

Exemplaire N°2
Documentation
DE juin 2004

Seneau, Thierry

Discipline : trompette

La recherche de l'unité par la valorisation des différences: un défi pour l'équipe pédagogique

C.E.F.E.D.E.M Rhône-Alpes

Promotion 2002-2004

SOMMAIRE

<u>Introduction :</u>	3
I. Remise en cause de l'efficacité de l'équipe pédagogique	7
1. Un modèle de cursus professionnalisant souvent inadapté aux élèves	7
2. Malgré les réformes suggérées par les textes, les conceptions de l'enseignement demeurent inchangées	8
II. Les causes des conflits dans l'équipe pédagogique	12
1. Hiérarchie	13
2. Formations et Expériences	14
3. Valeurs et conceptions de l'apprentissage	15
III. Gérer une équipe pédagogique ou comment passer de la juxtaposition à la synergie de compétences	17
1. La définition des rôles : ou la recherche de l'unité par la valorisation des différences	17
2. Des compétences et des formations diversifiées à l'intérieur de l'équipe pédagogique	18
3. La diversité de génération comme une richesse	19
4. L'importance de créer un espace de débat	21
IV. La cohésion de l'équipe pédagogique au service d'une école différente	23
1. La cohésion de l'équipe pédagogique au service des élèves	23
2. Découverte d'autres esthétiques, initiation à l'improvisation	24
3. Des élèves différents	25
<u>Conclusion :</u>	28
<u>Bibliographie :</u>	31

Introduction

Reflet de notre pensée actuelle, le mémoire est révélateur de nos préoccupations, de nos espérances à un moment charnière de notre vie. C'est l'occasion d'écrire les premiers mots d'une histoire, d'une aventure dans laquelle nous cherchons au plus profond de nous, à tisser la trame cohérente d'un récit. Une histoire, pas banale nous l'espérons tous, car elle marque une étape importante de nos études, une étape de transition entre une vie d'étudiant et notre vie professionnelle. C'est sans doute le premier obstacle, le frein qui nous empêche de finir ou de commencer, entamer notre passage de l'autre côté en immortalisant cette transition par l'écrit. C'est la fin d'une période où l'on apprend, où l'on s'apprend, la fin de l'école, des copains, le début du boulot, des collègues, des responsabilités ; la transition où l'on se demande, quel que soit notre âge, si nous sommes vraiment prêts, si nous serons à la hauteur, si nous serons crédibles. Cette étape nous fait ressentir le déséquilibre d'une période où nous ne sommes pas encore des professionnels reconnus ni plus vraiment des étudiants appartenant à un cercle bien rassurant : les apprenants. En effet, la fin des études c'est pour beaucoup d'entre nous l'heure du bilan, à la veille d'une vie où il sera tout de même plus compliqué d'étudier, la question se posant des fois brutalement : en avons-nous vraiment profité ? Avons-nous toujours fait les bons choix ?

Le mémoire, c'est le moment symbolique d'une prise d'engagement, de décision, de choix ; le choix de parler en tant qu'« étudiant » de notre futur métier et donc de s'exposer aux lecteurs, aux autres. Finalement, nous attendons des autres qu'ils nous disent que nous sommes prêts, que nous allons y arriver, que l'heure est venue. Nous attendons la reconnaissance de nos aînés, de nos pères, qu'ils nous rassurent sur nos aptitudes à passer de l'autre côté, dans le monde des adultes, du travail, du travail avec eux.

Eux, le déséquilibre, ils le connaissent aussi. De nos jours ou le nombre d'années d'exercice de la profession s'accroît, la vie professionnelle est jalonnée d'étapes douloureuses, que les enseignants vivent souvent dans la solitude. Dès lors, comment garder pendant toutes ces années la motivation, comment « rester dans le coup » quand on a cinquante ans, que l'on enseigne depuis vingt-cinq ans, et qu'il nous reste quinze années de travail, ou comment accepter de prendre d'autres responsabilités, comment faire en sorte que ce métier magique d'enseignant, qui plus est, de musique, le reste jusqu'au bout ?

Au déséquilibre qui survient au milieu de carrière, à la remise en cause que l'on s'inflige ou, plus dur, aux remarques que nous font les autres, succède plus tard l'angoisse de la retraite, cette autre étape dont le passage, la transition vers la sortie professionnelle, n'est pas plus facile à négocier.

Actuellement, je ne vois aucun dispositif dans les structures d'enseignement musical qui organise la vie des enseignants, pour qu'à chacun de ces moments, ils ne soient plus seuls, seuls avec les angoisses qui caractérisent chaque étape, et qui me paraissent prévisibles car naturelles. Rien ne les accompagne ou ne leur permet de mieux vivre chaque période pour qu'ils demeurent, à tout âge, des acteurs essentiels de la mission pédagogique.

Certes, pour l'enrichissement personnel et le renouvellement des compétences, il existe de nombreux stages de formation continue. Mais dans les moments où nous en avons le plus besoin, la solution est-elle d'aller suivre une formation dans laquelle, bien souvent, notre façon de travailler sera remise en cause, nos conceptions chamboulées, qui plus est, devant un groupe, par un formateur souvent beaucoup plus jeune que nous ?

Cette situation, si l'on veut qu'elle soit profitable, demande beaucoup de recul, d'envies, que malheureusement, certains contextes professionnels ne génèrent pas. Il y a des moments dans lesquels les stages de formation ne peuvent être les seules solutions. Ils sont, bien sûr, nécessaires pour nous permettre de nourrir nos démarches de recherche primordiales dans notre métier, mais ne remplacent pas les réflexions permettant la cohésion d'un travail en équipe pédagogique.

Ces réflexions faisant défaut actuellement, les établissements musicaux sont soumis à des logiques naturelles qui ne résultent pas seulement des « conflits de générations », mais d'états propres à l'évolution des personnes dans leur milieu professionnel. Ne trouvant pas l'aide suffisante auprès de leurs collègues, pour mieux vivre leur vie professionnelle, beaucoup d'enseignants s'isolent, se replient sur eux-mêmes et, avec le temps, n'acceptent plus les débats.

D'autres, plus jeunes, se sentant mal intégrés, ne voient dans leurs aînés que des personnes ne se remettant pas en cause, les gardiens du « temple du savoir ». Leurs différences de représentations du métier peuvent devenir, dans certains cas, autant de points qui leur permettent de constater qu'ils ne font pas partie du même monde, de la même époque. Et, fatalement, ces divergences de pensée annulent toute chance de débats constructifs, autour de la profession, de l'enseignement.

Certains trouvent une réponse aux désaccords du groupe par des démarches personnelles qui les aident à mieux vivre cette situation, mais cela ne change en rien les rapports qu'ils entretiennent sur leur lieu de travail. Ces aides ne permettent que temporairement, de relativiser cette situation conflictuelle.

Le milieu professionnel ne reconnaissant pas les problèmes que peuvent rencontrer les enseignants, il les isole en laissant leurs représentations du métier, leur parcours, leur formation, leur âge, créer un fossé entre eux, tout en les retranchant dans des attitudes méfiantes envers des personnes qui finalement, vivent le même genre de « déséquilibre socio-affectif »

Les rapports entre individus peuvent donc devenir très rapidement conflictuels, toutes les possibilités de créer des clans étant bonnes : Ages, formations, professeurs, écoles de pensée, les convictions n'étant plus source de débats mais matière à conflits. Car finalement, les groupes deviennent des menaces. Il ne s'agit plus de débattre pour réinventer le métier, mais plutôt de le protéger, de succomber à la peur, de choisir son camp, ses alliés, comme si les privilèges étaient menacés à tel point que nous ne puissions plus nous rendre compte des vraies possibilités qui pourraient s'offrir à nous si nous avons l'humilité de reconnaître l'essence même de nos peurs. Dès lors, nous pourrions entrevoir les prémisses de réponses.

En 1984-85, date du premier schéma directeur, la notion d'équipe pédagogique est nouvelle dans le domaine musical. Il m'a paru intéressant de regarder, aujourd'hui, les changements générés par cette réorganisation du travail des professeurs de musique. Or, malgré les réformes suggérées par les textes officiels, les conceptions de l'enseignement demeurent inchangées. Il semble qu'un modèle de cursus professionnalisant, parfois en décalage avec les besoins de l'élève, persiste encore de nos jours.

Les causes d'un tel immobilisme de l'enseignement musical ne sont-elles pas liées aux dysfonctionnements de l'équipe pédagogique ?

Or, la paralysie de l'équipe n'est-elle pas elle-même liée à des conflits internes ?

Ne peut-on pas, dès lors, envisager une organisation de l'équipe se servant des diversités de compétences, de formations ainsi que des liens entre générations comme des atouts et non comme des sources de conflits ?

Ainsi, une bonne cohésion de l'équipe pédagogique ne pourrait-elle pas engendrer une école différente ?

En premier lieu, nous remettrons en cause l'efficacité de l'équipe pédagogique à proposer des cursus adaptés aux élèves. Par la suite, nous nous interrogerons sur les causes des conflits qui paralysent l'équipe pédagogique. Nous tenterons de dégager les éléments qui permettent la bonne gestion d'une équipe pédagogique : comment passer de la juxtaposition à la synergie de compétences ? Enfin, nous évoquerons les répercussions de la cohésion de l'équipe sur le système d'enseignement musical, et par conséquent, les avantages dont bénéficieront les élèves.

I. Remise en cause de l'efficacité de l'équipe pédagogique

1. Un modèle de cursus professionnalisant souvent inadapté aux élèves :

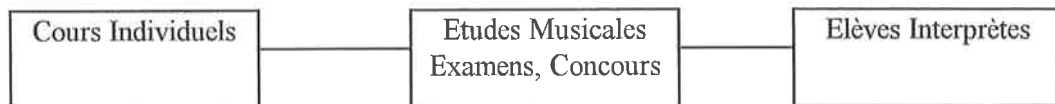
Au point de départ de cette réflexion sur l'équipe pédagogique, il est intéressant d'observer le modèle d'enseignement de la majorité des établissements musicaux.

En effet, les musiciens terminant leur cursus musical et choisissant une voie professionnelle ne finissent pas tous solistes d'orchestres ou concertistes, (les deux termes utilisés ont une forte connotation « classique » qui pourrait sous-entendre l'exclusion, du jazz, des musiques actuelles, des musiques traditionnelles, mais de par leur récente apparition dans l'enseignement public ces esthétiques ne sont pas touchées par ce phénomène, ou pas encore). Dans la majorité des cas, ils ne vivent pas de la seule pratique instrumentale.

Ils forment par contre souvent, des enseignants contraints d'enseigner leur discipline sans autre modèle que celui qu'ils ont reçu, extrêmement influencés par l'orientation musicale professionnelle presque unique qui leur avait été présentée :



Malheureusement, l'enseignement, comme partie intégrante du métier d'artiste, n'a jamais été intégré à la représentation promue par les professeurs et n'a donc pas permis de valoriser les formations pédagogiques proposées. Il faut tout de même réaliser qu'il y a à peine cinquante ans, disposer d'un prix de Paris était presque l'assurance de travailler dans un orchestre. Il en découlait très fréquemment un poste d'enseignant. Le niveau de spécialisation était la voie de la réussite professionnelle, car elle assurait presque toujours du travail. Ce modèle a considérablement formaté l'enseignement musical en le figeant dans un modèle d'élève, de musicien et donc de cours.



Le modèle décrit ci-dessus a encore du mal à se transformer en une formation plus ouverte sur les pratiques collectives, l'improvisation, l'arrangement, la composition et sur tous les éléments permettant de former des élèves mieux préparés à mener une vie de musiciens amateurs. Ces recommandations sont pourtant présentes dans le schéma directeur de 1991 : « Favoriser l'accès de l'élève à une autonomie relative : celle qu'exige une participation active, consciente, inventive à la pratique amateur »

Le choix du cours Individuel n'est certainement pas la seule cause des dysfonctionnements pédagogiques, mais la situation préceptorale qui en résulte la majeure partie du temps, privilégie une forme d'enseignement axé sur la formation de l'interprète.

Malheureusement, le système exclut beaucoup d'élèves n'ayant pas la chance d'avoir un soutien familial, ne pouvant pas suivre la cadence, les examens étant toujours un bon moyen de comparaisons et de sélection. C'est à partir d'un constat presque similaire que les textes officiels ont tenté de remodeler le système éducatif au sein des établissements artistiques.

2. Malgré les réformes suggérées par les textes officiels, les conceptions de l'enseignement demeurent inchangées :

Le schéma directeur de 1984-85 proposait à l'époque trois axes pédagogiques nouveaux :

- L'organisation des enseignements en départements pédagogiques.
- La réorganisation des études en cycles.
- L'introduction du contrôle continu à l'intérieur des cycles.

Le but était de permettre aux élèves de suivre un enseignement moins rigide et plus adapté au rythme de chacun. Pourtant, ce modèle semble avoir beaucoup de mal à s'imposer. Bien évidemment, si l'on change le cadre pour l'élève mais que le contenu de la formation proposée demeure le même, le système tourne en rond. Les élèves

évoluent à leur rythme et, la sanction vient plus tard, en fin de cycle, où le choc de l'évaluation est encore plus mal vécu.

En 1991, une Annexe du schéma directeur consacrée à l'évaluation apporte pourtant des précisions en ce qui concerne les fins de cycles : « *Il s'agit d'évaluer les élèves (leurs compétences, leurs comportements), et non de les comparer ou de les mettre en compétition. Les examens ne doivent donc en aucun cas, au cours des trois cycles du cursus, prendre la forme de concours* »¹.

L'importance du contrôle continu y est aussi mentionnée : « *Le bilan de fin de cycle doit donc tenir compte de l'évaluation continue dans une large mesure (au moins 50% dans tous les cas). Dans une mesure d'autant plus large que l'élève est moins avancé dans le cursus et que la performance est moins apte à rendre compte des acquisitions* ».

Dans ce même schéma directeur, la structuration des établissements en départements est justifiée par la nécessité d'aménager les études en cycles, autour d'objectifs d'apprentissage, en repensant l'évaluation. Cette organisation est conditionnée par le bon fonctionnement de l'équipe pédagogique.

Sa mission est décrite dans ces termes :

- « *La réunion de professeurs qui se choisissent pour concevoir et réaliser des projets (recherche, diffusion, production)*
- « *La concertation de tous les professeurs d'un même élève* ».
- « *Pour vérifier l'accord sur les objectifs* »
- « *Pour établir la grille des critères d'évaluation, puis vérifier sa pertinence* »
- « *Pour l'évaluation de fin de cycle.* »²

On constate, à travers ces directives d'état, la volonté des institutions de proposer des axes de réflexions susceptibles de mobiliser les enseignants pour qu'ils structurent eux-mêmes des établissements musicaux plus adaptés. Aux consignes de 1991 s'est rajoutée, en 2001, une *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*. Elle évoque les missions des enseignants au sein de l'équipe pédagogique :

Les enseignants :

- « *Participent à la définition et à la mise en œuvre du projet de l'établissement* »
- « *Participent à la recherche pédagogique et à sa mise en œuvre* »

¹ *Schéma Directeur de L'organisation Pédagogique des Ecoles de Musique et de Danse, Annexe I L'Evaluation, 1991, p. 2*

² *Ibid., p.8*

-« Tiennent au près des praticiens amateurs, un rôle de conseil et d'aide à la formulation de projets. »³

On ne peut pas dire actuellement, que ces directives ne soient pas appliquées mais on constate, à travers de nombreux témoignages, la difficulté avec laquelle, les conceptions sous-jacentes à de tels remaniements, peinent à être acceptées.

En effet, comme nous l'avons mentionné plus haut, l'aménagement des études a été repensé en cycle, l'évaluation a été l'objet de nombreuses réflexions et pourtant le contenu des apprentissages, semble, dans la majeure partie des cas, être inchangé.

Dans une publication du Cefedem Rhône-Alpes, Michel Rotterdam s'exprime ainsi sur le sujet :

« Dans nos établissements, on persiste à « massacrer » des élèves au quotidien et à créer des situations de détresse : détresse de l'enfant que l'on dénigre, détresse de l'adolescent qui se sent parfois humilié, détresse de l'élève exclu de la structure malgré lui, détresse de musiciens devenus professionnels sans l'avoir choisi qui n'auraient jamais dû revendiquer ce statut, détresse des amateurs qui ne trouvent plus où continuer à se former ou pratiquer, détresses en tous genres ».⁴

En effet, il est légitime de se questionner sur l'aptitude des structures musicales à évoluer quand on constate, dans les textes officiels qui ont accompagné le développement de l'enseignement musical, la récurrence de certains termes censés apporter le changement et qui ont toujours du mal à être l'objet de vraies réformes :

- « Rapport à la création »
- « Diversité des pratiques »
- « Lutte contre l'inégalité d'accès à la culture »
- « Formation complète du musicien »

Il est légitime de reprendre la question que Michel Rotterdam pose dans ces termes :

« Comment expliquer que depuis trente ans, on en soit encore à répéter ces objectifs de manière incantatoire, comme s'il s'agissait de résoudre une situation problématique, alors que le temps et les moyens n'ont pas manqué durant cette période pour créer l'école de musique qui répondrait à ces attentes ? »⁵

³ Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre, 2001, pp. 5-6

⁴ Rotterdam, Michel, *Entre désir et impuissance : pourquoi le changement est-il si malaisé ?* cité in *Enseigner la musique n°4*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2000, p. 108

⁵ *Ibid.*, p. 109

Dans les extraits de textes que nous avons présentés ci-dessus, nous voyons bien le rôle prépondérant accordé à l'équipe pédagogique. Elle y occupe une place primordiale dans l'élaboration de cursus cohérents répondant aux besoins actuels. Son rôle de structuration du métier y est considérablement suggéré, mais nous constatons que, malheureusement, les textes n'ont pas eu les répercutions escomptées. Certes, de nombreux établissements ont ouvert leurs portes au Jazz, aux musiques actuelles, aux musiques traditionnelles, l'aménagement de cursus en cycles a bien été adopté, ainsi qu'une évaluation plus juste favorisant le contrôle continu.

Mais, l'objet de ces évaluations a-t-il changé ?

L'ouverture des écoles de musique aux autres esthétiques a-t-elle favorisé les ponts disciplinaires, la possibilité pour les enfants, le temps d'un projet, de travailler dans d'autres styles ?

Les équipes pédagogiques ont-elles vraiment repensé le contenu de leurs cycles, de leurs évaluations ? Ont-elles élaboré leur enseignement autour d'un modèle d'élève destiné dans la majeure partie des cas, à une vie d'amateur, et dans le cas d'élèves motivés par une filière professionnelle ? Ont-elles vraiment développé des stratégies susceptibles de répondre aux exigences actuelles du métier ?

Il semble que l'équipe pédagogique ne réponde pas actuellement à toutes les attentes suggérées par les textes officiels. Aussi, il paraît utile de s'interroger sur les causes de son dysfonctionnement, de constater les phénomènes de groupe qui la traversent et parfois paralysent ses actions.

II. Les causes des conflits dans l'équipe pédagogique

Le fonctionnement de l'équipe pédagogique dans les établissements musicaux répond à des phénomènes identifiables propres à tous les groupes de travail. L'action collective a des exigences qui s'opposent à la tendance individualiste de chacun des participants. On comprend que la formation d'un groupe de travail soit difficile. Des efforts individuels et collectifs mettent à l'épreuve l'affectivité, le caractère, les certitudes de chacun.

Dans un article extrait de l'ouvrage *Enseigner la musique n°5*, Gérard Guillot utilise une terminologie issue du jeu, empruntée à Von Neumann, pour essayer de comprendre certains mécanismes qui surviennent dans le partenariat. Nous pouvons tenter de transposer cette réflexion aux mécanismes relationnels qui s'établissent au sein de l'équipe pédagogique, en reprenant son exemple sur les deux types de jeux existants : « *Les jeux à sommation nulle et les jeux à sommation non nulle* »⁶

Dans le cas des « *jeux à sommation nulle* », le rapport entre les joueurs se caractérise par le fait que l'un des deux gagne tout et que l'autre perd tout. Ici, la règle du jeu est claire, pour gagner, il faut écraser l'autre, le bonheur se constituant du fait de gagner mais aussi de la prise de pouvoir sur l'autre. Dans le cas des « *jeux à sommation non nulle* », la règle du jeu oriente les joueurs à gagner le plus possible en négociant avec l'autre, chacun ayant droit à sa part.

En appliquant cet exemple à l'équipe pédagogique, nous pouvons constater que la prise de pouvoir sous-jacente aux responsabilités de chacun des membres du groupe, neutralise l'action par des conflits d'intérêts propres à une situation laissée sans « règles du jeu ». Naturellement, l'écart peut se creuser quand les prises de positions divergent entre jeunes et moins jeunes, laissant le pouvoir devenir l'objectif caché de chaque partie au détriment d'une vraie réflexion pédagogique.

L'harmonie de l'équipe semble être l'état recherché, mais il demeure bien souvent, difficile à atteindre, dans les équipes pédagogiques où l'enjeu du travail soulève

⁶ Von Neumann J., et Morgenstern, *Theory of Games and Economic Behavior*, University Press, Princeton, 1967, cité in, Guillot, Gérard, *Enseigner la musique n°5*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2002, p. 65

fréquemment des tensions. Ainsi, la hiérarchie peut être un facteur important de conflits.

I. Hiérarchie

Trop souvent régie par des règles hiérarchiques souterraines, non conscientes, l'équipe pédagogique ne donne dans certains cas, pas lieu à un dialogue productif. En l'absence de concertations constructives, les rôles paraissent plus souvent attribués en fonction des caractères, de l'ancienneté, des susceptibilités que des véritables compétences de chacun en fonction du projet proposé.

Des problèmes peuvent survenir avec la recherche de la nouveauté véhiculée par les plus jeunes, qui relaie systématiquement leur aînés à un rang d'infériorité.

Ce conflit entre génération, Pierre Bourdieu l'évoque dans un entretien avec Anne-Marie Métaillé en 1978 :

« Il y a des périodes où la recherche du « nouveau » par laquelle les « nouveaux venus » (qui sont aussi, le plus souvent les plus jeunes biologiquement) poussent les « déjà arrivés » au passé, au dépassé, à la mort sociale (« il est fini »), s'intensifie et où, du même coup, les luttes entre les générations atteignent une plus grande intensité : ce sont les moments où les trajectoires des plus jeunes et des plus vieux se télescopent, où les « jeunes » aspirent « trop tôt » à la succession. »⁷

Le système ne faisant pas toujours en sorte de valoriser le travail des plus anciens, ils instaurent un ordre hiérarchique fort dont découle une ambiance peu propice à la réflexion. En effet, se sentant menacés, les anciens vont tout faire pour bloquer l'ordre hiérarchique. Ils éviteront ainsi les conflits en parvenant à « régler le tempo de l'ascension des plus jeunes, à régler les carrières et les cursus, à contrôler les vitesses de course dans les carrières, à freiner ceux qui ne savent pas se freiner, les ambitieux qui brûlent les étapes, qui se « poussent »⁸.

Néanmoins, les plus jeunes brideront souvent leurs ambitions devant la pression du système, les maintenant dans leur position de « novice ». Ayant intériorisé les limites, ils seront dans la non-revendication d'éventuels projets dans lesquels leur rayonnement pourrait mettre à mal l'ordre hiérarchique.

⁷ Entretien avec Anne-Marie Métaillé, paru dans Métaillé, Anne-Marie, *Les jeunes et le premier emploi*, Association des Ages, Paris, 1978, pp. 520-530

⁸ *Ibid.*, pp. 520-530

Ainsi, la hiérarchie, l'ancienneté, et toutes les caractéristiques psychologiques des protagonistes doivent être prises en considération si l'on ne veut pas qu'elles deviennent les principaux critères de la définition des rôles et missions. Dans le cas où elles ne seraient pas prises en compte, l'équipe pourrait facilement succomber aux « conflits de générations ».

2. Formation et expérience:

Les différentes formations et, l'acquis ou le manque d'expérience, peuvent également être à l'origine des conflits.

La formation des professeurs de musique dans le secteur spécialisé est récente. C'est avec l'apparition des centres de formation (Cefedem, 1990), que les musiciens ont pu avoir accès à « *un cursus donnant une formation théorique, tant sur le plan intellectuel (connaissances générales, histoire de l'art, culture musicale diversifiée), que sur le plan pédagogique (connaissance de l'enfant, psychologie, didactique)*⁹.

En 1991 et 1992, la publication du Ministère de l'Intérieur concernant la *filiale territoriale des enseignements artistiques* donna pour la première fois, un cadre d'emplois aux différentes catégories de professeurs concernés en imposant le recrutement à ces postes à des niveaux de diplômes et à des concours de recrutements nationaux.

Néanmoins, aujourd'hui, il y a encore une forte proportion d'enseignants qui n'ont été recrutés que sur leurs compétences instrumentales. Dans un de ces ouvrages Claude-Henry Joubert, évoque le sujet de la formation des enseignants du secteur musical dans ces termes:

*« Les professeurs et directeurs qui ont été formés à leur fonction sont aujourd'hui rarissimes. Cela ne signifie pas que nous soyons tous et définitivement incompetents, mais seulement que notre formation qui s'est effectuée après notre rentrée dans la vie professionnelle aurait évidemment gagné (et nos élèves aussi) à être prévue et suivie auparavant »*¹⁰

⁹ Marcel-Berlioz, Laure, *Enseigner la musique n°3*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2000, pp. 118-119

¹⁰ Joubert, Claude-Henry, *L'Etat, l'élan, l'écho, l'éternité*, Paris, Van de Velde, 1996, pp. 27-28 cité in, Marcel-Berlioz, Laure, *Enseigner la musique n°3*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2000, pp. 126-127

Les équipes pédagogiques sont donc, de nos jours, constituées de personnes ayant suivi différentes voies d'accès à la profession. Le fait qu'elles n'aient pas suivi le même type de parcours n'est pas un problème en soi. Malheureusement, il en découle souvent des conceptions divergentes de l'apprentissage. Cette situation persiste par le fait que les compétences professionnelles des professeurs de musique ne sont guère nommées. Cet état laisse dans le flou les différents partenaires, futurs professionnels, employeurs, directeurs, sur les compétences professionnelles attendues.

Cela ne permet pas une reconnaissance des compétences objectives par le manque de critères permettant d'évaluer les personnes issues de parcours différents.

En effet, selon la date à laquelle nous avons accédé à la profession, selon les parcours et les formations, la notion d'expérience professionnelle est mise en jeu comme l'atout que l'on possède où que l'on ne possède pas. Pour les personnes du métier l'expérience s'acquiert avec le temps et non dans des centres de formations. Elle est souvent l'élément utilisé par les personnes déjà en activité pour créer une marge de protection vis-à-vis des plus jeunes, comme si le temps était le seul critère assurant les qualités de formation d'une personne.

« Tu verras avec le temps ; tu as bien le temps de comprendre ces choses »

3. Valeurs et conceptions de l'apprentissage

L'harmonie de l'équipe semble être l'état recherché, mais il demeure bien souvent difficile à atteindre dans les équipes pédagogiques, où l'enjeu du travail commun véhicule souvent de nombreuses valeurs.

En effet, dans les équipes pédagogiques musicales, l'enjeu ne se résume pas à élaborer des stratégies d'apprentissages mais bien évidemment, à décider au cœur de ce groupe, les savoirs qui vont être abordés. Au moment de faire ces choix, les membres de l'équipe pédagogique se confrontent à leurs différentes représentations du métier. Bien souvent, le débat s'arrête devant l'incapacité des coéquipiers à s'entendre sur la réponse à la question sous-jacente à toute réflexion sur le contenu de la formation : Quel musicien veut-on former ?

Du reste, il est très difficile pour nous, professionnels, de remettre en cause l'enseignement musical que nous avons reçu car il nous a bien réussi. Il est tout de même intéressant de savoir quelle a été l'incidence de notre formation sur notre

représentation du métier. Or, aurions-nous eu la même vision du métier si nous avions été formés à l'improvisation, à l'écriture, à la découverte d'autres esthétiques, dès le deuxième cycle de nos études ? Aurions-nous fait le même métier ?

Enfin, la mission de l'équipe pédagogique est grande, car elle aide à modeler le projet d'établissement de la structure dans laquelle elle agit. Les valeurs véhiculées ont donc besoin d'être mises à jour, d'être négociées entre tous les membres de l'équipe. La crainte de soulever des oppositions amène à esquiver le problème des valeurs. C'est oublier qu'elles peuvent resurgir de manière très violente et conflictuelle, donc plus difficile à négocier au moment d'une prise de décisions.

Or, il semble possible d'éviter certains conflits grâce à une bonne gestion de l'équipe pédagogique.

III. Gérer une équipe pédagogique ou comment passer de la juxtaposition à la synergie de compétences

Pour une bonne gestion de l'équipe pédagogique, il est important de considérer la diversité de ses membres comme un atout.

1. La définition des rôles : ou l'unification par la valorisation des différences

Pour le bon fonctionnement de l'équipe pédagogique, il semble nécessaire de définir sans cesse le rôle des coéquipiers en fonction des projets concernés, pour qu'à chaque moment, quel que soit leur âge, les membres de l'équipe soient des acteurs essentiels de la mission pédagogique. C'est pourquoi, il paraît indispensable d'organiser le travail au sein de l'équipe afin de responsabiliser tous ses membres. De cette organisation dépend la solidité organique du groupe.

L'équipe doit gérer l'organisation de son groupe, de son département au sein de l'établissement dans lequel elle fonctionne. Le travail s'organise autour des rôles attribués à chaque personnalité du groupe. Aussi, comment pourrions-nous définir la notion de rôle ?

D'après Marc-Henry Broch, « *Le rôle est un modèle organisé d'attentes relatives à la position occupée par une personne remplissant une fonction identifiable dans le groupe. Les rôles joués dans le groupe sont interdépendants et répartis entre les membres. Ils permettent à la fois la différenciation et l'unification de l'action du groupe.* »¹¹

Ainsi, l'unité de l'équipe proviendrait de la différenciation, de la distinction des rôles de chacun. La bonne cohésion du groupe dépend donc de l'élaboration de son fonctionnement. Aussi, la structuration interne du groupe, tout en donnant plus d'autonomie et d'initiative aux individus, permet d'éviter les débordements abusifs.

Il paraît donc nécessaire de penser le partenariat selon les termes de Gérard Guillot, comme un « **jeu à sommation non nulle** ».

¹¹ Broch, Marc-Henry, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique sociale, Lyon, 1996, p. 42

Ainsi, au sein de l'équipe pédagogique, bien que les conflits d'intérêts liés au pouvoir soient presque inévitables, il est tout de même envisageable, par l'élaboration de « *règle du jeu* », de s'assurer « *que les voix des uns et des autres puissent avoir des effets positifs sur le système de pratiques dont chaque élève est l'objet* »¹²

La personnalisation des tâches confiées à chaque membre de l'équipe, paraît, d'autre part, nécessaire au bon fonctionnement du groupe. La satisfaction personnelle des coéquipiers, à travers la tâche qu'ils ont à effectuer, est primordiale pour que chacun puisse s'approprier le projet pédagogique.

L'équipe fonctionne quand chaque membre est convaincu du travail de l'autre dans l'intérêt d'un projet commun. Le rôle et la définition des missions de chacun sont très importants pour la cohésion de l'équipe. Ils ne sont efficaces que quand ils sont déterminés en fonction des profils de chacun des protagonistes. Chaque personne de l'équipe peut ainsi exister, à l'intérieur d'une dynamique de groupe, par la personnalisation de la tâche qui lui a été confiée.

Bien que les membres travaillent dans un but commun, chacun retrouve un espace qui le caractérise et le met en valeur pour les compétences dont il dispose.

2. Des compétences et des formations diversifiées à l'intérieur de l'équipe pédagogique

Les diversités de profils des membres d'une équipe pédagogique sont autant d'atouts pour le travail de groupe. Néanmoins, ayant suivi différentes formations, il paraît nécessaire de s'entendre sur les compétences requises par les enseignants. Il est impératif que le métier s'accorde sur une description commune des fonctions et compétences du métier d'enseignant de la musique pour qu'elle génère, dans la vie professionnelle, une collaboration plus efficace par des personnes recrutées « *au regard des mêmes enjeux professionnels* »¹³

Dans un essai sur *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, (essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation)*, les membres du

¹² Von Neumann J., et Morgenstern, *Theory of Games and Economic Behavior*, University Press, Princeton, 1967, cité in, Guillot, Gérard, *Enseigner la musique n°5*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2002, p. 65

¹³ Cefedem, Rhône-Alpes, *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation*, Document de travail, 2003, p. 2

Cefedem Rhône-Alpes évoquent le sujet de la validation des acquis dans ces termes :

*« Une unification de la description des fonctions et des compétences du métier d'enseignant de musique est aujourd'hui nécessaire : cela ne signifie pas pour autant que tous doivent suivre le même parcours »*¹⁴

Ainsi, la diversité des parcours et formations suivies par les professionnels, peut s'avérer être une richesse dans le cas d'un travail d'équipe.

Dans ces conditions, il est indispensable de s'entendre sur nos différences et d'outrepasser les représentations personnelles.

*« Plus le groupe présente des diversités dans les attitudes, les positions, les capacités, les compétences de ceux qui le composent, plus la richesse potentielle de l'équipe est grande. Plus les discussions sont animées, et plus riches sont les décisions collectives »*¹⁵

Admettre des opinions différentes ou contraires ne signifie pas pour autant que l'on refuse ses propres principes. Accepter une personne ayant une autre façon de penser est tout simplement lui reconnaître des référents culturels autres, mais tout aussi respectables, qui peuvent nous apporter un éclairage sur une situation ou mieux affermir nos convictions. D'où l'importance, au sein d'une équipe pédagogique, de l'écoute, du questionnement, de l'attitude critique, de l'effort pour rationaliser les débats.

« Ce qui compte » écrit **Herbert A Thelen** *« c'est la bonne volonté, la volonté de faire quelque chose et non pas l'idéologie. Les divergences idéologiques ne sont pas un obstacle à l'accord tant que dure la volonté commune d'agir. Mais quand celle-ci se perd, alors les divergences idéologiques apparaissent »*.

¹⁴ Cefedem, Rhône-Alpes, *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation*, Document de travail, 2003, p. 2

¹⁵ Broch, Marc-Henry, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique Sociale, 1996, p58

3. La diversité de générations comme une richesse

Bien qu'elle ne soit pas la seule source de conflits ni d'éclosion de concepts révolutionnaires, la diversité de générations me semble un élément important dans les équipes pédagogiques. Il est bien évident que les désaccords ne sont pas toujours « intergénérationnels » et, par opposition, les plus jeunes membres des équipes ne forment pas toujours un bloc soudé.

La diversité des générations représentées me semble intéressante pour les profils d'enseignants qu'elle représente. Comme pour les liens susceptibles de se former dans les équipes, la multitude de profils n'est pas seulement liée aux différentes générations. On peut rencontrer deux personnes de même âge ayant des profils bien différents. Par contre, les différences de générations présentent un terrain très intéressant de recherche, très peu exploité dans l'enseignement musical :

L'expérience professionnelle :

Elle est sans aucun doute le bénéfice de l'âge, constituant l'héritage, « le métier » et donnant aux professeurs en poste un réservoir de situations pédagogiques vécues inestimables dont on ne dispose pas dans les débuts quand on enseigne.

Le récit d'expériences, le travail sur des situations pédagogiques vécues donnent aux personnes du « *métier* » un terrain d'expertise qu'ils n'utilisent pas forcément. En effet, les formations qu'ils ont reçues étaient souvent axées autour de l'excellence instrumentale mettant les considérations pédagogiques de côté, ainsi que tous les éléments d'analyse nécessaires à une étude didactique. Dans le cas du travail en équipe pédagogique, l'expérience acquise par les « anciens » est une occasion privilégiée de favoriser la synergie entre les générations en incitant les plus jeunes à participer à cette démarche. C'est une opportunité de faire travailler les personnes de générations différentes autour d'un objectif précis, incitant les interrogations, la réflexion, le dialogue sur des moments pédagogiques.

C'est l'occasion pour les plus jeunes d'analyser des situations pédagogiques concrètes avec les outils et les réflexions pédagogiques suscitées par leur formation.

Pour les enseignants ayant plus d'ancienneté, l'acte de mémoire imposé par ce genre de travaux « est l'occasion de mobiliser des références identitaires valorisantes »¹⁶ mais aussi parfois de revenir sur des expériences moins réussies.

Le récit d'expérience peut ainsi devenir un très bon argument pour favoriser le travail intergénérationnel en permettant aux plus jeunes de mettre en avant les bienfaits de leur formation et aux plus anciens de valoriser leur expérience professionnelle.

Il est important que les professionnels de l'enseignement musical prennent conscience de l'importance de tels travaux.

La rédaction de récit d'expérience constitue une source d'informations primordiale pour les personnes plus jeunes dans le métier, donnant éventuellement des idées de projets, d'organisations de classe. De plus, c'est une manière de constituer une mémoire de la profession d'enseignant de la musique, mais aussi, par les questionnements que suscitent ces écrits, de favoriser les dialogues, le débat avec d'autres personnes du métier.

4. L'importance de créer un espace de débat

Dans un article intitulé *réflexions d'un enseignant*, Pascal Pariaud conclue avec ces mots : « Notre métier n'a d'intérêt que dans le mouvement, dans la recherche de nouvelles pédagogies ; le monde bouge, continuons d'inventer, continuons d'enseigner »¹⁷.

Ce témoignage met en avant la nécessité de remise en cause qui s'impose aux enseignants pour que leur métier soit perpétuellement renouvelé. En effet, les attentes des élèves sont sans cesse différentes et nécessitent, si nous décidons de les prendre en compte, une réflexion pédagogique aboutie. Cette réflexion -nous avons tenté de le démontrer- sera encore plus riche si elle est menée par des enseignants aux compétences diversifiées.

Pour cela, il est nécessaire de créer un espace de débats, assurant que les représentations de chacun, soient prises en compte. La réflexion des équipes pédagogiques a besoin de se construire autour de règles précises, assurant l'égalité de parole, pour que les échanges se fassent dans le respect des personnes la constituant.

¹⁶ Billote, Gilles, *L'équipe pédagogique (Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants)*, Savoir et formation, L'Harmattan, 2000, p.132

¹⁷ Pariaud, Pascal, *Enseigner la musique n°5*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2002, p. 127

Pour Lewin, « *C'est en fonction de l'organisation perceptive de l'espace social que les énergies mises en jeu se complètent ou se combattent* ». ¹⁸

Ainsi, il est important de parler de l'équipe pédagogique en valorisant son rôle de recherche de structuration du métier, mais aussi de regarder les gens qui la composent, leurs parcours, leurs formations, leur technique de travail, pour que les différences de profils deviennent une force dans l'élaboration de projets pédagogiques. En effet, les écoles de musique(s), les conservatoires, ont plus que jamais besoin de diversités de propositions, de choix, car le public de ces structures a changé et qu'il est important qu'elles remplissent leur rôle culturel au sein de la cité.

"Les qualifications différentes accroissent l'interdépendance des membres et la complémentarité des interventions; elles peuvent donc devenir dans une équipe cohésive un facteur important d'efficacité et de progrès mutuel" ¹⁹

¹⁸ Amado, Gilles et Guittet, André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, 1999, p. 78

¹⁹ Mucchielli, *Le travail en équipe*, ESF, Formation permanente en sciences humaines, cité in Josserand, Anne-Véronique, *L'équipe pédagogique en école de musique*, Cefedem Rhône-Alpes, Lyon, 1992, p. 11

IV. La cohésion de l'équipe pédagogique au service d'une école différente

La diversité des profils des personnes constituant une équipe pédagogique sont autant de chances pour les élèves de recevoir un enseignement adapté. Il faut pour cela, s'entendre sur nos différences et dépasser les représentations personnelles pour proposer un enseignement de qualité.

1. La cohésion de l'équipe pédagogique au service des élèves

Le projet de l'équipe pédagogique doit être orienté vers une construction collective pensée pour les élèves. Un équilibre doit être trouvé entre les ambitions du professeur, les besoins de l'équipe, et bien sûr, les projets d'élèves.

Sans ce travail préliminaire, les professeurs se replient bien souvent, sur des projets personnels sans réel intérêt pour l'élève, dans lesquels ils peuvent trouver la valorisation tant souhaitée dans le groupe. Les élèves deviennent, souvent dans ce genre de situations, des outils que s'approprient les professeurs pour sortir de l'anonymat dans lequel ils ont été plongés par un travail d'équipe mal organisé, voire même par l'absence de travail d'équipe. Ce genre de situation donne souvent lieu à un vocabulaire caractéristique : « pour le concert, veux-tu que je te prête un ou deux élèves ? ; tu as besoin de l'une de mes formations ? »

Afin d'éviter ce type de débordements, l'équipe pédagogique doit impérativement remplir son rôle canalisateur pour que les projets de professeurs deviennent, par la concertation, des projets pour les élèves²⁰.

L'équipe a donc besoin de débattre, de se concerter, pour que chacun des coéquipiers joue un rôle dans l'élaboration et le suivi du projet pédagogique. Pour cela, il faut impérativement qu'il y ait débat, un débat centré sur l'élève.

²⁰ Personnellement, je pense que l'équipe pédagogique aurait tout à gagner en favorisant les projets d'élèves et ainsi avoir comme mission de guider, d'orienter, d'accompagner et non plus seulement de proposer.

Néanmoins, au cœur des discussions pédagogiques, quelle place laissons-nous aux choix musicaux de l'élève ? Est-il vraiment amené à développer ses goûts musicaux ? Ou le système ne lui propose-t-il qu'un chemin tout tracé qui ne lui conviendra pas forcément ?

Il est, cependant, très rare, en entrant dans les écoles de musique(s) et dans les conservatoires, de rencontrer des élèves ayant une idée très précise de la musique qu'ils veulent pratiquer, car justement, ils sont là pour apprendre ce qu'est la musique dans le sens le plus large du terme.

2. Découverte d'autres esthétiques, initiation à l'improvisation

Certes, l'ouverture sur d'autres esthétiques et l'initiation à l'improvisation ne sont pas « *les réponses* » miracles à un enseignement différent. Mais il est important de cibler les enjeux pédagogiques qui découlent de telles pratiques pour qu'elles ne soient pas utilisées comme vitrine d'un enseignement s'affichant comme alternatif mais dont le contenu pédagogique ne serait pas repensé. Il me paraît intéressant, à partir de ces deux exemples, de parler des dérives que nous pouvons éviter grâce à une bonne cohésion de l'équipe pédagogique.

Dans le cas de l'ouverture sur d'autres esthétiques, il est primordial qu'elles s'accompagnent d'un travail de recherche de la part de l'équipe, sur les enjeux qu'elle représente. C'est l'occasion de favoriser l'écoute de répertoires et d'établir des ponts entre différentes esthétiques. Il est important que cette ouverture ne soit pas un refuge pour tous les élèves ayant un problème avec la musique classique.

Certes, il est nécessaire de partir des représentations des élèves, mais il est primordial de les inciter à avoir une démarche d'investigation envers les esthétiques qui leurs sont, dans un premier temps, étrangères et ainsi, de ne pas les réduire à n'étudier que ce qu'ils aiment (*et par conséquent, ce qu'ils savent déjà faire*), et encore plus, de ne pas les laisser végéter dans un cadre esthétique incompris (*qui serait pour la majeure partie du temps synonyme d'échec, de dégoût*).

Bien que la pratique de l'improvisation et l'ouverture sur d'autres esthétiques ne soient pas seulement l'initiative des plus jeunes d'entre nous, elles sont souvent proposées par ces derniers. Il est primordial que ce genre d'ateliers soit précédé de préparations pédagogiques abouties, pour qu'ils ne deviennent pas une source de

conflit entre générations. En effet, ce genre de pratiques se démocratisant de nos jours, il ne faut pas qu'elles soient perçues comme un phénomène de mode issu des centres de formations. Il semble primordial de faire en sorte qu'elles soient considérées comme des situations pédagogiques riches. Pour cela, il est nécessaire que ces ateliers soient présentés devant l'équipe pédagogique afin que chacun expose son opinion et ses idées par rapport au projet. Dans l'absence de travail didactique préalable, l'improvisation pourrait très rapidement devenir « n'importe quoi », ce qui serait inacceptable pour des professeurs d'une génération pour laquelle l'excellence instrumentale et technique a toujours été une priorité.

L'improvisation est souvent « libre » dans les cours d'esthétique classique. Utilisée comme le remède miracle pour libérer les élèves des contraintes trop grandes que représente la partition, elle ne permet pas toujours le phénomène escompté. Pour les élèves, elle génère très vite, une nouvelle barrière induite par un code différent mais tout aussi complexe, à laquelle s'ajoute souvent la sensation de faire « n'importe quoi » si aucune règle du jeu n'a été préétablie.

En effet, bien qu'il soit très dur de déterminer un cadre pédagogique permettant aux élèves de faire de vrais apprentissages dans ce genre de pratique, il est primordial d'établir des séquences de travail leur assurant d'entrevoir les notions contenues dans ces activités collectives. Les enjeux et les répercussions de tels travaux, s'ils sont bien menés, généreront des musiciens différents.

3. Des élèves différents

« Pour développer la curiosité, pour faire naître la tolérance, pour ouvrir l'esprit aux événements artistiques de notre temps, il faut inciter l'élève à faire exploser les cloisons restrictives de sa fonction d'interprète et le mettre en situation de quelqu'un qui invente aussi sa propre musique » et donc de décroquer les élèves des conservatoires, regrouper « Ceux qui ne font que jouer (violon, tuba, piano....) et ceux qui pensent » .²¹

Décloisonner, *« en créant dans chaque conservatoire une plate forme, une position centrale qui aurait pour fonction la création individuelle et collective, une plate forme*

²¹ Globokar, Vinko, extrait de *Individuum Collectivum* cité in *Enseigner la musique n°2*, cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du conservatoire national supérieur de musique de Lyon, 1997, p. 46

dédiée à l'imagination, à la fantaisie, à l'innovation, à l'invention. Il ne s'agit pas d'ajouter une ligne au menu pour ceux qui voudraient éventuellement la visiter, mais bel et bien d'obliger chaque élève à prendre part à cet atelier, à passer par cette expérience où se brassent les savoirs, où les idées s'affrontent, s'affirment ou disparaissent »²²

On voit bien, dans le texte de Vinko Globokar, les enjeux contenus dans la pratique de la composition et de l'improvisation. Les élèves ont besoin, de nos jours, de s'approprier de telle pratique, ainsi que toutes notions leur permettant de vivre une vie de musicien amateur. En effet, il est nécessaire d'apporter aux élèves les éléments assurant l'accès « à une autonomie relative : celle qu'exige une participation active, consciente, inventive à la pratique amateur et plus particulièrement à la pratique d'ensemble, par sa capacité :

- à se donner des méthodes de travail ;
- à analyser (les musiques qu'il joue, les situations musicales qu'il vit, son propre jeu) ;
- à construire l'interprétation d'une œuvre et à la justifier ;
- à rechercher et à renouveler son répertoire ;
- à prendre l'initiative d'une pratique d'ensemble avec d'autres élèves (éventuellement à les diriger) ;
- à improviser ;
- éventuellement à écrire (un arrangement, une basse continue, une grille de jazz...) ou à composer : il ne peut s'agir, à ce stade, que d'options personnelles, de compétences précoces. Cependant, la formation de second cycle doit favoriser la naissance de telles compétences, inclure en tout état de cause le début de l'apprentissage de l'écriture. »²³

Toutes ces notions créent un nouveau rapport à la musique, à la partition, à la fonction d'interprète.

Bien sûr, il ne s'agit pas d'abolir le travail technique, l'étude de concerto, de ne jouer que les œuvres de son invention. Il ne faut en aucun cas, prétendre faire de nos élèves des compositeurs, des improvisateurs de génie, mais à partir de toutes ces activités, leur permettre de se constituer une identité musicale riche dans laquelle leurs choix auront été prépondérants.

²² Globokar, Vinko, extrait de *Individuum Collectivum* cité in *Enseigner la musique n°2*, cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du conservatoire national supérieur de musique de Lyon, 1997, p. 47

²³ Schéma Directeur de L'organisation Pédagogique des Ecoles de Musique et de Danse, 1991, p.12

L'école de musique doit proposer un enseignement riche dans lequel, le métissage disciplinaire, esthétique, générationnel doit être primordial, à l'image de la musique, à l'image des élèves, à l'image des professeurs.

Conclusion :

L'équipe pédagogique et les professeurs sont, sans aucun doute, une des réponses aux problèmes de l'école de musique. Leur mission ne peut plus se résumer à donner une succession de cours particuliers. Ils doivent construire un enseignement adapté aux élèves d'aujourd'hui et prendre en main leur profession à travers les imprécisions que peuvent contenir les textes officiels. Ainsi, ils seront à même de proposer des changements pour ne pas se voir imposer des réformes males adaptées.

Car effectivement, il est primordial de transformer l'école de musique afin qu'elle réponde aux attentes des élèves, des municipalités et bien sûr, des professeurs qui y passent une partie de leur vie. Pour cela, la profession doit s'organiser. Les actions isolées, bien qu'elles soient dans certains cas une solution à l'immobilisme d'autres partenaires, ne peuvent à elles seules transformer l'école. Les équipes pédagogiques ont donc besoin de regrouper les énergies, les compétences de leurs membres, pour bénéficier des avantages d'une action commune. Pour cela, il est important de générer le partenariat des coéquipiers autour d'une action, un but commun. Les partenaires doivent dépasser leurs différences et en faire leur force.

En effet, les équipes pédagogiques doivent, dans leur intérêt, éviter les conflits qui à terme, paralysent leurs actions. Pour cela, la gestion des équipes ne doit pas être sous estimée. Elle doit permettre l'égalité de parole pour toutes les personnes qui la constituent. Les disciplines et les postes des enseignants ne doivent pas faire l'objet d'une hiérarchisation arbitraire. Elles nécessitent une perpétuelle interrogation en fonction des projets dans lesquels les enseignants seront amenés à intervenir.

De la bonne gestion de l'équipe dépendra la cohésion de ses membres et par la même occasion, le bon moral du groupe. Si nous comparons l'équipe pédagogique à l'équipe sportive, le moral de l'équipe y a une importance primordiale :

« Les sportifs y font référence comme à un mystique pour expliquer l'indicible. Le moral de l'équipe justifie les réussites tandis que son absence explique les échecs. Les commentaires montrent que le moral et la cohésion des membres de l'équipe sont les deux faces d'une même pièce. Sûrs de leurs moyens, de leur complicité, les joueurs manifestent une harmonie physique, psychologique et intellectuelle qui les rend capables de se surpasser »²⁴

²⁴ Broch, Marc-Henry, Travailler en équipe à un projet pédagogique, Chronique Sociale, 1996, p. 22

Pour que cet état soit trouvé, comme pour l'équipe sportive, il faut que chacun connaisse son poste, ses compétences et celles de ses coéquipiers.

L'équipe pédagogique a donc besoin de personnes différentes capables de travailler ensemble. Cependant, il est impératif que le métier s'accorde sur une description commune des fonctions et compétences du métier d'enseignant de la musique pour qu'elle génère, dans la vie professionnelle, une collaboration plus efficace par des personnes recrutées « *au regard des même enjeux professionnels* »²⁵

Pour la bonne gestion d'une équipe pédagogique, il est nécessaire d'entretenir une mémoire de la profession. Sans pour autant tomber dans une attitude traditionaliste consacrant le travail de nos pères sans aucun recul critique, il est important de s'inscrire dans une logique respectueuse du travail qu'ils ont fait, de créer des ponts entre générations pour que chacun puisse se nourrir de l'expérience de l'autre. Il semble nécessaire d'inciter le récit d'expérience et tous travaux permettant de créer une mémoire professionnelle, décloisonnant les personnes des positions retranchées qu'elles avaient adoptées, pour que les différences deviennent les atouts des équipes pédagogiques.

A une époque où les moyens de communication sont de plus en plus banalisés, nous avons plus que jamais besoin d'échanger, de dialoguer, pour nous rendre compte des avantages dont bénéficieraient les élèves si nous parvenions à travailler ensemble. Notre vie (professionnelle) en serait considérablement éclairée.

²⁵ Cefedem, Rhône-Alpes, *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation*, Document de travail, 2003, p. 2

« Il y a longtemps que des instituteurs et des professeurs se réunissent, non pour faire l'inventaire détaillé de ce sur quoi ils n'ont aucun pouvoir, mais pour chercher, dans l'analyse de leurs pratiques, ce qu'il est possible d'améliorer. Certes, ils font encore quelques complexes et n'oseraient guère se proclamer « cercles de qualité »....et, pourtant, il n'y a aucune raison de penser que la gestion de l'apprendre soit un métier moins respectable que la gestion de l'énergie ou celle des finances ;c'est en tout cas, une tâche aussi essentielle pour l'avenir d'une nation. »²⁶

²⁶ Meirieu, Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF, Paris, 1987, pp. 19-20

Bibliographie:

- Amado, Gilles et Guittet, André, *Dynamique des communications dans les groupes*, Armand Colin, 1999
- Billote, Gilles, *L'équipe pédagogique (Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants)*, Savoir et formation, L'Harmattan, 2000
- Broch, Marc-Henry, *Travailler en équipe à un projet pédagogique*, Chronique sociale, Lyon, 1996
- Josserand, Anne-Véronique, *L'équipe pédagogique en école de musique*, Cefedem Rhône-Alpes, Lyon, 1992
- Joubert, Claude-Henry, *L'Etat, l'élan, l'écho, l'éternité*, Paris, Van de Velde, 1996
- Meirieu, Philippe, *Apprendre...oui, mais comment*, ESF, Paris, 1987
- Métaillé, Anne-Marie, *Les jeunes et le premier emploi*, Association des Ages, Paris, 1978
- Mucchielli, *Le travail en équipe*, ESF, Formation permanente en sciences humaines
- Von Neumann J., et Morgenstern, *Theory of Games and Economic Behavior*, University Press, Princeton, 1967

- *Schéma Directeur de L'organisation Pédagogique des Ecoles de Musique et de Danse*, Annexe I L'Evaluation, 1991
- *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001
- Cefedem, Rhône-Alpes, *Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé, essai de définition de compétences et de procédures d'évaluation*, Document de travail, 2003,
- *Enseigner la musique n°2*, cahier de recherche du Cefedem Rhône-Alpes et du conservatoire national supérieur de musique de Lyon, 1997
- *Enseigner la musique n°3*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2000
- *Enseigner la musique n°4*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2000
- *Enseigner la musique n°5*, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône Alpes et du conservatoire supérieur musique et danse de Lyon, Lyon, 2002