

CEFEDM Rhône-Alpes

Promotion 2003 - 2005

**DES EQUIPES PEDAGOGIQUES
POUR LES ECOLES DE MUSIQUE**

CHARLAYNE HURTIGER

VIOLONCELLE

Introduction :

Comme de nombreux enseignants de la musique de mon âge, j'ai fait mes débuts en donnant des cours particuliers, puis j'ai donné des cours dans des structures associatives, et fait quelques remplacements dans des écoles plus importantes. Dans ces situations, je me suis toujours trouvée seule face aux élèves. J'arrivais pour donner cours, et repartais aussitôt après le dernier élève. Souvent, aux horaires où j'enseignais, il n'y avait personne d'autre que moi dans les locaux. Ainsi, je ne rencontrais mes collègues qu'aux rares réunions organisées durant l'année. En bref, tout se passait comme si je donnais des cours particuliers dans les locaux d'une école de musique.

Les petites associations sont administrées par des volontaires avec lesquels il est souvent difficile d'avoir un contact. Elles emploient des enseignants sur des temps partiels. En violoncelle, par exemple, je n'enseignais qu'une ou deux heures dans une école. Quand la majorité des enseignants sont dans ce cas, il semble difficile d'engager un travail collectif. Pourtant, j'ai souvent ressenti une certaine frustration. Ce que je proposais aux élèves me semblait nettement insatisfaisant. Aucun lien n'était fait entre les différentes disciplines, et les seules informations que j'avais sur ce que les élèves faisaient par ailleurs dans l'école, je les obtenais en les questionnant directement. Ainsi, chaque élève recevait parallèlement un enseignement en formation musicale et un enseignement en instrument. La pratique collective était inexistante, sauf pour les instruments de l'harmonie, et ce à partir d'un certain niveau seulement. Ces écoles avaient l'habitude de fonctionner ainsi, et cela ne semblait gêner personne.

Je m'étonne aussi de ce que j'ai rarement eu à répondre à des questions concernant la collaboration des enseignants lors des entretiens d'embauche que j'ai pu passer. On constate, par ce seul fait, que le travail en équipe n'est pas pris en considération par les professionnels. Certaines réunions de prérentrée dans ce type de structure sont très révélatrice aussi de ce manque d'habitude : chacun se demande ce qu'il fait là, s'ennuie, se demande s'il n'est pas en train de perdre du temps.

Pourtant, j'ai eu l'occasion d'observer, dans certaines écoles de musique, les bénéfices d'un travail en équipe des enseignants. C'est ce constat qui m'a amenée à m'interroger sur les origines du manque d'habitude du travail en équipe dans les écoles de musique, ce qui fera l'objet d'une première partie. Si mon hypothèse de départ était que les écoles de musique ont besoin d'équipes pédagogiques, j'essaierai dans un second temps de définir, en m'appuyant sur ce que dictent les différents textes ministériels, quelles sont les raisons de cette nécessité. Deux questions se posent alors, qui sont complémentaires : pourquoi et comment constituer des équipes pédagogiques ? Enfin, je m'attacherai à expliciter certaines compétences nécessaires pour que ce travail soit possible, durable, et effectivement bénéfique pour les enseignants, comme pour les élèves.

I- Politiques culturelles et moyens mis en œuvre :

1- Le Conservatoire de Paris comme modèle pour l'enseignement de la musique :

Depuis son institutionnalisation au terme de la Révolution et jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement de la musique en France est très fortement lié à la politique culturelle.

En effet, lorsque naît le Conservatoire de Paris en 1795, c'est dans la nécessité de former des musiciens professionnels au service de l'Etat-Nation naissant. Ces musiciens professionnels sont donc avant tout destinés à interpréter des œuvres et participer ainsi à la valorisation d'une culture patrimoniale. La définition des fonctions de l'enseignement musical a deux conséquences que nous retiendrons par rapport à notre sujet :

- 1- Il s'agit de former un certain nombre de musiciens professionnels exclusivement, donc l'accès à cet enseignement est très restreint et sélectif.
- 2- Plus spécifiquement, cet enseignement est censé fournir à la Nation des musiciens interprètes. Du musicien complet qu'il était, le musicien devient avant tout instrumentiste : l'enseignement musical global délivré par un même maître cède la place au découpage en disciplines, avec prépondérance de la technique instrumentale.

Après la création du Conservatoire de Paris, les écoles de musique se sont multipliées dans le seul but d'améliorer l'élite : en ayant plus de candidats au concours d'entrée à Paris, on était sûr d'obtenir de meilleurs musiciens. C'est ainsi que les nouvelles écoles de musique se sont développées selon le modèle du Conservatoire de Paris, et ce, jusqu'aux années 1960. Dans un premier temps, au-delà de l'organisation de l'enseignement, même les méthodes pédagogiques et le répertoire à aborder étaient imposés par Paris.

Que peut-on donc imaginer du métier d'enseignant de la musique durant cette période ? Dans un tel contexte, être professeur de musique se réduisait à l'application, certes personnalisée, d'un modèle pédagogique bien déterminé. La concertation entre professionnels ne semble pas vraiment nécessaire, sauf peut-être entre spécialistes-décideurs d'une même discipline, pour choisir le répertoire et les méthodes.

2- De la démocratisation culturelle à la décentralisation : un chemin tortueux vers l'abandon du modèle :

C'est seulement avec la démocratisation culturelle, amorcée sous Malraux, que le modèle du Conservatoire de Paris a été peu à peu remis en cause. L'accès à la culture pour tous devient une priorité, et cela passe pour certains par la pratique : il n'est donc plus question de former uniquement des professionnels, mais bien de donner à tous la possibilité d'une pratique musicale, individuelle ou collective. Mais la valorisation des ressources culturelles française reste très présente dans la démarche de démocratisation. Les avancées dans le domaine de l'enseignement musical, entre autres, ne concernent, finalement, guère plus que la réduction des inégalités géographiques. Le plan

d'organisation de l'enseignement de la musique, proposé par Marcel Landowski, premier directeur de la Musique, cherche à augmenter la qualité et la quantité des écoles de musique. La multiplication des écoles de musique se fait sans remise en cause du schéma pyramidal. Les savoirs à enseigner et leurs modes de transmission ne sont donc pas interrogés. C'est pour cette raison que le contrat de la démocratisation culturelle ne peut être rempli : les inégalités sociales et culturelles restent irrésolues. Cette faille de la politique malrusséenne a été dénoncée par le public, qui prend alors de plus en plus la parole. Maurice Fleuret tente alors une réforme qui, elle, sera décisive pour l'avenir de l'enseignement musical : il faut "ouvrir l'enseignement à toutes les pratiques musicales présentes dans le corps social"¹. Cet énoncé ouvre une nouvelle ère de l'enseignement musical : sous la prise en considération de la demande du public se dessine la décentralisation. Cette décentralisation, fruit de la politique culturelle des années 80, ne prendra forme pour l'enseignement musical, que dans les années 90 avec l'entrée des personnels enseignants dans la fonction public territoriale.

Depuis une trentaine d'années, on a donc vu augmenter puis "exploser" le nombre des écoles de musique en France, et les finalités de l'enseignement spécialisé de la musique ont été totalement révisées au regard de ce changement d'orientation politique. De succursales du Conservatoire de Paris, les écoles de musique deviennent peu à peu des établissements autonomes. La norme n'est plus de mise, et il faut redéfinir les missions et fonctionnements des écoles de musique.

3- Lecture des orientations de la politique culturelle au travers des textes ministériels :

Le premier texte ministériel écrit à l'attention des écoles de musique et susceptible d'éclairer les professionnels sur leur rôle paraît en 1984 sous le titre de *schéma de fonctionnements pédagogiques des Ecoles Nationales de Musique et Conservatoires Nationaux de Région*. Remarquons :

- qu'il ne concerne qu'une partie des écoles de musique : les associations et les Ecoles Municipales de Musique ne sont pas énumérées. C'est qu'elles ne relèvent pas de la responsabilité de l'Etat, qui n'est souverain que là où il participe au financement.
- que le système de hiérarchisation des écoles de musique a été conservée, malgré ce que nous avons évoqué plus haut.

Il n'est jamais question dans ce très bref texte de définir les finalités, mais seulement les "fonctionnements" en terme d'"évaluation" et de "contenus pédagogiques". Ce premier texte ministériel stipule la notion d'équipe pédagogique, conçue alors comme la conséquence logique de l'organisation des études en cycles, l'introduction du contrôle continu et l'organisation des enseignements en départements pédagogiques. Il faut attendre *le Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse* de 1991 pour trouver en guise de chapitre liminaire une définition des missions de ces établissements. Il ne s'agit plus seulement des ENM et CNR, mais de toutes les écoles de musique sous tutelle de l'Etat. La préoccupation importante devient l'ouverture

¹ Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical de juillet 1982

nécessaire à favoriser l'accès de "publics extrêmement divers : par leurs âges, par leurs origines socio-professionnelles, par leurs goûts et leurs traditions culturelles, par la nature de leurs demande enfin.". On voit donc apparaître ici, de manière implicite, la notion de service public et l'inscription des écoles de musique et de danse dans une logique de l'offre et de la demande. En filigrane de cet énoncé des missions des écoles de musique et de danse, on peut deviner les changements qui doivent s'opérer dans la profession. Chaque établissement doit construire son identité au regard d'un public particulier, local. L'enseignant spécialisé de la musique devient un **acteur culturel**, en même temps qu'un **agent territorial** : il doit se placer alors au centre de toutes les réflexions engendrées par l'idée de service public.

On peut lire plus loin que "Les écoles de musique et de danse participent à l'activité culturelle de la collectivité, dont elles sont un élément moteur. La diffusion et la création sont des composantes du projet d'établissement étroitement associées aux missions pédagogiques, dont elles sont à la fois des résultantes et des moyens.". L'action de l'école de musique dépasse alors la simple formation de musiciens amateurs et professionnels : au-delà de cela, elle doit rayonner sur la cité. Et dans ce dessein, il lui faut élaborer un projet d'établissement. C'est la première fois que l'on voit apparaître l'idée de projet d'établissement, mais je m'étonne de ne pas trouver de détail sur les acteurs de l'élaboration de ce projet. C'est seulement dans *le schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse* de 1996 qu'on peut lire ce renseignement. Le chapitre "Structures de concertation" fait état d'un "conseil d'établissement composé de manière équilibrée des élus, des représentants de la direction, des enseignants, des services administratifs et techniques de l'établissement, des élèves et le cas échéant de personnalités extérieures.". On peut supposer que c'est cet ensemble de personnes qui est chargé de construire le projet d'établissement.

Ces textes ministériels successifs laissent transparaître l'évolution de la politique culturelle par ses résonances sur le fonctionnement des établissements. Pour ce qui nous intéresse ici, il faudra attendre la publication en 2001 de *la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* pour que soient vraiment précisées les finalités de cet enseignement, relatives à des "missions de service public des établissements" et les moyens à mettre en œuvre. Le projet d'établissement apparaît parmi les responsabilités du directeur qui "conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement, en concertation permanente avec l'équipe pédagogique et tous les partenaires externes concernés" et celles des enseignants qui "participent à la mise en œuvre du projet de l'établissement". On voit bien ici que le rôle que doivent tenir les enseignants dans la conception même du projet d'établissement n'est pas du tout énoncé parmi leurs responsabilités. C'est sans doute parce que le schéma d'orientation alors en vigueur en fait déjà état.

Pour répondre à la nouvelle politique culturelle et la mettre en œuvre, au-delà des problèmes spécifiquement pédagogiques, les enseignants de la musique doivent participer activement à des moments de concertation. La notion d'équipe apparaît alors, et son action doit ce développer sur

différents niveaux : dans l'organisation interne de l'établissement, mais aussi, à travers le projet d'établissement, dans les finalités de cette organisation vis à vis du rayonnement sur la cité.

On voit donc que le modèle du Conservatoire de Paris, même si on peut en trouver des traces importantes aujourd'hui encore chez certains enseignants et dans certains établissements, est remis en cause de manière implicite : les finalités ayant tout à fait changé, les moyens à mettre en œuvre ne sont plus du tout les mêmes, et les professionnels ont à agir sur des plans divers qui vont de leurs actions dans la cité à leurs actions dans l'établissement et à l'intérieur de leurs cours. Ainsi, la démocratisation culturelle a permis une remise en cause des savoirs à enseigner ainsi que des modes de transmission de ces savoirs.

En faisant de la pratique artistique le moteur de l'activité et du développement culturel, la démocratisation a interrogé les représentations que les professionnels avaient de leur propre activité. De fait, le métier d'enseignant spécialisé de la musique reste aujourd'hui encore en pleine mutation. Un tel changement de situation ne s'opère pas du jour au lendemain, et il semblerait que la concertation, la discussion sont les conditions *sine qua non* de la réussite de la mise en œuvre de ces nouvelles orientations.

4- Une équipe pédagogique garante du projet d'établissement :

Au regard de ces différents textes ministériels, on peut avancer que l'équipe pédagogique est un acteur important de la conception et de la mise en œuvre du projet d'établissement. Nous allons maintenant étudier plus en détail les missions qui lui sont attribuées et les fonctionnements que cela induit.

Définition du "projet d'établissement" :

Pour ce qui concerne les établissements d'enseignement spécialisé de la musique, il est difficile de trouver une définition de ce qu'est le projet d'établissement : si certains paramètres pour son élaboration sont précisés dans les textes ministériels, on ne sait pas très bien les raisons de son existence. Peut-être est-ce parce que le projet pédagogique avait déjà été défini pour les établissements de l'Education Nationale, qu'il n'a pas semblé nécessaire de le préciser pour les établissements d'enseignement artistique.

Dominique Tresgots, inspecteur d'académie, définit le projet d'établissement de la manière suivante : "Il est l'instrument de l'autonomie reconnue aux établissements, la déclinaison de leur politique et l'expression de leur responsabilité. Il concerne le cœur de l'activité pédagogique et exprime des choix concertés.(...) Il est aussi la mise en cohérence entre le cadre institutionnel, l'établissement et son environnement.". La circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 précise : "Le projet d'établissement donne une cohérence aux activités de l'établissement et organise ses relations avec son environnement".

"Il est un outil de fédération des intentions et de mutualisation des ressources."

On peut donc remarquer que le projet d'établissement doit opérer sur deux niveaux complémentaires : il doit garantir une cohérence interne et une cohérence externe.

Cohérence externe :

Le projet d'établissement s'élabore au regard de multiples orientations et projets, il prend en considération :

- les orientations nationales,
- les projets de la ville ou de l'agglomération,
- les projets des collectivités territoriales
- les projets des éventuels partenaires (autres structures culturelles, associations locales, Education Nationale)

Si les différents acteurs du conseil d'établissement ne font souvent que cohabiter, c'est dans l'espoir d'une véritable collaboration que l'équipe pédagogique doit travailler. Elle doit avoir la connaissance des différents projets énoncés ci-dessus, afin d'émettre des propositions dans le cadre du conseil d'établissement. On voit bien que les paramètres qui interagissent dans l'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement sont nombreux et leur mise en relation est complexe.

La notion de service public place l'école de musique et de danse dans une logique de l'offre et de la demande. Cela nécessite une évaluation de cette demande, évaluation peu aisée, mais à laquelle les enseignants peuvent prendre une large part, en tant qu'interlocuteurs privilégiés des élèves et parents d'élèves. Même s'il s'agit du public déjà inscrit à l'école, ses demandes révèlent une partie émergée de l'iceberg. Cette recherche et cette analyse des demandes - explicites ou non - doit être une des priorités de l'équipe pédagogique. Le nombre d'inscrits varie d'une année sur l'autre, ce simple constat met au grand jour, dans une certaine mesure, la réussite ou non des choix et des orientations du projet d'établissement. Un élève mécontent ou démotivé, quel que soit son âge, est aussi un indicateur interne d'un dysfonctionnement ou d'un manque dans l'offre faite. En mettant en commun ce type d'informations et en en discutant, l'équipe pédagogique peut devenir un acteur fort de l'analyse des demandes.

Comme nous l'avons vu plus haut, le projet d'établissement est le résultat d'une concertation entre différentes catégories de personnes. Cette concertation permet une mise en commun d'informations très diverses. La nature de ces informations diffère selon les préoccupations et orientations particulières de chaque catégorie. L'une sera plus encline à mettre en avant des problèmes socio-culturels, l'autre des aspects financiers, l'autre encore la dimension éducative... Il s'agit donc, pour parvenir à un projet d'établissement satisfaisant de traiter toutes ces informations de manière à définir des objectifs communs, fondés sur des valeurs communes. L'équipe pédagogique doit donc, pour les faire transmettre par ses représentants au conseil d'établissement, s'accorder sur des valeurs communes dans une réflexion sur les objectifs de ses actions pédagogiques, éducatives et artistiques.

L'équipe pédagogique doit s'assurer de la réalisation du projet d'établissement : elle doit donc, au moment de l'élaboration du projet d'établissement, faire un "inventaire" de ses moyens en termes de compétences spécifiques (disciplines, esthétiques proposées), de matériel (locaux, matériel pédagogique), de ressources humaines et financières et vérifier qu'ils sont adéquats au projet. S'ils lui paraissent insuffisants, elle doit être en mesure de justifier leur nécessité en les confrontant au projet d'établissement.

En résumé, on peut dire que le projet d'établissement doit satisfaire les critères :

- de l'éducatif (rôle de l'école de musique dans la formation de l'individu),
- de la logistique (moyens financiers, administratifs, gestion de ressources, locaux, etc)
- du pédagogique (apprentissage).

L'équipe pédagogique doit donc, pour être un véritable acteur de cette démarche, s'interroger sur ces trois dimensions.

Pour conclure, le projet d'établissement, si on le situe au cœur de toutes ces problématiques ne peut rester une constante de l'établissement. Il est nécessairement évalué de façon constante et remanié au regard des différents diagnostics de chacune des catégories. Tous les points sus énumérés doivent être sans cesse réévalués eux aussi.

Cohérence interne :

L'organisation interne de l'établissement doit se poser comme réponse à cet idéal qu'est le projet d'établissement. Il convient de choisir les moyens adéquats à la mise en œuvre de celui-ci. Ces moyens sont de plusieurs ordres :

- organisation des enseignements (les disciplines et esthétiques, leur regroupement en départements)
- organisation des études (cursus, évaluation)
- choix de disciplines et esthétiques à proposer
- pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Ces "moyens" relèvent finalement des fonctionnements internes à l'établissement, fonctionnements qui sont prescrits par le Ministère de la Culture au travers du *schéma d'orientations*. Mais ce texte est volontairement composé de manière à laisser la marge de liberté nécessaire à une certaine autonomie des établissements, autonomie qui leur permet, au travers du projet d'établissement, de se construire une identité propre. Et c'est précisément parce que l'école a cette marge de liberté, que le travail en équipe devient nécessaire.

II- Qu'est-ce qu'une équipe pédagogique, dans le cadre particulier de l'école de musique :

L'expression "équipe pédagogique" recouvre des réalités très diverses. Si on parle d'équipe, on pense immédiatement à une équipe de sportifs ou à une équipe d'ouvriers. Dans les deux cas, le terme renvoie à un ensemble de personnes qui mettent leurs activités respectives au service d'un même but. Les tâches sont réparties entre les différents individus de manière à obtenir le résultat escompté. Lorsqu'il s'agit d'une équipe pédagogique, par définition, les actions à mettre en place sont dirigées vers les élèves, dans le but de favoriser leurs apprentissages.

1- Constats faits au cours de mon expérience :

Abus de langage : J'ai pu constater au gré de mes expériences qu'"équipe pédagogique" désigne très souvent l'ensemble des enseignants qui travaillent dans un même établissement, sans que l'on puisse nécessairement établir de relation entre leurs actions. Ainsi, il m'est arrivé de faire partie d'une "équipe pédagogique" dont je ne connaissais pas tous les membres. La seule chose que partagent les enseignants dans cette situation, loin de concerner un quelconque travail contribuant à la réalisation d'un objectif commun prédéfini, ce sont les locaux. On se trouve alors dans des écoles où les cours se juxtaposent, comme si chaque professeur venait donner des cours particuliers. Ici, sans compter qu'il n'est aucunement question de problèmes d'ordre pédagogique, le seul terme d'"équipe" est employé abusivement.

Pseudo équipe : Dans beaucoup d'écoles de musique, notamment dans les petites structures associatives, les réunions sont rares et traitent souvent de problèmes purement matériels, par exemple :

- l'organisation des évaluations se limitent au choix des répertoires et des types d'épreuves,
- l'organisation d'une audition d'élèves : choix de répertoire avec regroupements d'élèves en petites formations (pour que le concert ne soit pas trop long),
- la répartition des élèves dans les classes des différents professeurs,
- la gestion de l'utilisation des locaux.

Les questions posées restent donc liées à des actions ponctuelles, il n'est pas question, dans ce cas de s'interroger sur une quelconque pérennité de l'action. Ici, même si les enseignants se partagent un groupe d'élèves, s'accordent sur les répertoires, on reste, en mon sens, dans le cadre d'une "pseudo équipe", dont la seule raison d'être est le partage de ressources, la recherche d'arrangements.

2- Modes de constitution des équipes pédagogiques et traitement, par l'autorité de ces équipes pédagogiques :

A- Des professeurs se choisissent pour constituer une équipe pédagogique :

Dans des structures où l'équipe pédagogique n'est pas une notion forte, comme dans le cas précédemment énoncé, il arrive que certains enseignants se regroupent pour concevoir et réaliser des projets (innovation pédagogique, diffusion, production, *etc.*) en marge du fonctionnement habituel de l'école. Ce projet doit alors être validé par le directeur, qui peut encourager ou non cette équipe, notamment en mettant à leur disposition les moyens matériels et administratifs nécessaires.

Petite anecdote révélatrice:

A l'école de musique de M., les évaluations en instrument posent problème : il faut trouver un moyen de les organiser sans qu'il y ait besoin de dépenser d'argent. Plusieurs possibilités sont proposées : soit on invite un enseignant qui rendrait ce service gracieusement, soit on organise les évaluations avec des jurys internes. Pour éviter les traditionnels examens, les enseignants proposent alors de s'organiser en petites équipes chargées d'un même groupe d'élèves qui travaillerait sur une ou plusieurs pièces de musique de chambre. Le projet serait conçu et réalisé en commun : constitution des groupes d'élèves, objectifs d'apprentissages, choix du répertoire, emploi du temps des élèves et des enseignants, découpage des différentes étapes, répartition des tâches, *etc.* Cette organisation présenterait l'avantage de faire une évaluation continue sur la durée du projet, sans que cela n'empêche l'évaluation ponctuelle du produit fini. Bien sûr, ne s'engageraient dans ces projets que les enseignants qui y adhèreraient, et qui seraient disponibles pour les concertations régulières nécessaires pour évaluer les élèves et pour apporter, le cas échéant, des modifications sur le déroulement des cours.

La proposition a été refusée, et les équipes qui avaient commencé à se former se sont dissoutes, chacun reprenant sa place dans sa classe : les évaluations garderont la forme d'examens. La direction et le bureau préfèrent ne pas prendre le risque de bousculer les habitudes des parents d'élèves.

On voit bien, au travers de cet exemple que la constitution "sauvage" d'équipes pédagogiques n'est pas toujours aisée, elle est tantôt encouragée, tantôt découragée voire interdite. Elle naît souvent d'une volonté d'innovation, et même si le fait d'être plusieurs peut permettre d'avoir plus de poids, un argumentaire plus solide, une diffusion de l'information plus importante, cela n'est pas toujours suffisant pour lutter contre une quelconque autorité (institution, direction, parents d'élèves, *etc.*).

B- Des équipes imposées :

Dans certaines structures, notamment quand elles emploient un nombre important d'enseignants, il devient nécessaire de constituer différentes équipes pédagogiques, chacune étant chargée de missions particulières. Ainsi, dans le dessein de réaliser au mieux le projet global de l'établissement, on répartit les tâches entre des "sous-équipes". Ces dernières peuvent être imposées par la direction ou se constituer d'elles-mêmes, dans le souci de faciliter l'action. En ce qui concerne les ENM, CNR et EMM, certaines équipes pédagogiques sont imposées par le schéma directeur/d'orientation.

Les différentes manières dont les textes peuvent être perçus :

Comme nous l'avons vu plus haut, c'est dans le but d'optimiser le rôle des écoles de musique dans la cité que les textes ministériels définissent les fonctionnements et l'organisation des établissements. Comme l'enseignement proposé ne coïncide pas avec la volonté politique de développer l'accès pour tous à une pratique culturelle, on tente une nouvelle organisation des enseignements. La réorganisation des études en grands cycles, l'organisation des enseignements en départements pédagogiques et l'introduction du contrôle continu, qui sont les grands axes de la réforme de 1984, doivent conduire les enseignants à travailler en équipe. Dans les textes ministériels publiés par la suite, l'idée d'"équipes pédagogiques" dans le cadre particulier des écoles de musique s'affine peu à peu, et leurs formes, leurs fonctions et leurs rôles se dessinent de plus en plus précisément.

D'autre part, la réunion, qui représente la forme de pratique la plus "visible" du travail en équipe ne semble pas être une activité de l'enseignant de la musique qui va de soi. Les différents schémas directeurs ou schémas d'orientation rappellent donc que "La concertation fait partie du service des enseignants. Les réunions de départements et celles qui sont consacrées à l'évaluation s'inscrivent parmi leurs obligations. Le temps qui leur est imparti s'ajoute aux heures d'enseignement." (*schémas directeurs* de 1991 et 1992, l'idée est reprise dans le *schéma d'orientation* de 1996).

Rappelons que ces textes ne font en aucun cas office de loi : ils proposent, suggèrent, prescrivent. Cependant, les établissements sous tutelle de l'Etat sont censés, s'ils souhaitent conserver leur statut d'EMM, ENM ou CNR, observer les réformes successives. Les objectifs visés dans ces publications sont louables, et si l'accès pour tous à une pratique musicale est une valeur-principe partagée par de nombreux professionnels, on peut s'interroger sur le manque de rigueur avec lequel les réformes sont appliquées. On peut en effet constater que certains conservatoires continuent de ne proposer qu'un seul cursus en troisième cycle, que l'idée de cycles n'existe parfois que sur le papier (1^{er} cycle 3^{ème} année remplace l'ancien Préparatoire 3), le système d'examens annuels étant conservé, sous la même forme, mais appelée "évaluation intra cycle", etc.

On remarque que l'impact réel de ces textes est très relatif. Nous tenterons ici de trouver une explication à ces résistances, en nous appuyant plus précisément sur le cas des équipes pédagogiques. En imposant, comme nous l'avons vu au-dessus, le mode de constitution des équipes pédagogiques, le ministère prend de gros risques, ou plutôt, il fait le pari qu'elles sauront s'approprier les missions dont

il veut les charger. Il faut que ces textes soient rédigés avec suffisamment d'intelligence et de souplesse, et accompagnés "sur le terrain", pour que le but des réformes dont ils font l'objet soit reçu comme un progrès vers la professionnalisation. C'est peut-être en se penchant sur cette question que l'on peut expliquer le fait que le schéma directeur de 1991 ait été rejeté. L'expression "équipe pédagogique" apparaît régulièrement dans le texte lui-même, pour dicter, de manière relativement précise, le mode d'action des différentes équipes pédagogiques, notamment en matière d'évaluation. Au-delà des valeurs sur lesquelles il s'appuie, qui n'étaient apparemment pas complètement partagées par les différents acteurs de la profession, et du manque d'accompagnement de cette réforme, cette précision des prescriptions a certainement participé de son échec. Même si ce schéma directeur apparaît sept ans après les grandes réformes de 1984, les mutations que subissait alors le métier d'enseignant de la musique étaient peut-être trop importantes : un enseignant habitué à pratiquer de manière tout à fait autonome, sans avoir de compte à rendre à personne dès lors qu'il ferme la porte de sa classe n'accepte le travail en équipe que s'il en connaît tous les enjeux et les bénéfices. L'absence d'information, voire de formation, dans l'application de ces réformes peut expliquer les résistances qu'elles ont suscitées. La philosophie qui sous-tend les textes n'est pas très "lisible". Et si les changements sont si lents, c'est sans doute parce que les acteurs concernés n'ont pas les outils nécessaires pour décrypter, interpréter les textes.

3- Quelles équipes pour les écoles de musique ?

Comme nous l'avons observé plus haut, c'est la manière dont les tâches sont réparties qui dicte le découpage en équipes pédagogiques de l'ensemble des enseignants d'une école. C'est ce que ce sont efforcés de faire les *schémas directeurs* ou *d'orientation*. On peut observer des différences révélatrices entre les schémas de 1991 et 1992 et celui de 1996 :

1° les *schémas directeurs* de 1991 et 1992 comportent la même annexe (Annexe II), entièrement consacrée à la notion d'"équipes pédagogiques", qui se retrouve condensée et intégrée au chapitre "structures de concertation" dans le schéma d'orientation de 1996. Si ce dernier ne détaille pas comme les deux autres les fonctions des différentes équipes pédagogique, peut-être est-ce parce qu'il "tient compte du bilan et de l'évolution des établissements".

2°- Ce ne sont pas les mêmes équipes qui sont prescrites :

Les *schémas directeurs* de 1991 et de 1992 présentaient trois différentes formes d'"équipes pédagogiques" à constituer dans le cadre de l'école de musique :

- "1- l'équipe réunissant les professeurs d'un même département (...)
- 2- la réunion de professeurs qui se choisissent pour concevoir et réaliser des projets (...)
- 3- la concertation de tous les professeurs d'un même élève". (...)

Le schéma d'orientation de 1996, quand à lui, propose, sous l'expression "équipe pédagogique"

- 1- les enseignants d'un même département
- 2- les enseignants d'une même discipline

3- l'ensemble des professeurs d'un même élève

Et il est ajouté qu'"En complément de ces structures régulières de concertation, les enseignants des différentes disciplines sont appelés, ponctuellement, à coordonner leurs activités."

Avant d'aborder les fonctionnements des équipes pédagogiques elles-mêmes, on peut s'interroger sur ces différents découpages. Les équipes de départements sont présentées, depuis 1991 comme une constante inéluctable. Or - et c'est ce que précisent les *schémas directeurs* de 1991 et de 1992 -, l'existence de ces équipes présente un danger notoire : les départements ont été créés dans le dessein d'opérer un décroisement entre les différentes disciplines, mais une des dérives possibles serait que ce cloisonnement cède la place à un cloisonnement entre les différents départements. Un exemple, courant, me semble-t-il : lorsqu'un nouveau département s'ouvre dans une école de musique - je pense notamment aux musiques actuelles amplifiées ou traditionnelles - , il n'est pas rare qu'il se développe en marge des autres départements, sans qu'aucune passerelle ne soit mise en place entre lui et les départements préexistants. De la même manière, on peut très bien imaginer que si cette forme d'équipe pédagogique est prépondérante, cela limite les objets de concertation aux problèmes internes au département seulement. Ce paradoxe de l'organisation des enseignements en départements doit être pris en considération par les enseignants : il faut savoir conserver un certain équilibre entre les différentes équipes pédagogiques de l'établissement, pour éviter ce genre de dérive.

La première différence que l'on peut relever entre les *schémas directeurs* de 1991 et 1992 et le *schéma d'orientation* de 1996, c'est la disparition, dans le dernier, des équipes que l'on pourrait qualifier de "volontaires", celles qui se constituent autour d'un projet. Or, le projet est le moteur de la coopération. Et si c'est autour de lui que se constitue l'équipe, il est évident que les enseignants seront plus investis que dans une équipe imposée. De plus, si les passerelles entre les équipes imposées ne sont pas toujours faciles à mettre en place, c'est sans doute dans le cadre d'équipes constituées de manière moins formelle qu'un véritable décroisement peut s'opérer, si le projet qui les motive est interdisciplinaire.

Deuxième constat : le schéma directeur de 1996 mentionne l'existence d'équipes disciplinaires. Il y aurait donc une équipe par département, et à l'intérieur de chaque département, des équipes regroupant les professeurs d'une même discipline. Si ces formes d'équipes semblent nécessaires pour diverses raisons, on peut s'inquiéter sur les effets d'une telle fragmentation. Dans le *schéma d'orientation* de 1996, l'organisation des équipes pédagogiques apparaît assez clairement : le conseil pédagogique se compose, entre autre, des responsables des différents départements, sorte de délégués des équipes de départements, équipes regroupant elles-mêmes des équipes disciplinaires.

Une telle organisation présente l'avantage d'être assez facile à mettre en place. Mais cette facilité semble dangereuse : selon l'interprétation que l'on en fait, elle peut permettre le plus comme le moins. L'équipe pédagogique qui se trouve à la base peut considérer son action dans le seul champ de la discipline ou plus largement, dans celui du département, mais ne jamais prendre en compte la globalité de l'école.

Remarquons, parallèlement à cela, qu'il n'est jamais question, dans les trois textes, d'une équipe pédagogique réunissant tous les professeurs exerçant dans l'établissement. Serait-ce par soucis de réalisme ?

L'interaction entre les différentes équipes pédagogiques est nécessaire pour la cohésion de leurs actions respectives, et cet aspect de l'organisation n'apparaît pas de manière évidente dans ce que proposent les textes.

Un établissement peut tout à fait être dans le respect des réformes, sans pour autant opérer de réel décloisonnement entre les différentes disciplines.

4- Les différents degrés de collaboration de ces équipes pédagogiques :

Si on considère les *schémas directeurs* comme un soutien dans la construction d'une profession, la première étape consisterait à en faire une interprétation. Selon la lecture qu'on en fait, les prescriptions peuvent prendre, dans leur application, des formes très variées qui conduisent à des degrés de collaboration différents.

Les deux missions importantes des équipes pédagogiques sont - aux vues des textes ministériels toujours- l'organisation des évaluations d'une part, et l'organisation de concerts ou autres types de diffusion d'autre part. Prenons ces deux exemples, et celui de l'équipe pédagogique composée des professeurs d'un même élève, pour tenter de voir quel type de collaboration elles exigent.

L'évaluation :

Certaines équipes pédagogiques se contentent d'établir la liste des épreuves à passer dans le cadre du contrôle continu et du contrôle terminal, de définir un répertoire pour chaque niveau d'instrument. Le sujet est traité en surface, dans sa forme. Dans ce cas, la coopération est minimale. On reste alors dans le cadre d'une pseudo équipe . Les choix faits font référence à des représentations des enseignants, sans qu'elles soient mises en question.

Or, le problème de l'évaluation est très vaste. Les questions qu'il soulève sont nombreuses : Qui évalue-t-on et à quelles fins ? Qu'est-ce qu'on évalue ? Qu'est-ce que cela représente ? Pour qui évalue-t-on ?, *etc.*, Quelle forme doit prendre cette évaluation au regard des réponses apportées à ces questions ? Dès lors que l'on se pose ces questions, la collaboration devient nécessaire. Il faut fixer, ensemble, les objectifs généraux de l'enseignement, autrement dit, déterminer quel musicien l'école cherche à former. Vaste question qui fait appel à la construction de valeurs communes. Ensuite, il faut définir des objectifs d'apprentissages cohérents vis à vis de cet idéal. Si l'évaluation doit être , comme la formation, « globale », il faut s'assurer de la cohésion des objectifs entre les différentes disciplines.

Les *schémas directeurs* de 1991 et 1992 nous dictent :

"Que l'enseignant soit professeur d'instrument ou de formation musicale, responsable du chant choral ou de la pratique collective, c'est bien l'ensemble des objectifs qu'il doit permettre à l'élève d'atteindre.

Une concertation régulière est donc indispensable, à la fois pour l'évaluation continue des élèves et pour vérifier la cohérence et la complémentarité des enseignements et des pratiques."

C'est un vaste chantier dans lequel les enseignants doivent se lancer pour remplir ce contrat. Ils peuvent choisir deux modes de fonctionnement différents pour satisfaire cette demande :

- les enseignants s'accordent sur les objectifs, mais chacun conserve son autonomie quand aux pratiques à mettre en œuvre pour amener les élèves à atteindre ces objectifs. Prenons un exemple simple : si l'objectif est d'amener l'élève à savoir repiquer une mélodie, un enseignant peut choisir de varier les dispositifs qui permettraient à l'élève de faire les apprentissages nécessaires, tandis qu'un autre choisira de refaire à chaque fois le même exercice d'"entraînement".
- les enseignants se partagent les élèves et collaborent dans la pratique même. Ils mettent en place des dispositifs didactiques qui permettent aux élèves d'atteindre les objectifs et réalisent ensemble le projet, soit en se répartissant les tâches, soit en intervenant ensemble face au(x) même(s) élève(s). Par exemple, la variabilité didactique dont il était question dans le paragraphe précédent peut être répartie entre les différents enseignants de l'équipe, ou assumée collectivement dans le cadre de cours communs, chacun tenant un rôle déterminé dans la réalisation du dispositif.

Dans la répartition des tâches, deux options sont donc possibles : soit on décide que les actions menées par chaque enseignant individuellement doivent converger vers un objectif commun à tous, soit les enseignants, dans le dessein de réaliser ces objectifs, se partagent les mêmes élèves. Dans le premier cas, on conserve une organisation traditionnelle des enseignements, chaque professeur restant seul face à ses élèves. Dans l'autre cas de figure, un décloisonnement s'opère entre les classes, et les enseignants collaborent dans la gestion des mêmes élèves.

Le concert :

La production en public des élèves de l'école de musique doit répondre à des attentes très diverses : participer de l'activité culturelle de la cité, en même que des apprentissages des élèves. On constate souvent que le produit final est la préoccupation majeure, et que l'aspect pédagogique passe au second plan. Ainsi, le concert de fin d'année, qui est une tradition très répandue dans les écoles de musique, peut être considéré comme une simple "vitrine" de l'école, dont le seul but est de satisfaire les élus locaux. Souvent, cet événement cherche à regrouper toutes les classes de l'école dans un grand spectacle. Si le projet s'impose de la sorte aux équipes pédagogiques, pour ne pas tomber dans une dérive productiviste, les enseignants doivent chercher à la faire rentrer dans un cadre pédagogique.

Imaginons un projet qui met en jeu les classes de danse, de chant choral et d'orchestre de l'école. Quelle démarche devront avoir les enseignants pour travailler véritablement en équipe ? L'échange pédagogique ne se résume pas à la prise d'informations, mais nécessite un traitement collectif

des informations recueillies. Autrement dit, la discussion est nécessaire pour que chaque professeur puisse prendre en charge une partie de ce projet, sans perdre de vue le rapport de cette partie au tout. Son action pédagogique doit se fondre dans la globalité du projet. Le projet doit donc être élaboré de manière collective.

Avant, les enseignants doivent se concerter pour définir ensemble :

- les objectifs d'apprentissage
 - réfléchir ensemble aux différents modes d'action à mettre en œuvre pour que les différents souhaits soient réalisés
 - élaborer un "programme" des activités : partage des tâches, pertinence des enseignements dans les différentes classes, échange de classes, etc.
- Autrement dit, réfléchir à la transversalité maximale du projet.

Pendant, le travail consiste à réguler l'action :

- les enseignants se rencontrent pour communiquer l'évolution du projet au sein de leurs classes
- aux vues de ces informations, ce qui a été prévu est rediscuté, de manière à pouvoir remédier aux différents problèmes. Le programme est réenvisagé et en même temps si cela est nécessaire, objectifs sont redéfinis.
- La collaboration peut se faire dans l'action, et non seulement dans la réflexion : plusieurs enseignants se réunissent pour mener ensemble un cours, ce qui permettra de considérer davantage chaque discipline dans la globalité du projet. Ainsi le professeur de danse interviendra dans un cours d'instrument consacré aux parties d'orchestre pour que l'élève se saisisse mieux du rôle qu'il doit tenir, en mettant l'accent sur la corrélation musique/chorégraphie. Au-delà de ce que ce genre d'intervention peut amener aux élèves dans leurs apprentissages, il peut permettre aux enseignants de confronter leurs pratiques et d'en discuter. Dans tous les cas, cette séance doit faire l'objet d'une concertation postérieure.

Après, les enseignants devront faire le point sur la réalisation de ce projet :

- les objectifs ont-ils été atteints ? Sinon : Comment l'expliquer ? Comment aurions-nous dû procéder pour ne pas passer à côté de nos objectifs ?
- Quelles conclusions devons-nous tirer de cette expérience du point de vue du travail en équipe ? Qu'avons-nous appris à faire ou à ne pas faire ? Que faut-il faire évoluer pour que le travail se passe mieux ?

Ainsi, l'équipe pédagogique peut prendre différentes formes en fonction des objectifs qu'elle se fixe, qui induisent des degrés de coopération plus ou moins forts. Au travers de cet exemple, on voit aussi combien l'implication des enseignants dans l'équipe peut être importante lorsque le degré de coopération est plus fort.

L'équipe pédagogique regroupant les professeurs d'un même élève :

Dans les trois textes, certains types d'équipes pédagogiques sont clairement prescrits, d'autres, suggérés. Il est intéressant, par exemple de relever que l'équipe pédagogique composée de l'ensemble des professeurs d'un même élève devrait, selon les schémas de 1991 et 1992, se réunir au moins semestriellement, qu'elle est qualifiée d'"indispensable" pour :

- vérifier l'accord sur les objectifs
- établir la grille des critères d'évaluation, puis vérifier sa pertinence
- échanger des informations sur les élèves en vue de mieux adapter la formation à chacun d'entre eux
- réfléchir à l'organisation de l'évaluation de fin de cycle,

tandis que dans le schéma de 1996, elle ne se constitue que "le cas échéant". Cette forme d'équipe pédagogique est donc passé d'un statut prescriptif à un statut facultatif. On peut s'interroger sur la raison d'un tel changement. Il était bien précisé, dans les schémas de 1991 et 1992, que cette concertation n'est pas aisée. Peut-être le schéma de 1996 met-il cette équipe entre parenthèses parce qu'elle semble effectivement peu réalisable. On peut pourtant regretter cet abandon, car il apparaît que c'est justement là qu'il est question, en premier lieu, de l'individu élève. Ne doit-il pas être le centre des préoccupations des enseignants ? Cette équipe pédagogique permet de mettre en commun des informations : les impressions, les difficultés rencontrées, les craintes, etc ressenties par les différents enseignants. Voir son élève d'un "nouvel œil" peut être d'un grand intérêt pour l'enseignant. On peut très facilement se faire de fausses idées sur une personne, et cet échange peut amener à une vision plus "objective". Il permettra alors de mieux cibler les difficultés, et aidera ainsi à trouver le moyen d'y remédier.

Si la concertation s'arrête ainsi à un constat, auquel chacun des professeur est libre de réagir comme bon lui semble, il n'y a pas de véritable collaboration. D'autre part, cette concertation présente un danger non négligeable : on peut aussi très facilement enfermer l'enfant dans une image qui le poursuit d'un cours à l'autre, d'une année sur l'autre. C'est là, entre autres choses, que doit intervenir la lucidité du professeur : garder le recul maximal sur ses actes, comme sur ses idées, afin de pouvoir sans cesse les réévaluer.

En revanche, au regard de l'ensemble des informations, les professeurs peuvent décider d'agir collectivement. Pour cela, ils peuvent chercher à décrypter ensemble les attentes de l'élève, les confronter aux objectifs fixés par l'établissement, afin de pouvoir s'entendre sur les apprentissages que l'élève doit faire sur un plus ou moins long terme. Là encore, pour parvenir à ses fins, l'équipe peut choisir de laisser chacun assumer un rôle dans sa classe, auquel cas il faut coordonner les pratiques. Sinon, les professeurs peuvent agir ensemble au moment du cours, opérant ainsi un véritable décroisement entre les différentes classes/disciplines.

En plus de faciliter les apprentissages, ce genre de démarche a généralement pour effet de rassurer les élèves, comme leurs parents : les différents "sons de cloches", émanations des sensibilités et

attentes de chaque enseignant – qui peuvent représenter par ailleurs une grande richesse pour l'élève qui y est confronté - , peuvent noyer les objectifs dans un flou inquiétant.

On voit, au travers de ces différents exemples combien le travail d'une vraie équipe pédagogique, selon les formes qu'il prend, peut apporter à la cohésion interne de l'établissement. Elle doit aussi, comme nous le montre le deuxième exemple, se charger de mettre en connexion les projet d'autres acteurs de la cité avec ceux de l'établissement. Voyons maintenant ce que cette forme d'activité implique quand aux compétences des enseignants.

III- Compétences nécessaires pour un travail en équipe :

1-Pour qu'une équipe fonctionne :

L'équipe pédagogique, c'est un ensemble d'individus. Selon son mode de fonctionnement, elle implique plus ou moins les personnes. Chaque équipe est singulière dans sa composition. Il n'y a pas *un* modèle opératoire pour le travail en équipe. On peut cependant dresser une liste des compétences que doit se construire l'équipe, si elle veut devenir un véritable **acteur collectif**, et ce, de manière aussi durable que souhaitée. La grande complexité de l'équipe pédagogique provient de ce qu'elle est une expérience humaine. Il y a donc une part d'imprévisible quand à sa réussite. Cependant, il est possible de dresser une liste de paramètres à observer pour qu'une équipe pédagogique parvienne à ses fins.

Une culture du projet :

- Elle doit savoir pourquoi elle existe. C'est là que se situe tout le problème des équipes pédagogiques constituées d'office par une autorité. Quand l'action que l'on doit avoir ensemble est prédéfinie, il est souvent difficile de se l'approprier. Or, la définition de ce que l'on a à faire ensemble est le moteur même de l'équipe pédagogique. L'équipe pédagogique doit se constituer autour d'un projet, sans quoi elle s'use et se dissout très vite, faute de matière à coopération. Ce projet peut être de natures très diverses (réflexions sur les pratiques d'évaluation, recherche d'objectifs d'apprentissage par cycles, projet pédagogique ponctuel regroupant plusieurs classes, élaboration d'une méthode innovante, par exemple). L'idée de projet est donc centrale : on se réunit dans un certain but, une intention plus ou moins bien définis. Il faut donc mettre en commun les représentations de chacun de ce vers quoi on souhaite se diriger. Ainsi, le projet pourra se dessiner de plus en plus distinctement pour chacun, ce qui permettra de mieux en cerner les enjeux et, par la suite d'adapter ses actions en fonction des finalités de la coopération. Pour définir notre projet, encore faut-il avoir ou, tout au moins construire, par expérience, une culture du projet.

1° Ce qui définit un projet avant tout, c'est son objectif. Il faut le définir ensemble, et pour cela, il faut savoir le dire. Une dialectique s'installe : en cherchant à se faire comprendre les uns des autres, à force d'affiner nos réflexions, de rechercher l'efficacité de l'échange, on finit par établir une forme de communication en même temps qu'un langage commun. N'est-ce pas là que naît le jargon ? On met sous un mot des représentations communes, de manière à ne plus avoir besoin de faire de détours par de longues explications.

2° Pour qu'un projet soit réalisé, il faut savoir le construire, donner un cadre à nos intentions afin de structurer l'action. Projeter, c'est imaginer, pré-voir ensemble un idéal, mais surtout le cheminement vers cet idéal : chercher les actions à mettre en place, savoir les combiner et les agencer. Et un tel travail relève de compétences de différents ordres.

Une équipe pédagogique peut aussi se constituer autour du seul désir de coopérer, mais elle devra, à un moment ou un autre, décider d'une entreprise à mener.

Faculté de discernement :

- Elle doit rester cohérente par rapport à ses objectifs. Le risque est grand, en effet, de perdre l'énergie et la dynamique du groupe parce qu'on traite de problèmes qui ne concernent pas, ou trop indirectement, le rôle fixé au départ. Cette capacité de discernement est essentielle à la survie d'une équipe : en se détournant d'une finalité déterminée au préalable sans s'en justifier collectivement, on perdra la cohésion du groupe qui s'était construite autours de cette finalité.

- Elle doit savoir ce qui nécessite effectivement un travail en équipe, et à quel degré de coopération une entreprise fait appel. Il ne faut travailler en équipe que si cela représente un avantage. On sait combien les mauvaises expériences de travail en équipe pédagogique proviennent d'un manque de discernement entre ce qui relève réellement d'un travail en équipe et ce qui ne le nécessite pas. On ne forme pas une équipe *par principe*, mais parce que certains problèmes peuvent être résolus de cette manière, ou parce qu'elle permet de mettre en place une action qu'il n'est pas possible d'effectuer de manière individuelle.

Gestion des échanges :

- Elle doit s'autogérer, s'autoréguler en termes d'échanges. La pluralité des individus qui composent l'équipe est source de richesse, à condition que les échanges soient effectivement des échanges. L'équipe pédagogique doit être considérée par toutes les personnes qui en font partie comme le regroupement d'égaux autours d'un projet commun. Le dysfonctionnement d'une équipe pédagogique est souvent dû au fait que certains exercent un pouvoir, installent une hiérarchie entre les individus. Or, pour garder sa richesse, l'équipe doit laisser à chacun la possibilité d'intervenir quand cela lui semble opportun, d'émettre des propositions quand elles lui semblent appropriées au contexte, *etc.* Il est très délicat d'éviter une situation dans laquelle une partie seulement décide tandis que d'autres subissent ces décisions. On sait combien le cas est fréquent : certains, plus assurés que d'autres, ne laisseront pas de place à des collègues hésitant à prendre la parole. Chacun, dans une équipe pédagogique, doit prendre différents rôles d'animation ou de conduite au cours de la réunion. Autrement dit, chacun doit s'appliquer à observer que tout le monde peut participer activement à l'échange.

Évaluation :

- Elle doit être capable de s'auto évaluer, en termes de fonctionnements, vérifier l'adéquation de ces fonctionnements aux finalités. Il faut donc que l'équipe sache s'observer elle-même, sans quoi elle peut perdre tout son sens, tomber dans les différentes dérives énoncées plus haut. L'équipe doit réviser ses objectifs si elle sent "qu'elle tourne en rond", s'épuise faute d'avoir un but bien défini. Elle doit savoir se renouveler, si une autorité commence à se faire ressentir de manière gênante, *etc.* "Coopérer, c'est

faire en sorte que le tout soit plus que la somme des parties."² Tel est le pari que font les professeurs quand ils constituent une équipe. Mais il est délicat, et une certaine culture de l'équipe pédagogique est nécessaire pour ne pas tomber dans certains écueils : en sachant à l'avance ce qui peut l'emmenner vers l'échec, l'équipe aura les outils d'évaluer elle-même si ses fonctionnements sont viables.

2-Compétences individuelles des enseignants :

Spécialisation – compétences transversales :

L'enseignant de la musique est avant tout un spécialiste de sa discipline. Il est professeur de clarinette, de piano, de violon, *etc.*, avant d'être professeur de *musique*. En effet, comme nous l'avons déjà fait remarquer, l'expertise, en terme de pratique instrumentale est placée au premier plan dans la formation des musiciens. Que le projet de l'élève soit l'accès à une pratique amateur, la préparation aux métiers d'orchestre ou à l'enseignement, les cours qu'il reçoit restent souvent, encore aujourd'hui, basés sur la technique instrumentale. Or, cette priorité mise sur l'expertise dans le cadre de l'enseignement est remise en question aujourd'hui. Même si, parmi les épreuves du Diplôme d'Etat ou du Certificat d'Aptitude, les épreuves instrumentales restent à forts coefficients, les formations proposées se tournent nettement vers la pédagogie.

Etant donné les changements d'orientation des politiques culturelles évoqués en I, les objectifs de l'enseignement spécialisé de la musique doivent amener les professionnels à envisager leur activité d'une toute autre manière. Ils doivent être en mesure de proposer une plus grande variabilité de formations, répondre aux diverses demandes des élèves. Il ne s'agit plus, en effet, d'intégrer ces derniers à l'institution, mais de s'efforcer d'adapter l'institution à leurs attentes. Cette transformation du métier d'enseignant de la musique induit de nouvelles compétences.

Amener les élèves à devenir autonomes dans leur pratique, voilà l'objectif que se fixe un enseignant. De quelle autonomie s'agit-il ? Dans le cadre de quelle pratique ? C'est le projet que l'élève dessinera au fur et à mesure de sa formation qui permettra de répondre à ces questions. L'enseignant doit savoir laisser la "place" suffisante, dans ce qu'il propose, à l'élaboration de ce projet personnel de l'élève. Il doit, de fait, mettre à la disposition de l'apprenant la plus grande diversité possible d'outils pour qu'il construise un cadre à son projet. Ainsi, l'enseignant est amené à s'interroger sur des pratiques musicales qui ne sont pas forcément celles avec lesquelles il est familier. Il a alors le devoir de s'informer, voire de se former sur ces pratiques. Par exemple, il peut proposer, le cas échéant, un travail dans différentes esthétiques, s'il en a une maîtrise suffisante par rapport aux objectifs qu'il se fixe. On peut dès lors avancer que l'enseignant doit développer des compétences transversales.

Or, l'équipe pédagogique peut devenir un lieu privilégié pour permettre à chacun de se former, s'il le souhaite, dans des domaines qui lui sont, *a priori*, étrangers.

² Gather Thurler, cité par Philippe Perrenoud, 1996 *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris: ESF

Une expérience de formation professionnelle continue en interne.³

En 1998, l'école de musique de Villefranche-sur-Saône recrute un nouveau professeur de clarinette. Sa mission, au-delà de la responsabilité de la classe de clarinette, est de former ses collègues à la pratique de l'improvisation. Le but visé dans cette démarche est de favoriser, au sein des différents cours, une approche nouvelle de la technique instrumentale, en même temps que la créativité musicale. Les enseignants de l'école sont donc invités, s'il le souhaitent, à participer à des ateliers d'improvisation. Ces derniers proposent, par la pratique, une approche très générale de l'improvisation, passant par différents contextes stylistiques (musique traditionnelle, musique classique, jazz). L'objectif fixé est d'amener chaque enseignant à être en mesure de répondre à un élève qui s'intéresse à l'improvisation.

De plus, l'atelier d'improvisation qui a été proposé aux élèves leur a permis, via une forte collaboration entre les enseignants, de revisiter des répertoires déjà abordés sous un nouvel angle (pratique de l'improvisation dans la musique baroque, par exemple).

On voit, dans cet exemple, qu'une démarche *dæoformation* au sein de l'équipe pédagogique peut être très profitable, tant aux enseignants qu'aux élèves. Les enseignants prennent connaissance, en la vivant, d'une nouvelle pratique musicale, ce qui leur permet, sans en être des spécialistes, d'utiliser l'improvisation pour aborder certaines notions avec leurs élèves par exemple.

Lucidité :

Toujours en s'appuyant sur cet exemple, le recrutement d'un tel professeur de clarinette n'était pas innocent : les enseignants avaient ressenti le besoin d'intégrer l'improvisation à leurs pratiques pédagogiques. Savoir expliciter une demande comme celle-ci, c'est faire preuve de lucidité. Si les enseignants n'avaient pas eu un regard suffisamment critique sur leurs compétences personnelles, ils n'auraient pas pu mettre ce manque au grand jour. Personne, dans l'équipe, ne se sentait capable de prendre en charge un projet comme celui-ci, même si, peut-être, certains avaient déjà une pratique de l'improvisation.

Dans le cadre d'une équipe pédagogique, il est nécessaire d'être lucide vis à vis de ses compétences personnelles, sans quoi on peut amener tout le monde droit au mûr. Lorsqu'on conçoit un projet, il faut qu'il puisse être réalisé. Cela semble aller de soi. Pourtant, les propositions avancées ne sont pas toujours pertinentes par rapport aux outils de réalisation qui sont à la disposition de l'équipe. Ses outils de réalisation sont de natures diverses, mais en premier lieu, ce sont les compétences des enseignants. Aussi, chacun doit être capable, au moment de la répartition des tâches, de décider de la partie qu'il peut prendre en charge, de ne pas s'aventurer trop loin. Et si ses coéquipiers lui suggèrent une tâche qu'il ne se sent pas à la hauteur d'assumer correctement, il doit pouvoir la refuser.

³ André Ménudet et Laurent Fléchier, "musique d'ensemble, projet de l'élève et projet d'établissement à Villefranche-sur-Saône", in *Enseigner la musique n° 6 et 7*, 2004 p.153 à 172

Confiance :

Or, il n'est pas toujours évident de montrer ses faiblesses face à ses collègues. Pourtant, comme cela vient d'être évoqué, pour ne pas risquer l'échec - même partiel- du projet, il faut rendre possible ce genre d'échange. Pour cela, il faut que règne, dans le groupe, une certaine confiance. Cette confiance ne peut se construire que si on entretient des relations très professionnelles : dans le travail, si on doit juger quelque chose, ce n'est pas la personne elle-même, mais bien ce qu'elle produit. En effet, quelqu'un qui se sent personnellement jugé se mettra très vite sur la défensive. Et si la situation ne génère pas un conflit, elle créera tout au moins une gêne qui peut scléroser l'action collective.

L'explicitation et l'analyse pour une meilleure gestion du conflit :

Travailler en équipe, c'est prendre collectivement des décisions, on ne peut dès lors pas passer à côté du conflit. Si un conflit se fait jour dans une discussion, deux issues sont possibles : soit chacun campe sur sa position, soit une discussion s'installe, qui amène un consensus enrichissant pour chacune des parties. Les enseignants d'une équipe pédagogique doivent s'efforcer, autant que possible, d'aller vers la seconde solution. Pour cela, il faut, bien sûr, que chacun des membres de l'équipe ait la conviction qu'il peut gagner à confronter ses opinions à celle des autres. Aussi faut-il savoir expliciter ses points de vue, analyser sa prise de position, pour que le dialogue soit source d'enrichissement. Si on a souvent le sentiment, en réunion, d'assister à un dialogue de sourd, c'est sans doute parce que les enseignants ne sont pas familiers avec la pratique de la discussion, du débat. Il faut, avant tout, être à l'écoute de l'autre. Cette règle peut paraître basique. Pourtant, quel enseignant ayant travaillé en équipe n'a pas connu ces réunions où chacun s'enferme dans son rôle, ne "démord" pas de sa position, perdant ainsi de vue les objectifs prioritaires. Pour éviter ce genre de situation, il faut avoir une certaine capacité de décentration, une capacité à "se mettre à la place d'un autre", afin de mieux comprendre les argumentations de chacun, les prendre en considération.

Aussi, on ne trouve pas forcément, à l'issue d'un conflit, une solution qui convienne à tout le monde. Il est vrai que la négociation demande beaucoup de temps, et certaines décisions doivent être prises dans l'urgence. Si la solution adoptée par l'équipe ne convient pas à un des membres, il ne doit pas rester sur un sentiment de frustration. Travailler en équipe est un combat permanent, et chacun doit garder suffisamment de recul pour pouvoir analyser les situations, savoir, le cas échéant, faire la part de ce qui tient de l'affectif, du personnel, et ce qui est insatisfaisant d'un point de vue purement professionnel.

Ces "listes" de compétences ne se veulent pas exhaustives, mais j'ai choisi d'évoquer celles au travers desquelles on peut lire, en négative, les résistances au travail en équipe pédagogique de beaucoup d'enseignants. Certains auront tenter le coup, mais seront ressortis déçus de l'expérience. D'autres craindront de perdre leur autonomie en intégrant une équipe. Il me semble pourtant que ces craintes, ces déceptions, ces échecs pourraient être dépassés si une culture de l'équipe pédagogique

était développée dans la profession. C'est sans doute par manque de formation que beaucoup de professionnels de l'enseignement musical ont une image négative de cette forme de travail. On peut construire cette culture, par expérience, mais, cependant, tout n'est pas à réinventer : des chercheurs se sont penchés sur la question de l'équipe pédagogique. Si le travail en équipe pédagogique est souvent peu pris en considération, c'est sans doute parce qu'on en connaît mal les enjeux.

Conclusion :

En France, l'enseignement spécialisé de la musique a toujours entretenu des rapports très étroits avec l'Etat. La valeur sociale de la musique a toujours été placée au premier plan, sans pour autant que celle-ci paraisse acquise. Ainsi, depuis une quarantaine d'année les différentes réformes proposées par la Direction de la Musique s'efforcent de mettre en place des fonctionnements pour les écoles de musique qui permettraient la démocratisation culturelle. Grâce à la remise en question des finalités de l'enseignement musical, les établissements d'enseignement artistique se sont multipliés. En même temps, la profession d'enseignant spécialisé de la musique, pour permettre l'accès pour tous à une pratique musicale, s'est redessinée. Les professeurs des écoles de musique sont devenus des acteurs culturels, chargés de nouvelles missions.

La nécessité du travail en équipe c'est alors fait jour. Le contexte dans lequel devait agir l'enseignement musical s'est nettement élargi, et la profession s'est trouvée confrontée à des questionnements nouveaux, auxquels il faut chercher à répondre collectivement.

Ainsi, la notion d'équipe pédagogique, posée par les textes ministériels, s'est peu à peu précisée pour le cadre précis des écoles de musique. En analysant ces propositions, on s'aperçoit que les objectifs, les missions qui sont définies pour/par les équipes peuvent être prise en charge de différentes manières, correspondant à différents degrés de collaboration.

À plusieurs reprises, j'ai associé la notion de projet à celle d'équipe pédagogique. Il me semble, en effet, que les missions dont sont chargées les équipes pédagogiques doivent se traduire, dans l'action en projets. Qu'il s'agisse d'une réflexion sur les pratiques ou d'un concert, par exemple, l'équipe se constitue "dans le dessein de" parvenir à quelque chose, qui peut être plus ou moins précisément prédéfinie.

Si l'idée de projet paraît essentielle dans le cadre de l'enseignement, c'est parce qu'il n'existe pas de modèle "qui marche à coup sûr", qu'il faut sans cesse réinventer les moyens pour parvenir à un idéal.

Encore faut-il, avant tout s'accorder sur cet idéal. Et si nous souhaitons une école de musique fondée sur des valeurs démocratiques, il faut s'interroger, ensemble, sur ce qui peut être mis en œuvre pour atteindre cet idéal.

Bibliographie

ALTET Marguerite

La formation professionnelle des enseignants, Paris , PUF, 1994

CEFEDEM Rhône-Alpes

Enseigner la musique n°4, L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,
Cefedem-cnsm, Lyon 2000

RIZZARDO René, En quoi l'enseignement musical spécialisé relève-t-il (ou pas) de la notion de service public

DUCHEMIN Noémie, *Le modèle français d'enseignement musical*

VIEUX Jacky, *Un projet pédagogique, culturel et artistique pour développer la vie musicale locale*

ROTTERDAM Michel, *Entre désir et impuissance, pourquoi le changement est-il si malaisé ?*

BORDIER Jean-Marc, *L'évolution de l'enseignement spécialisé de la musique doit se poser en problème ?*

L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique, actes des journées d'études d'avril 2000, tome I, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, Lyon 2002

DUCHEMIN Noémie, *Le modèle français de l'enseignement musical*

BAILLEROT Jacky, *L'avenir de l'école*

GUILLOT Gérard, *L'enseignant est-il un professionnel comme un autre*

HONDRE Emmanuel, *Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'Etat, perspectives historiques*

CARLES Joseph, *Pour un service public de la culture*

Enseigner la musique n°6 et 7, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, Lyon 2004

MENUDET André, FLECHIER Laurent, *Musique d'ensemble, projet de l'élève et projet d'établissement à Villefranche-sur-saône*

Chercheurs et enseignants , Repères pour enseigner aujourd'hui, Paris, Institut National de Recherche pédagogique, 1999

CROS Françoise, *Où en est le travail en équipe des enseignants ?*

DEVELAY Michel, Peut-on former les enseignants ?, Paris, ESF, 1992

GRANDGUILLOT Marie-Claude, Des équipes pédagogiques et éducatives pour l'établissement, Hachette livre, 2001

PERRENOUD Philippe, Enseigner dans l'urgence, décider dans l'incertitude, Paris, ESF, 1996

Dix nouvelles compétences pour enseigner, Paris, ESF, 1999

Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, Paris, ESF, 2001

Du décroisement des classes au travail en équipe

pédagogique, www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main_php_1994_21.html

Le travail en équipe n'est pas une pratique très répandue chez les enseignants spécialisés de la musique. Pourtant, la volonté d'une démocratisation culturelle semble en induire la nécessité. C'est ce qu'évoque les textes ministériels, qui, dans le dessein de réformer le fonctionnement des écoles de musique, mettent l'accent sur la notion d'équipes pédagogiques. Ces dernières doivent agir sur deux plans complémentaires : se mettre au service de la cité et faciliter les apprentissages des élèves. Il faut donc qu'elles organisent leur fonctionnement au regard des missions dont elles sont chargées. Les enseignants sont donc amenés à décider, de manière collective, des moyens d'action à déployer pour que l'école de musique devienne un lieu de vie artistique ouvert sur la cité.

Mutation

Professionnalisation

Projet

Equipe pédagogique