à dresser d'abord un portrait le plus complet possible de la situation de départ vécue par une personne, ou un groupe de personnes, dans son contexte actuel : motivations, ressources, visées, alliances, oppositions, résistances au changement visé. Puis, sont ensuite identifiés les facteurs ou les « forces » qui sont susceptibles de faciliter une décristallisation du champ psychologique et social, permettant de former le projet d'agir ou d'intervenir sur ces facteurs ; enfin, ce processus se termine par l'évaluation du nouvel état du champ ou du système changé. »¹⁴

- Le changement planifié :

C'est l'aboutissement d'une volonté et d'une intention d'en arriver à un nouvel état souhaité. Ce changement délibéré se produit au terme d'un processus rationnel, celui de la résolution de problèmes (Dewey, Tessier).

Autre exemple ; dans une école de musique où deux professeurs de Formation Musicale voulaient faire travailler leurs classes ensemble (présence des deux classes en même temps dans des salles différentes), se heurtèrent à un problème de disponibilité de salle. Ils réussirent, après avoir réajusté leurs emplois du temps et négocié des changements de salle avec leurs collègues, à obtenir ce qu'ils souhaitaient.

« Dans l'action quotidienne, un malaise vécu ou le besoin ressenti de changer une situation conduit les acteurs sociaux à identifier les obstacles ou les problèmes à résoudre, à fixer des objectifs et un plan d'action, à traduire dans des stratégies et des tactiques cette action pour obtenir les résultats souhaités. L'évaluation de cet état final est susceptible de relancer le processus de changement si des écarts persistent entre le souhaité et l'actuel. »¹⁵

¹³ Jacques Rhéaume, *Vocabulaire de psychologie, références et positions*, 2002, Paris, p. 66.

¹⁴ Id. p. 66.

¹⁵ Id. p. 66-67.

- Le développement :

C'est un courant proche de la métaphore biologique, c'est-à-dire le passage progressif, par étapes, d'un point de départ à son complet développement (Allport, Rogers).

« Il est toujours présupposé un état incomplet, inachevé, virtuel d'un tout organique, vivant, qui ensuite grandit, se déploie, s'actualise pleinement dans toute sa maturité. [...] Le développement c'est plutôt la continuité et le progrès, le changement défini par une série de phases de croissance. Se réaliser, s'actualiser pleinement ou optimalement, sont les maîtres mots. Le développement peut impliquer des conflits, des ruptures, mais comme autant de passages ou de crises vers une plus grande maturation intégrative. »¹⁶

- Le changement institutionnel :

C'est un courant issu des traditions marxistes et postmarxistes. Il est centré sur les rapports de pouvoir (Loureau, Lapassade, Mendel) et ne met pas au premier plan les apprentissages.

« Pour ces auteurs, le groupe est d'abord un moyen de rompre avec des procédures de dressage et de conformisation d'une société bureaucratique où chacun veut arriver au détriment de l'autre et où la soumission au pouvoir du maître demeure un moyen essentiel pour préparer la docilité future des citoyens. Le pédagogue doit donc organiser la vacance du pouvoir dans la classe et y instituer l'autogestion permanente. La discussion et la remise en question de toutes les décisions sont ici systématiquement organisées par le maître qui se veut d'abord un "acteur politique". »¹⁷

- Le changement et l'inconscient :

Ce courant met en relief l'importance décisive de l'inconscient et de l'imaginaire comme sources ou obstacle au changement (Anzieu, Kaës).

« Didier Anzieu, en 1975 critique aussi Lewin, en interrogeant la réalité imaginaire des groupes. Il reconnaît que tout groupe est un acte de mise en commun, mais de quelle réalité commune s'agit-il ? Là où le sentiment d'appartenance au groupe suffit à Lewin pour déclencher la décision d'action d'une équipe, Anzieu estime qu'une décision sera suivie d'effet si le partage entre les membres porte sur les angoisses, les fantasmes, les émois les plus intimes et cachés des individus composant le groupe. Il pense que Lewin emprunte une voie trop rationalisée, pour expliquer une prise de décision. Didier Anzieu va même jusqu'à développer une thèse qui veut comparer, par analogie, le groupe et le rêve. Il pense que la dynamique du groupe est basée sur la « réalisation imaginaire d'un désir. »¹⁸

¹⁶ Id. p. 67.

¹⁷ Philippe Meirieu, *Pédagogie de groupe*, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

¹⁸ Sylvie Barbier, <http://sylvie.barbier.pagesperso-orange.fr/c1.pdf>, p. 24.

B. Pourquoi changer ?

1. Pour faire « mieux »

Si le changement est envisagé, il doit permettre d'amener une amélioration, un progrès par rapport à l'état antérieur, sinon le changement ne sert à rien, il fait juste illusion. En tout cas, l'apport qu'il produit doit être comparable ou supérieur à la situation précédente.

2. Pour défendre des valeurs, des convictions

Le changement doit permettre de défendre les valeurs du service public, c'est-à-dire une continuité dans le service rendu, en garantissant à tous l'égalité d'accès partout sur le territoire et à des conditions financières adaptées à tous les niveaux de revenus (quotient familial), ce qui revient à défendre l'accès à la musique pour le plus grand nombre.

« L'enseignement spécialisé de la musique n'est plus réservé à une élite mais a bien du mal à ne pas former qu'une élite ; il ne se limite plus aux instruments de l'orchestre symphonique, mais a bien du mal à s'ouvrir aux autres pratiques instrumentales ; il se veut un véritable service public d'éducation spécialisé en musique au service des populations, mais a bien du mal à se justifier en terme de rendement social. »¹⁹

3. Pour correspondre à la société actuelle

La société évolue constamment et ses demandes sont de plus en plus diverses – ouverture des écoles aux adultes, aux musiques actuelles, aux personnes en situation de handicap... L'école doit essayer dans la mesure du possible (moyens financiers, recrutement de personnels adéquats, locaux appropriés...) de s'adapter aux sollicitations qu'elle peut avoir sur son territoire.

Prenons l'exemple d'une personne en situation de handicap, si aujourd'hui, l'école est prête à l'accueillir, ou du moins devrait l'être, c'est que le regard que porte la société sur ces personnes a considérablement évolué ces dernières années. Il y a encore une vingtaine d'années, une personne dyslexique ne bénéficiait pas de dispositif d'accompagnement pour lui permettre d'évoluer dans les mêmes conditions que les autres. Il suffit de voir où en sont les systèmes d'accompagnement scolaire pour les personnes en situation de handicap (pas ou peu de financement débloqué par l'Etat pour embaucher du personnel d'accompagnement), pour comprendre que l'on est seulement au début du changement.

Si l'école refuse de s'adapter aux demandes du territoire, elle risque fort de décliner et de disparaître pour ne pas avoir su ajuster ses propositions d'enseignement à ces sollicitations. L'école idéale, serait une école capable d'anticiper toutes demandes avant même que celles-ci n'eussent été formulées.

¹⁹ Jean-Claude Lartigot / Eric Sprogis, *Ecoles de musique – Un changement bien tempéré*, 1991, Aix-en-Provence, Edisud, p. 9.

4. Pour respecter les missions qui leur ont été déléguées

Les établissements d'enseignements musicaux ont de plus en plus de missions déléguées par différents acteurs (ministère, région, département, mairie...) qui sont de plus en plus variées. En restant sur un modèle désuet – Conservatoire de Paris²⁰ – ils ne seront pas en mesure d'y répondre car la mission de l'école n'est pas de former des solistes, mais bel et bien des musiciens à part entière.

Parmi les nombreuses missions qui leurs sont déléguées, nous trouvons dans la charte d'enseignement du ministère de la culture deux types de missions :

- La première est d'ordre pédagogiques et artistiques. Elle consiste : à la sensibilisation et à la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles, à la diversification des esthétiques enseignées, à permettre la création, à établir un parcours personnalisé de l'élève (à partir du 2ème cycle) et à proposer une pédagogie de contrat.
- La seconde est d'ordre culturelles et territoriales. Elle consiste à développer la pratique des amateurs adultes (en leur sein ou par collaboration avec d'autres structures), à élargir les publics, à réduire les inégalités sociales et à permettre la diffusion.

Pour cela, les établissements d'enseignements musicaux doivent s'adapter, notamment en proposant des partenariats (pédagogiques, artistiques...) avec les structures amateurs présentes sur leur territoire.

C. Que veut-on changer ?

1. S'attaquer au fond

« Il faut bien bouger, non pas pour contribuer à la survie d'un système désuet en amusant la galerie avec des changements de surface, mais pour que commence véritablement l'enseignement comme contribution au développement cognitif du plus grand nombre possible d'enfants. »²¹

C'est bel et bien sur le fond et non sur la forme que le changement doit avoir lieu.

La mise en place de projets, élaborés dans une cohérence et une globalité, permettrait d'entreprendre des modifications sur le fond.

C'est-à-dire par exemple, en mettant la musique d'ensemble au centre des apprentissages, en permettant à l'enseignement de croiser les esthétiques et en donnant une palette de savoirs et savoir-faire plus diversifiés.

²⁰ Cf. p. 8.

²¹ Hadji Charles, *Innover pour réussir*, 1991, Paris, ESF, p. 20.

Les écoles et l'ensemble de l'équipe pédagogique doivent déterminer le musicien qu'ils veulent former afin de déterminer quels types d'évaluation (formative, sommative, certificative) et quels critères d'évaluation ils souhaitent mettre en place (critères de connaissances, de savoir-faire...)

2. Les cursus d'enseignement

Dans les écoles de musique il existe la plupart du temps un cursus « complet », mais encore très peu de cursus « personnalisés²² » (parcours modulaire et de contrat²³). Cependant, la demande étant davantage variée, il faudrait pouvoir diversifier les propositions de cursus, ce qui permettrait une plus grande souplesse dans la diversité d'orientation des apprenants. Le cursus « personnalisé » est accessible seulement à partir du second cycle et encore peu valorisé par les équipes pédagogiques ou la direction. La plupart du temps, ce sont les élèves en difficulté dans le cursus « complet » que l'on réoriente vers ce cursus. Ce dernier est un moyen pour l'école de faire sortir du système les élèves les moins réceptifs à l'enseignement qui y est dispensé, tout en les gardant dans leur école.

Les enseignants ont encore du mal à raisonner en terme de savoir-faire et non de connaissances à acquérir. Cela a comme résultante un alourdissement des connaissances à acquérir au cours du cycle afin de les restituer lors de l'évaluation de fin de cycle. Cela oblige les enseignants à choisir entre une course effrénée contre le temps et le recours au « bachotage » pour la réussite de leurs élèves ou de privilégier l'enseignement de savoir-faire : ce qui implique de laisser du temps aux tâtonnements (à l'errance) des élèves et la non-réussite immédiate. Nous nous situons donc sur deux échelles temporelles différentes : d'une part l'acquisition de savoir-faire qui est sur une échelle à long voire très long terme et d'autre part le remplissage d'une tête par des connaissances – que notre cerveau s'empressera d'oublier dès lors que l'évaluation sera passée – qui se situe sur une action à court terme.

3. L'accès à la musique pour le plus grand nombre

Aujourd'hui encore, et même si les écoles pensent s'adresser au plus grand nombre, seule une tranche de la population y a réellement accès. En favorisant la mise en place d'un système favorisant un accès plus égalitaire tel que le quotient familial, le prêt de l'instrument durant la ou les premières années, des partenariats avec différentes institutions (orchestre à l'école, pratique régulière de la musique d'ensemble en prison, à l'hôpital...), il est évident que dans ce domaine beaucoup reste à construire, à inventer, à imaginer.

Cependant ce n'est pas parce que le plus grand nombre accéderait à la musique, qu'il faudrait y voir ou y opérer une baisse de qualité. Certes, cette qualité devra être redéfinie avec des critères spécifiques pour chaque projet, en fonction des objectifs de formation établis pour chacun d'entre eux.

²² S.N.O.P. 2008 p. 10.

http://mediatheque.citedelamusique.fr/MediaComposite/CIM/Pdf/10_10_20_Schema_orientation_enseigne_musique.pdf

²³ Id. p. 6.

III. Pistes et outils permettant de contribuer au changement

Cette liste est bien sûr non-exhaustive, mais a été pensée comme devant être la plus large pour ouvrir le champ des possibles.

A. Principes s'appliquant à tous

1. Enclencher le changement progressivement

Ne pas vouloir changer tout, tout de suite et du tout au tout, sans cela il y aurait dans la majeure partie des cas de forts conflits entre les différents acteurs (administrateurs, directeurs, enseignants, mais aussi parents, usagers, politiques...), ce qui empêcherait, plus que ne permettrait, le changement. Il faudrait au contraire le préparer et prendre le temps nécessaire à sa mise en route afin que chacun des acteurs s'en saisissent.

2. Expliquer, discuter

Le dialogue entre les différents acteurs (administrateurs, directeurs, enseignants, usagers...) doit être encouragé, afin d'anticiper les réactions et envisager des réponses. Le dialogue permet une meilleure approche afin d'habituer le plus grand nombre à envisager un changement éventuel de façon collective. Cela laisse aussi la possibilité à tout un chacun de s'exprimer, de donner son opinion et ainsi ne pas se sentir obligé au changement, mais d'y participer, d'y contribuer.

B. Du côté des administrateurs

1. Permettre aux employés de se former

Les administrateurs doivent permettre à leurs employés de pouvoir se former au travers de la formation continue. Toutes les institutions (association ou secteur public) cotisent à un organisme tel qu'Uniformalion, Agefos..., pour la formation professionnelle continue de leurs employés. Ils peuvent de ce fait participer au financement partiel ou complet d'une formation choisi par le salarié.

2. Donner un temps de travail minimum pour impliquer les professeurs dans l'école

Les écoles devraient dans la mesure du possible essayer de recruter des professeurs sur des mi-temps au minimum afin de leur permettre un investissement dans la structure et dans l'équipe pédagogique. Si elles ne peuvent pas le faire, elles se confrontent à un problème. Les professeurs sont obligés de cumuler plusieurs école pour pouvoir obtenir un temps plein et de ce fait lorsque c'est le cas, c'est-à-dire que les enseignants doivent enseigner dans cinq ou six

écoles différentes – environ 4 heures dans chacune d’entre-elle – afin d’avoir un temps complet, ils leur est difficile de s’investir pleinement dans toutes les écoles qui les emploie.

C. Du côté des directeurs

1. Se référer aux réformes

Il faut d’avantage s’appuyer sur les réformes, qui ouvrent sur des changements ou en tout cas peuvent permettre le changement (travail en équipe...) et les faire connaître aux professeurs pas toujours au courant des nouvelles chartes et autres textes officiels.

2. Compter sur l’équipe pédagogique

Il faut créer de véritables équipes et un véritable travail en équipe pour faire vivre l’équipe pédagogique, ce qui nécessite bien entendu de se réunir régulièrement afin que tous les membres puissent faire connaissance et envisager de travailler ensemble.

3. Se baser sur le projet d’établissement

L’élaboration d’un projet d’établissement permet de faire se rencontrer les différents acteurs de l’école de musique (politiques, administrateurs, directeurs, professeurs, parents, élèves). Ce temps fort de la vie d’une école prendra tout son sens en donnant l’occasion à tous les participants de s’impliquer, à leur niveau, au sein de l’école. C’est aussi une occasion de faire se rencontrer les différents interlocuteurs, de les faire échanger sur l’avenir de l’école et surtout de les faire participer activement au changement.

D. Du côté des professeurs et des équipes pédagogiques

1. La formation initiale

Chaque professeur devrait avoir l’occasion de suivre une formation initiale pour être mieux préparé à son futur métier, cette formation lui permettrait d’essayer différents dispositifs sans risque du fait de l’encadrement et de l’accompagnement mis en place.

Philippe Perrenoud dans « Préparer les enseignants au changement »²⁴ énonce plusieurs pistes de ce qui pourrait être fait en formation initiale ou continue en vue de mieux préparer les enseignants à jouer un rôle créatif, critique, actif dans les réformes, à être acteurs du changement dans leur établissement ou au sein d’une équipe.

²⁴ Philippe Perrenoud, Intervention dans le cadre des Journées « Education & Prospective », Forum de l’innovation pédagogique et éducative, *Préparer les enseignants au changement*, Mars 2001, Ollioules, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html

Voici donc les différentes pistes :

- « *Un rapport dénié à l'innovation* »

La formation des futurs enseignants, leur permettrait :

D'une part, d'être mieux armés à affronter la complexité de l'innovation. Il « vaut mieux savoir d'avance qu'il n'y aura pas de miracle, qu'on ne pourra avancer qu'à petits pas dans la lutte contre l'échec scolaire, sans faire l'économie de temps morts, de passages à vide, de fausses pistes ou d'investissements disproportionnés »²⁵.

D'autre part, de comprendre les limites d'un travail solitaire et tout l'intérêt du travail en équipe même si celui-ci peut se révéler complexe et difficile.

- « *Vivre avec son temps* »

La formation doit préparer les futurs enseignants à la réforme en cours.

Tout d'abord, en les incitant à participer à des débats sur l'école, mais aussi en analysant les réformes afin qu'ils puissent mieux se positionner vis-à-vis de celles-ci.

Ensuite, toute formation devrait donner des outils d'analyse, un recul historique et une perspective comparatiste, afin de permettre aux futurs enseignants de pouvoir être acteurs du système, en connaissant les enjeux, en ce qui concerne les réformes qui secouent l'opinion, en vue d'être capables de les défendre ou de les critiquer en conséquence.

- « *Capacités d'action collective et de négociation* »

La formation doit préparer les futurs enseignants à un certain nombre de savoirs et de savoir-faire pour ne pas s'épuiser à convaincre, pour pouvoir créer et entretenir les conditions nécessaires à l'élaboration d'une innovation.

C'est-à-dire, s'avoir coopérer avec toutes les personnes qui sont en contact avec lui (collègues, parents, élèves, interlocuteurs divers professionnels ou non...), savoir fonctionner en réseau ou en équipe, savoir contribuer à un projet d'établissement autrement dit savoir gérer les conflits éventuels, prendre des décisions, écouter les autres, être capable de formuler un avis en tant que professionnel du milieu...

- « *Savoir-analyser et pratique réflexive* »

La formation doit permettre d'entraîner les futurs enseignants à la pratique réflexive et à la constitution du savoir-analyser dans les principaux domaines couverts par la pratique professionnelle. Elle permettrait de mobiliser chez les futurs enseignants des capacités d'observation, de conception, de régulation et d'expérimentation.

²⁵ Idem p. 2.

- « *Accepter la complexité* »

La formation doit permettre de préparer les enseignants à l'idée que le métier est complexe, que les situations rencontrées pourront être atypiques et que même un professionnel aguerri n'aurait pas immédiatement la solution au problème. La préparation au changement doit être au cœur de la formation. Les enseignants ont besoin d'être réactif à tout moment en faisant appel à leurs capacités d'observation, de conception, de régulation et d'expérimentation. Cela leur permettra d'être plus enclins au changement.

- « *Savoirs et compétences d'innovation* »

« Savoir évoluer », seul et avec d'autres, est une compétence importante à développer, cela permettrait de travailler sur ses erreurs, sur la réflexion de ses propres processus cognitifs, c'est-à-dire sur la connaissance de ses propres processus permettant d'acquérir des connaissances, d'évaluer ce qu'on est en train de faire pour pouvoir réajuster si besoin l'objectif que l'on s'était fixé préalablement et de porter un jugement sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit (métacognition).

De la même façon, la compétence sur les « Savoirs sur l'innovation » permettrait de mieux connaître et comprendre les enjeux de sa mise en place tels que les obstacles, les conditions, les stratégies perdantes ou gagnantes, les divers niveaux et leviers systémiques, les mécanismes de défense...).

« Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique tel est, dans le monde moderne, les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens. »²⁶

2. Façonner une équipe pédagogique

Il faut arriver à construire de véritable équipe pédagogique et donc un réel travail d'équipe.

Pour cela quelques conditions sont requises :

- Une équipe de professeurs pérenne sur l'école :

Pour qu'une équipe pédagogique existe, il faut qu'elle soit soudée, se connaisse, se fasse confiance et qu'elle partage des valeurs communes... Ceci n'est possible qu'à la condition que l'équipe ne se renouvelle pas chaque année, auquel cas on se retrouverait dans une construction perpétuelle de l'équipe sans que celle-ci ne puisse exister. Le changement ne doit pas reposer que sur des personnes, mais sur des structures.

²⁶ Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, 1999, Paris, Dunod, p. 102.

- Un temps d'enseignement suffisamment important afin de permettre aux professeurs de s'investir dans l'école :

Il est effectivement difficile de demander la même implication à tous les professeurs lorsque ceux-ci ont pour les uns 20 heures de cours et d'autres 4 heures par exemple. Il est évident que celui qui a un temps complet s'investira beaucoup plus facilement, il travaillera seulement sur une école alors que celui qui n'a que 4 heures n'aura pas forcément le temps, l'énergie pour s'investir de la même manière dans toutes les écoles ou il travaille. Ce qui implique que les professeurs ne doivent pas être formés uniquement à l'enseignement d'une discipline mais bel et bien à l'enseignement musical en général (savoir-faire et compétences multiples), mais aussi que le recrutement d'un professeur ne doit pas être fait uniquement sur sa discipline mais sur l'ensemble de ses multiples compétences afin de le recruter sur un temps d'enseignement suffisamment important pour lui permettre de s'investir. A l'heure actuelle il est quasiment impossible de recruter un professeur pour des compétences multiples, car un tel statut n'existe pas. Il ne peut être embauché que pour une discipline spécifique (clarinette, formation musicale, percussion...) pour l'esthétique classique. Seules les esthétiques jazz, musiques actuelles et musiques traditionnelles permettent d'être employé – dans le secteur public – sur des compétences multiples n'ayant dans l'intitulé du poste que l'esthétique et non une discipline. Tant que la dénomination des postes du secteur public n'aura pas été modifiée, il sera difficile, voire irréalisable, de pouvoir constituer une équipe pédagogique permettant aux professeurs de s'y investir.

- Conserver l'entrain d'une équipe :

Il faut arriver à maintenir l'équipe motivée, disposée à agir avec du temps à travailler, à débattre, à décider en commun.

Ce travail n'est pas évident car il peut provoquer des tensions, mais ces dernières ont une fonction de réassurance mutuelle, de réchauffement et permettront à l'équipe d'évoluer, de changer.

- Faire adhérer les enseignants à un projet, à des valeurs communes :

Il me paraît important que l'équipe puisse se retrouver autour de valeurs communes partagées et d'un projet pour que chacun de ses membres puisse travailler dans le même sens, et ne se sente pas isolé face à des doutes, des remarques venant de l'extérieur... Cette adhésion à des valeurs communes et à un projet commun ne peut avoir lieu sans que l'équipe ait fait connaissance. C'est-à-dire que l'équipe a besoin de se rencontrer, d'échanger, de débattre dans des temps prévus à cet effet ou dans des moments informels afin que ses membres fassent connaissance et se fassent confiance.

3. L'élève au centre de ses apprentissages

A travers le projet de l'élève (son projet de formation) et les différentes pratiques pédagogiques auxquels l'élève sera confronté, il est important pour le professeur de garder à l'esprit que l'élève doit être le moteur de son apprentissage. De fait, une pédagogie de projets offrirait sans doute les conditions nécessaires à rendre l'élève acteur de ses apprentissages.

4. L'innovation

« L'innovation, les innovations pédagogiques ou didactiques, c'est ce qui fait vibrer le système éducatif c'est ce qui l'empêche de se rigidifier ou de s'étioler. »²⁷

Pour Charles Hadji, « l'innovation (le terme désignant aussi bien l'action d'innover que le résultat de cette action) est l'introduction, dans le système établi, d'un élément véritablement nouveau, c'est-à-dire encore inconnu ou inédit ». Cependant il défend bien l'idée qu'une innovation n'a d'intérêt que si elle contribue à améliorer le fonctionnement. Ce n'est pas seulement faire autrement, c'est faire mieux.

L'innovation peut être un facteur de réussite à condition :

- Il faut qu'elle existe pendant un temps suffisamment important pour qu'elle soit repérée et identifiée comme pratique inventive et créative. Elle naît d'insatisfactions, de déséquilibres... et devra être adaptée par l'ensemble des enseignants et remodelée pour le public qu'elle vise ; il faut faire attention au cours de cette étape que l'innovation ne perde pas trop de consistance et de sens afin de la développer et non de « l'annuler » (M. Huberman)²⁸.
- L'innovation ne gagne pas à être diffusée, elle perd souvent en consistance, elle s'affadit,
- L'innovation n'a de valeur que si elle permet de mieux apprendre. »²⁹

L'innovation contribue de trois façons à la réussite :

- La première en améliorant localement et réellement le fonctionnement d'un établissement scolaire, en facilitant l'apprentissage des élèves.
- La seconde en permettant un réel changement c'est-à-dire : « de passer d'un « changement 1 » (quand on reste, dans un « jeu sans fin », à l'intérieur d'un système donné, si bien que « plus ça change, plus c'est la même chose »), à un « changement 2 », marqué par un « saut logique » et un changement de cadre de référence qui modifie le système lui-même » (P. Watzlawick et al.)³⁰.
- La troisième en indiquant une direction de recherche, une piste possible pour d'autres acteurs, dans d'autres conditions concrètes.³¹

²⁷ Louis Legrand, Cahiers pédagogiques n° 449 – *Qu'est-ce qui fait changer l'école ?* – Janvier 2007, Paris, CRAP-Cahiers pédagogiques, p. 26.

²⁸ C. Hadji, *Innover pour réussir*, 1991, Paris, ESF, p.24.

²⁹ Idem p.25.

³⁰ Idem p.25.

³¹ Idem p.26.

Conclusion

Malgré les nombreuses résistances que nous avons pu dégager, il semble encore nécessaire et imaginable d'apporter du changement dans nos écoles de musique, que ce soit au niveau structurel, organisationnel et pédagogique.

Cela reste néanmoins l'affaire de tous (administrateurs, directeurs, professeurs, parents et élèves) et de tous les instants. Nous avons pu observer que chaque acteur participant à l'environnement de l'école de musique pouvait permettre ou empêcher le changement.

Cependant comme nous avons pu le constater, l'acteur clé du changement reste indéniablement l'équipe pédagogique. Elle est le cœur du changement ; c'est par elle que tout peut se produire : du moins bien au meilleur, de la résistance à la volonté de changer.

Comment faire toutefois, pour démontrer à tous les acteurs potentiels du changement, leur influence dans le processus du changement ? Comment faire pour que chacun des acteurs comprenne que le changement est nécessaire à la survie de l'école, à plus ou moins long terme et qu'ils sont les seuls à pouvoir le permettre ?

On peut espérer qu'à travers les quelques pistes dégagées ici pour inciter au changement, cela permettra à tout un chacun, de développer à partir de ces propositions des outils concrets afin de les adapter à son propre environnement (territoire, école, acteurs).

« La meilleure façon de prédire l'avenir, c'est de l'inventer. »³²

Le chemin est encore long avant que l'on puisse réellement s'apercevoir de changements profonds dans nos écoles de musique. Pour cela, il faut oser les changements de fond et non seulement de forme, car c'est eux qui pourront véritablement nous permettre de progresser vers un changement plus visible. Tant que l'on se contentera de changements superficiels (de forme), il n'y aura pas de changement concret.

Et au moment même où on s'apercevra des changements effectifs, on sera déjà certainement en train de prévoir de nouveaux changements à envisager pour pouvoir continuer à exister, à vivre avec l'environnement qui nous entoure, avec l'évolution de la société.

Aussi, il y aura toujours un décalage temporel entre le temps de penser le changement et sa mise en place. Il me paraît difficile d'annuler complètement ce décalage, car entre le temps de penser et le temps de faire, il y a un temps nécessaire pour envisager la mise en place du changement, mais, en étant plus attentif et plus réactif aux changements de la société, ne pouvons-nous pas tenter de réduire le temps de ce décalage ?

³²Peter Drucker (inventeur du management et théoricien du « changement », dans les Cahiers pédagogiques n° 449 – *Qu'est-ce qui fait changer l'école ?* – Janvier 2007, Paris, CRAP-Cahiers pédagogiques, p. 12.

Bibliographie

Auteurs multiples dans les Cahiers pédagogiques, *Qu'est-ce qui fait changer l'école ?*, Paris, CRAP-Cahiers pédagogiques, janvier 2007

Auteur non communiqué sur le site, *Les changements : ceux désirés, ceux subis, ceux demandés aux élèves*, <http://www.pedagopsy.eu/changement.htm>

Barbier Sylvie, Ch. 1 *La psychologie sociale, le groupe*, <http://sylvie.barbier.pagesperso-orange.fr/c1.pdf>

Bareil Cécile, *La résistance au changement : synthèse et critique des écrits* », Montréal, 2004, http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_10.pdf

Chiavenuto Jean, *Changer...oui, mais comment ? Un regard sur les pratiques dans les écoles de musique*, Mémoire du CEFEDM Rhône-alpes, 2005

Defrance Bernard, *La résistance au changement chez les enseignants*, octobre 1985, www.bernard-defrance.net/archives/artic/index.php?textesperso=77

Delors Jacques, *L'éducation ou le trésor caché*, Genève, Septembre – Octobre 1996, <http://www.unesco.org/delors/BIEenseignants.htm>

Develay Michel, *Les enseignants et le changement*, Café de l'éducation « Le Bartholdy », Lyon, Janvier 2001

Hadji Charles, *Innover pour réussir*, Paris, ESF, 1991

Lartigot Jean-Claude / Sprogis Eric, *Un changement bien tempéré*, Aix en Provence, Edisud, 1991

Meirieu Philippe, *Pédagogie de groupe*, <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/groupe.htm>

Perrenoud Philippe, *Ch.4 Regard sur les personnes en formation : Du concret avant toute chose... ou comment faire réfléchir un enseignant qui veut agir*, 1999, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_20.html

Perrenoud Philippe, Intervention dans le cadre des Journées « Education & Prospective », Forum de l'innovation pédagogique et éducative, *Préparer les enseignants au changement*, Ollioules, mars 2001, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_11.html

Rayou Patrick / Van Zanten Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants – Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard, 2004

Rhéaume Jacques, *Vocabulaire de psychologie, références et positions*, Paris, 2002,
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/cifali/cours/Vocabulaire_psychosociologie/changement_rheaume.pdf

Rotterdam Michel, *Entre désir et impuissance, pourquoi le changement est-il si malaisé ?*
Dans Enseigner la musique n° 4, 2000, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*,
Lyon, CEFEDM - CNSM, 2000

Ulric Aylwin, *Les croyances qui empêchent les enseignants de progresser*, *Pédagogie collégiale* Vol. 11 n° 1, octobre 1997,
<http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Formules%20p%C3%A9dagogiques/Aylwin,%20Ulric%20%2811,1%29.pdf>

Michaud Clémence / Doyon André, *Accompagner une communauté d'enseignants dans le changement*, INRP, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/96.pdf>

Mallory BEGOU

Qu'est-ce qui suscite la volonté ou la résistance au changement ?

Abstract

Le changement à tous les niveaux de l'école de musique (structurel, organisationnel et pédagogique) est parfois compliqué, difficile mais nécessaire afin que les écoles de musique puissent s'adapter à l'évolution de la société. Ce mémoire essaye de déterminer les diverses résistances au changement, les raisons de la nécessité de changer ainsi que les changements qui paraissent nécessaires à nos écoles de musique et enfin, tente de dégager quelques pistes pouvant permettre et contribuer au changement.

Mots clés

Changements

Résistances

Equipe pédagogique

Formation professionnelle
(initiale et continue)