

**CEFEDM Rhône-Alpes**  
**Promotion Ain, Savoie, Haute-Savoie**  
**2003-2005**

**CHANGER...**  
**OUI, MAIS COMMENT ?**  
**Un regard sur les pratiques dans les écoles de musique**

**JEAN CHIAVENUTO**

Remerciements à Samuel pour ses conseils et son suivi.

# SOMMAIRE

<b>Introduction</b>	<b>p. 1</b>
<b>I – L'école va mal !</b>	<b>p. 2</b>
<b>II – La nécessité d'interroger les pratiques</b>	<b>p. 4</b>
<b>a) Réforme de la formation musicale – exemple 1</b>	
<b>b) L'ouverture d'esthétiques nouvelles – exemple 2</b>	
<b>c) La pratique musicale d'ensemble – exemple 3</b>	
<b>III – Les freins au changement</b>	<b>p. 10</b>
<b>a) Un lourd héritage</b>	
<b>b) Les résistances intra personnelles dans l'éducation</b>	
<b>c) Les représentations</b>	
<b>d) Appréhender la complexité</b>	
<b>IV – Les vecteurs de changement</b>	<b>p. 16</b>
<b>a) Les vecteurs externes</b>	
<b>a-1 L'élaboration du projet d'établissement</b>	
<b>a-2 Les volontés des élus locaux</b>	
<b>a-3 Les incitations du département</b>	
<b>b) Affirmer la notion de service public</b>	
<b>b-1 Tenir compte de la demande</b>	
<b>b-2 Répondre à la diversité</b>	
<b>b-3 Considérer la valeur sociale à la musique</b>	
<b>c) La formation</b>	
<b>Conclusion</b>	<b>p. 23</b>

*« Aussi audacieux soit-il d'explorer l'inconnu, il l'est plus encore de remettre le connu en question ».*

KASPAR

# INTRODUCTION

Tout le monde s'accorde sur le fait que l'école, y compris l'école de musique, est en pleine mutation, mais, pour être établi, le consensus ne doit-il pas être accompagné de l'énoncé des moyens : Changer... oui, mais comment ?

La formulation de la problématique peut laisser présager une recherche de recettes, mais il n'en est rien. Seules quelques pistes seront évoquées dans cet écrit. En fait, cette réflexion dont la formation est le catalyseur, considère la situation dans laquelle se trouve l'enseignement spécialisé de la musique et la nécessité de changement qu'elle requiert. De plus, ce choix s'explique parce qu'il percuta notre histoire personnelle. En effet, entreprendre une formation est une aventure, dont on ne mesure pas tous les changements qu'elle peut induire, principalement les interrogations qui mettent à mal les quelques convictions ou repères que nous possédons. De ce fait, l'inconfort, voire le malaise, s'installe rapidement et ne cesse d'amplifier. Cette sensation est sans doute naturelle, elle accompagne inévitablement toute remise en question, mais en percevant ce qui se passe sur le plan personnel, nous pressentons ce qui se joue au niveau d'une équipe, au niveau d'une école.

Dans un premier temps, compte tenu du contexte de crise où se trouve l'éducation nationale et du parallèle que nous pouvons faire avec l'enseignement spécialisé de la musique, nous confirmerons que des changements s'imposent. Aujourd'hui, il est vrai que les pouvoirs publics et institutionnels impulsent et incitent les enseignants à modifier leurs pratiques, mais sommes-nous prêts à changer ?

En interrogeant les pratiques, notamment les évolutions engagées dans les écoles où nous intervenons, nous chercherons à mesurer les modifications entreprises, à saisir ce qui les a induites, mais aussi à savoir si elles correspondent aux objectifs fixés initialement. Pour ce faire, nous prendrons appui sur trois exemples.

Ensuite, nous essayerons de comprendre ce qui provoque la résistance au changement. Nous nous arrêterons sur quelques points qui, à notre avis, peuvent entraver les évolutions.

D'autre part, nous évoquerons des facteurs pouvant favoriser de profondes mutations et permettre de changer véritablement.

En l'occurrence, repérer le moteur de nos actions à travers le prisme du changement oriente cette recherche. Ce qui nous permet d'éclairer les objectifs poursuivis et contribue à modifier nos pratiques pédagogiques. En filigrane, nous percevons les valeurs sous-jacentes aux choix effectués ou les évolutions à entreprendre.

## I - L'école va mal !

L'éducation est une préoccupation majeure de notre société, si bien que nous ne sommes plus étonnés de voir ce sujet traité et développé régulièrement dans les médias. Selon leurs dires, des changements s'imposent. Il y aurait urgence, ce serait même une question de survie.

Le constat que l'école va mal se retrouve aussi dans le discours des professionnels, des formateurs. Nous avons retenu un exemple qui a le mérite d'énoncer des vérités susceptibles de bousculer nos façons de penser et d'expliquer sans doute la crise que traverse l'éducation nationale aujourd'hui :

*« Sans cesse réformée, mais toujours convalescente, l'école française va mal. Elle reste une énorme machine, d'un modèle dépassé, ou les rouages s'épuisent sans grand résultat. Une école de fous où les enseignants, souvent démoralisés, dépassés, ne savent plus comment remplir leur mission. Où selon l'OCDE, nos ados détiennent le record de la souffrance au travail. Et pour quel résultat ? L'échec scolaire est massif. Chaque année, 150000 jeunes décrochent sans diplôme en poche, soit plus d'un sur cinq ! Et ce sont les victimes les plus visibles du système. Mais il y en a bien d'autres. L'obsession de la sélection, de la compétition, l'ambiance de travail souvent oppressante et des méthodes punitives qui n'ont parfois guère changé depuis un siècle fragilisent des cohortes d'enfants et d'ados. [...] Notre école gratuite, laïque et républicaine se révèle particulièrement injuste. Plus qu'ailleurs elle calcifie les inégalités sociales ».*<sup>1</sup>

Cet article remet en question notre politique de l'éducation et nos méthodes pédagogiques.

Dans ce climat de crise, pouvons-nous faire le parallèle, le même constat, avec ce qui se passe à l'école de musique ?

Dans les deux cas, il est question d'éducation et d'enseignement. Ce sont les premiers éléments communs. En revanche, contrairement à l'éducation nationale, nous n'avons aucun outil fiable pour évaluer l'efficacité ou comparer les méthodes des uns et des autres, mais en partant d'observations locales, départementales ou régionales, nous notons des similitudes lorsque nous parlons aussi des nombreuses mutations dont l'école de musique a été l'objet. Elles sont peut-être moins bruyantes, mais tout aussi contestées que les réformes effectuées par l'éducation nationale. Nous pouvons dire que le modèle sur lequel s'appuie encore l'école de musique apparaît également "dépassé". En effet, il était performant lorsque son objectif était de former rapidement des instrumentistes professionnels. Aujourd'hui, cette mission ne peut plus correspondre aux attentes actuelles. De plus, les personnes qui

---

<sup>1</sup> Caroline Brizard et Véronique Radier, "Education : à l'école des autres", in *Le Nouvel Observateur*, n° 2129, cet article fait référence au programme du nom de PISA (Programme for International Student Assessment) qui permet désormais de mesurer les performances des différents systèmes scolaires dans le monde.

viennent nous rencontrer pour la première fois nous demandent : « j'aimerais faire de la musique » et non pas « j'aimerais devenir musicien d'orchestre professionnel » !

La vague de constructions d'établissements musicaux de ces quarante dernières années (politique de Marcel Landowski et la démocratisation de l'enseignement musical) comme les options, plus récentes, pour en faciliter l'accès (réduction des tarifs, application du quotient familial), font qu'effectivement un plus grand nombre de jeunes entreprennent des études musicales, suivant en cela le mouvement de démocratisation vécu à l'éducation nationale.

Pourtant, l'école de musique se révèle tout aussi sélective. En effet, les cursus se présentent suivant des cycles, sanctionnés par des contrôles et des examens validant ou non l'année scolaire (ce système apparaît encore plus injuste, plus aléatoire en école de musique, car il n'existe pas ou rarement de contrôle continu). De même, les méthodes d'apprentissage qu'elle privilégie pérennisent son caractère élitiste. De plus, environ 50 % des élèves arrêtent dès la deuxième année et 60 % n'iront pas jusqu'au second cycle. La notion d'échec prévaut donc davantage à l'école de musique. Cela peut paraître d'autant plus surprenant que l'inscription à celle-ci relève souvent d'un choix, contrairement à l'inscription scolaire.

À d'autres reprises, nous nous appuyerons sur les analyses, faites par des pédagogues, sur ce qui se joue dans l'éducation nationale. Celles-ci pourront illustrer ou corroborer ce qui se passe également à l'école de musique.

La démonstration de notre point de vue, face à un tel constat n'est plus à faire, les changements s'imposent. Pourtant, depuis plus de dix ans, nous parlons de la mutation des écoles de musique. Qu'en est-il vraiment ? Pour cela, il nous paraît nécessaire d'interroger nos pratiques.

## II – La nécessité d'interroger les pratiques

Entre enseignants, nous évoquons régulièrement la nécessité d'un changement. Dans ce chapitre, nous tenterons d'analyser nos pratiques, à travers trois exemples, afin de mesurer les évolutions entreprises.

Si nous faisons la comparaison avec l'enseignement que nous avons reçu, nous constatons effectivement des modifications. Par exemple, il n'est plus obligatoire de faire deux ans de solfège avant d'aborder l'instrument, les évaluations sont moins nombreuses et un plus grand choix d'instruments, d'esthétiques est proposé. Depuis que nous enseignons, de nouvelles orientations ont été mises en œuvre et nous les questionnerons afin de comprendre ce qui les a motivées ou induites. Nous vérifierons si elles répondent aux objectifs fixés, à travers la réforme de la formation musicale, l'ouverture aux esthétiques nouvelles et la pratique de la musique d'ensemble.

### a) Réforme de la formation musicale – exemple 1

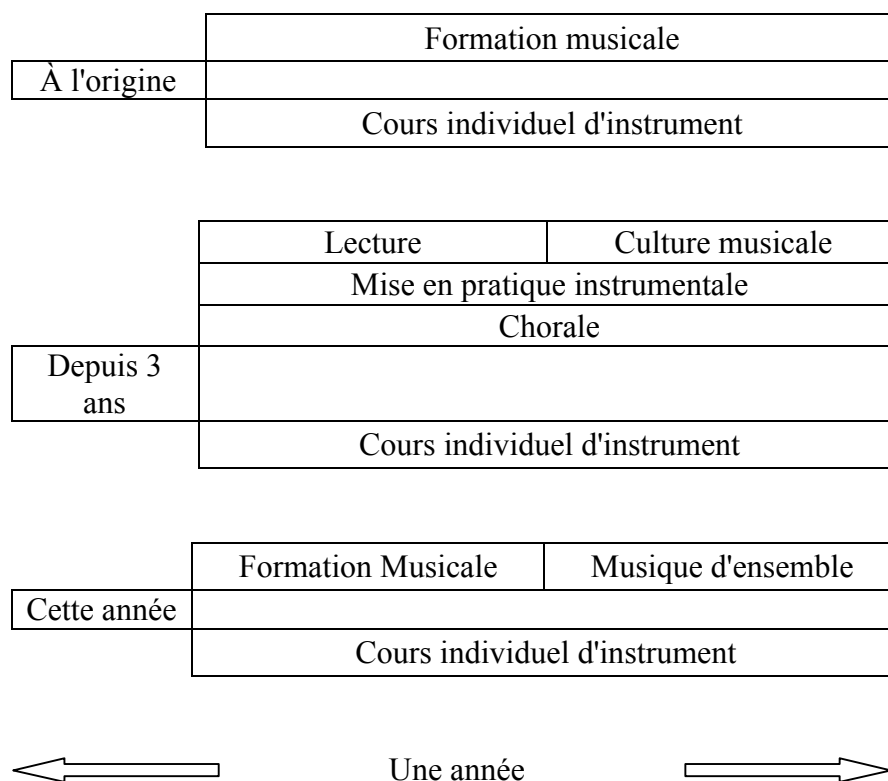
Dans cet exemple, nous souhaitons démontrer de quelle façon nous avons voulu redonner de l'intérêt à la pratique de la formation musicale. Depuis trois ans, l'équipe pédagogique a décidé de partager la formation musicale en quatre parties : la lecture de notes et de rythmes, la culture musicale, la mise en pratique instrumentale et le chant choral. Chaque discipline est préparée par un professeur différent. Cette division des tâches a pour but évident d'améliorer la préparation des cours par les professeurs et de leur éviter d'enseigner ce qu'ils pensent maîtriser le moins, dans le souci de faciliter les apprentissages des jeunes. Le chant choral est assuré toutes les semaines, les trois autres séquences sont dispensées en alternance, ce qui minore la routine.

En outre, les professeurs ont aménagé les cours de lecture et de culture musicale de façon à pouvoir les associer systématiquement à la mise en pratique instrumentale. L'objectif est de mettre en évidence le lien nécessaire entre la formation musicale et les cours d'instrument.

Après un an d'essai, les professeurs ont mis fin à ce dispositif, constatant qu'ils prenaient du retard dans la préparation des élèves pour l'examen de fin de cycle. En faisant ce choix, les professeurs privilégient donc l'aspect normatif de l'examen. Nous savons aussi qu'une des critiques faites à l'enseignement musical réside dans le caractère très scolaire des apprentissages, d'autant plus qu'ils sont sanctionnés par des examens. La suppression des épreuves d'évaluation, parfois deux fois par an, est un des moyens pour limiter ce système sélectif. Ce choix exprime bien une tentative de changement. Malgré cette modification, nous repérons que la réussite à l'examen est prise en compte, voire prédomine, dans les orientations adoptées par les professeurs.

Cette année, l'équipe a envisagé une autre formule qui consiste à diviser les cours en semestres, le premier pour la formation musicale (toujours répartie entre quatre professeurs) et le deuxième consacré à la musique d'ensemble.

Comme le précise le schéma ci-dessous, nous constatons que les deux options éprouvées et évoquées, comparées au modèle initial, présentent la même dichotomie entre formation musicale et pratique instrumentale, y compris lors des derniers choix organisationnels. Finalement, dans le dernier mouvement effectué par l'équipe, c'est-à-dire la séparation en deux semestres, nous observons que nous dissociions de nouveau les deux enseignements, reproduisant de fait ce que nous voulions changer. Sur le graphique, nous repérons bien que la question a été traitée de façon linéaire et qu'elle ne résout en rien le clivage vertical que l'équipe souhaitait atténuer.



Mais qu'en est-il du contenu ? Est-ce que les élèves ont pu, grâce à cette organisation, recouvrer du sens à la formation musicale comme le souhaitaient les enseignants ?

Le schéma souligne le caractère immuable de l'enseignement individuel de l'instrument, significatif de la prégnance du modèle passé.

D'autre part, nous souhaitons évoquer une situation qui ne figure pas sur le diagramme, mais qui nous semble aussi questionner la modification réalisée de la formation musicale. Les élèves préadolescents

décrochent généralement et ceux qui persistent, se retrouvent donc en très petit nombre. De ce fait, ils se voient dispensés de cours de formation musicale dès la troisième année de second cycle ! Cette absence tend-elle à montrer que nous pouvons faire de l'enseignement instrumental sans formation musicale ? Ou que les deux axes de formation (FM et cours d'instrument) n'en font plus qu'un ? Dans ce cas, le lien paraît enfin plus évident.

## b) Ouverture aux esthétiques nouvelles – exemple 2

Depuis quelques années, les écoles de musique ont créé des départements de musiques actuelles amplifiées, de jazz ou de musiques traditionnelles, afin de répondre à la demande des nouveaux publics. L'apport de ces nouvelles esthétiques est aujourd'hui le bienvenu. Nous pensons qu'en permettant aux différentes pratiques de se confronter et de se retrouver dans des activités éducatives et d'expression, cela facilitera le décloisonnement, pour finalement donner une autre dynamique.

Prenons comme exemple un ensemble de cinq professeurs d'esthétiques différentes jouant un répertoire constitué uniquement de reprises de thèmes célèbres. Des discussions se sont engagées sur les procédés quant aux directions à donner à la répétition : écriture de toutes les partitions et travail pendant une demi-journée pour les classiques, repiquage d'un morceau de manière collective et jeu pendant une journée pour les musiques actuelles. Chacun pensant détenir « la » bonne méthode, nous voyons que nos pratiques sont différentes. Il a fallu que le professeur de musiques actuelles fasse appel à ses aptitudes au déchiffrage pour jouer les partitions arrangées par ses collègues. Si nous avions accepté de travailler en suivant ses propositions, nous aurions découvert un jeu collectif s'appuyant davantage sur l'écoute. Avec recul, nous pensons avoir établi une hiérarchie dans nos esthétiques et nous avons accordé une prédominance à l'écrit, à la partition. Nous avons à faire face, une fois de plus, à nos représentations. Celles-ci nous interdisent-elles aussi de reconnaître les qualités de l'autre, comme ses différences ?

Le changement se situe davantage dans le fait d'avoir élargi le nombre de disciplines enseignées que dans des temps de rencontres créatifs, ce qui situe les modifications au niveau de la forme. L'évolution escomptée dans la confrontation n'a pas pu se faire, mais cette première expérience laisse présager de moments plus favorables.

## c) La pratique de la musique d'ensemble – exemple 3

L'équipe a souhaité que la musique d'ensemble revête un caractère "obligatoire", en argumentant dans une logique implacable que la musique est faite pour être jouée à plusieurs. Il est vrai qu'actuellement,

le fonctionnement, tel qu'il est organisé, limite cette pratique collective. Par conséquent, il a été décidé qu'à partir de la deuxième année de formation musicale (donc, comme c'est souvent le cas, en deuxième année d'instrument), toutes les fins de trimestre et ce pendant six semaines, les élèves des cours de formation musicale se retrouvent pour jouer ensemble sous la direction d'un ou de plusieurs professeurs.

Cette proposition soulève plusieurs questions et implicitement laisse percevoir quelques représentations :

- Pourquoi n'avoir retenu que les élèves de deuxième année ? En faisant un tel choix, cela revient à dire qu'il est nécessaire pour les élèves d'avoir pratiqué un instrument pendant au moins une année pour pouvoir jouer à plusieurs. Et dans ce cas, considère-t-on la musique d'ensemble comme une finalité où la qualité de la prestation primerait sur les apprentissages effectués par les élèves ?

- Cette dérive productiviste ne se retrouve-t-elle pas dans la fréquence des répétitions ? En effet, un tel procédé ne sous-entend-il pas qu'à chaque début de trimestre, les élèves travaillent leur partition avec le professeur d'instrument ? Ce n'est que suite à ce travail que les répétitions en ensemble ont lieu. C'est donc l'aboutissement du travail qui est privilégié au contenu.

- Est-il pertinent de former des groupes de musique d'ensemble par rapport au niveau de formation musicale ? La mise en place de la musique d'ensemble a demandé une réorganisation du fonctionnement de l'école. L'équipe a rencontré un certain nombre de contraintes (horaires, matérielles...) pour que le système puisse fonctionner. Finalement, ce sont les cours de FM qui ont été réaménagés et c'est à partir des effectifs de ces mêmes cours que la composition des groupes s'est opérée. À partir de là, les responsables de groupes se sont trouvés confrontés à une réalité à laquelle il n'avait pas pensée : à niveau égal de FM, le niveau d'instrument est différent d'un instrument à l'autre et d'un élève à un autre.

De même, que penser du cas d'une enfant en deuxième année de FM qui, n'ayant pas commencé les cours d'instrument en même temps, s'est retrouvée "entraînée" dans le système de musique d'ensemble sans correspondre aux "critères" ? Elle a été à même de s'intégrer et de jouer dans le groupe ! Pourtant, nous ne proposons des pratiques collectives qu'au moment où nous estimons que l'enfant a acquis assez d'éléments pour se débrouiller. Peut-être nous privons-nous de la possibilité de redonner du sens à la pratique instrumentale ?

Passer par l'obligation met aussi en évidence que nous ne sommes pas arrivés à expliquer ni même à faire comprendre aux élèves la pertinence de ces choix. Il s'agit bien d'un contexte favorable aux

apprentissages, grâce à la mise en situation, dans la mesure où cette pratique ne se résume pas à faire jouer une partition, arrangée par le professeur, à un groupe qui, dans le meilleur des cas, aura pu choisir le répertoire.

La volonté de créer des ensembles et de permettre aux élèves de jouer en groupe est indiscutable. Mais à aucun moment, cette pratique, si elle a été questionnée, n'a été explicitée en termes d'intérêt, de contenus ou de moyens à mettre en œuvre pour sa réalisation.

Cet exemple semble démontrer que le changement, même inadéquat, offre matière à questionnement.

Sinon, nous repérons que l'équipe a atteint l'objectif premier à savoir favoriser la pratique collective.

L'analyse des trois de ces trois exemples précédents montre que ce qui sous-tend ces évolutions répond davantage à une nécessité de changement d'image qu'à un désir profond de modifier nos actions pédagogiques. Il apparaît que le souci majeur est de rendre l'enseignement musical plus attractif. Ce qui correspond, de façon implicite, à l'idée d'une démocratisation de l'accès à la musique.

Ces exemples ont sans doute de bonnes intentions. Ils expriment une volonté de changement affichée, mais ne répondent que partiellement, voire pas du tout, aux problèmes de fond. En effet, dans les modifications proposées nous préoccuons-nous suffisamment de « l'apprendre » ? Ainsi, ne faut-il pas davantage tenir compte de l'apprenant en le mettant au centre du système ? Comme l'explique Gérard de Vecchi :

*« Placer l'élève au cœur du processus éducatif ne signifie pas que l'intérêt de l'enseignant doive se porter exclusivement sur celui qui apprend. [...] Il s'agit plutôt de s'intéresser essentiellement à l'élève dans son rapport aux connaissances qu'il doit construire. C'est donc la relation élève-savoir qui devra constituer le point stratégique de la démarche ».<sup>2</sup>*

En effet, les changements ne peuvent pas être pensés uniquement à un niveau organisationnel, sinon ces solutions ne produisent pas les effets escomptés puisque, paradoxalement, les objectifs et les valeurs sous-jacentes n'ont pas été abordés. Nous ne pouvons raisonnablement pas envisager le changement pour le changement, au risque d'une perte de sens. Nous nous trouvons alors dans la situation paradoxale, soulignée par les systémiciens et énoncée comme suit :

*« Plus ça change, plus c'est la même chose ».<sup>3</sup>*

Les systèmes, ne fonctionnant plus que pour assurer leur propre maintien, en oublient leur finalité. Ils sont donc dans l'impossibilité d'aborder la complexité, ou encore, comme le dit Philippe Perrenoud :

---

<sup>2</sup> Gérard de Vecchi, *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Edition, 2000, p. 128

<sup>3</sup> Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch, *Changements paradoxes et psychothérapie*, Editions du Seuil 1975, p. 19

*« Que font l'école et les acteurs face à la complexité ? Souvent, ils adoptent des stratégies sans avenir, des stratégies qui ne règlent rien et ne font que déplacer les problèmes ou différer les décisions ».*<sup>4</sup>

Il ne s'agit pas de rechercher des coupables, mais au contraire d'avoir une lecture qui permette peut-être d'explicitier ce qui se joue lors de la mise en œuvre de réformes.

La transformation de l'école se heurte donc à un phénomène naturel de résistance et nous tenterons d'en avoir une lecture plus claire dans le chapitre suivant.

---

<sup>4</sup> Perrenoud Philippe, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, ESF éditeur, 1996, p.35

### III – LES FREINS AU CHANGEMENT

#### a) Un lourd héritage

L'Institut national de musique créé en 1793 répond à la nécessité de former des musiciens capables de jouer lors des fêtes républicaines. Par la suite, à l'image du Conservatoire de Paris fondé en 1795, sont conçues des succursales d'où est issue la majorité des enseignants d'esthétique classique.

Sachant qu'en terme de transmission, il est souvent question de reproduction, les musiciens, n'échappant pas à la règle, ont tendance à reproduire les schémas, à appliquer les méthodes d'enseignement auxquels ils ont été confrontés en tant qu'élèves. Nous savons qu'il est difficile de se détacher d'un modèle dont on est la résultante et par là même, de remettre en cause deux cents ans de fonctionnement aussi prégnant.

D'autant que ce modèle ayant fait ses preuves, certains pensent qu'il n'y a pas besoin de le remettre en cause. D'autres pensent, au contraire, que c'est un modèle dépassé ne tenant pas compte des évolutions sociales. En ce sens, Carl Rogers dit :

*« Enseigner ou transmettre des connaissances garde un sens dans un environnement qui ne change pas. C'est pourquoi pendant des siècles cette fonction n'a pas été remise en question. Mais s'il y a une chose vraie à propos de l'homme moderne, c'est bien qu'il vit dans un environnement qui change sans arrêt ».*<sup>5</sup>

En nous appuyant de nouveau sur l'exemple de la réforme de la formation musicale citée ci-dessus, nous notons que le cours individuel d'instrument reste identique, quelles que soient les propositions de l'équipe. L'idée même de le modifier n'a pas été envisagée, sont-ce nos représentations qui nous interdisent de toucher à une discipline considérée comme immuable ? Cela semble aller de soi et reposer sur des certitudes. Les cours individuels d'instruments demeurent inchangés et l'on voit se profiler l'image du soliste ou encore du musicien d'orchestre professionnel. Ce modèle bicentenaire opère encore et sert de référence. Ces repères participent à la résistance et dans la prochaine partie, nous verrons combien il est difficile d'accepter la nouveauté.

---

<sup>5</sup> Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, Dunod, 1999 (première édition 1972), p. 101

## b) Les résistances intra personnelles dans l'éducation

Nous allons évoquer les résistances aux changements que l'on retrouve dans toutes les activités professionnelles. Nous savons que toute modification de l'organisation menace les acteurs qui ont pour première réaction, une attitude de refus ou au moins de méfiance, à l'égard de tout projet de changement. Mais, selon Michel Develay<sup>6</sup>, si la question du « *changement en éducation pose autant de problèmes* », c'est qu'elle « *bouscule le fondement même de la culture éducative* ». L'auteur décline une dizaine de facteurs qui permettent de mieux « *comprendre pourquoi les enseignants vivent de manière difficile le changement et, parfois, y oppose tant de résistances* ». Nous en retiendrons quelques-uns illustrant ce qui se joue au niveau de l'enseignement spécialisé de la musique :

- « *Tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude* ».

Vérité ou évidence que personne ne contestera pour l'avoir sans nul doute éprouvée lors d'expériences nouvelles. Par exemple, il nous a été demandé d'animer un "atelier découverte" d'instruments de musique au sein d'une école primaire et donc de prendre en charge une classe sur une séquence de cinq semaines. Cette intervention s'est révélée inhabituelle par sa forme et son contenu. Afin de pouvoir adapter nos pratiques au public concerné, cette action a exigé, de par sa nouveauté, plus d'efforts, de temps de préparation, d'investissement et a généré des craintes. En effet, sortir du contexte de travail habituel n'est pas aisé puisque seulement six professeurs sur quatorze se sont engagés dans ce type d'expérience.

Mais ce changement est venu rompre nos habitudes, nous a amenés à vérifier notre adaptabilité et nous a aussi permis d'avoir un autre cadre d'évaluation de nos pratiques, de nos savoir-faire professionnels.

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

En effet, nous ne sommes pas dans un secteur professionnel, comme dans le monde de l'industrie automobile par exemple, où l'on valorise davantage l'innovation et surtout où il est possible de tester et mesurer l'efficacité de façon tangible avant la commercialisation. En éducation, il semble que la seule solution soit de tester in situ, puis de faire une évaluation. Il faut essayer et c'est par le tâtonnement que nous modifions nos pratiques. Si nous reprenons la réforme de la formation musicale - exemple 1<sup>7</sup>, nous mettons en œuvre un dispositif sans être sûrs de son efficacité. Après l'avoir analysé et questionné, il nous a paru insatisfaisant et nous l'avons modifié sans avoir pour autant l'assurance de son efficacité.

---

<sup>6</sup> Michel Develay, Café de l'éducation, propos recueillis par Alice Calm et Eddy Schepens, Lyon, le 15 janvier 2001

<sup>7</sup> Page 4 de ce mémoire

- « *Le changement est rarement accompagné par des mesures appropriées* ».

« *Le service "après-vente" dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confrontés* ».

Effectivement, dans l'exercice de notre métier, l'une des rares fois où nous pouvons rencontrer ce type d'accompagnement, c'est au cours de la formation lorsque nous sommes notamment en situation de "stage". Nous sommes conduits à rencontrer deux conseillers pédagogiques. Dans ce cadre, nous pouvons évoquer les difficultés auxquelles nous sommes confrontés. Ces formateurs de terrain nous accompagnent et nous associent à leurs propres questionnements, ce qui est une aide, une approche de démarche réflexive.

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

De façon générale, se contenter d'appliquer une consigne, ne nous permet pas de nous sentir responsable. Cette situation nous incite à remettre en question la légitimité de cette demande. Il est tout aussi évident qu'il faut comprendre pourquoi nous modifions les choses pour qu'enfin elles prennent sens. Un accompagnement des changements faciliterait-il leur mise en place ?

Contrairement à l'éducation nationale, dans l'enseignement spécialisé de la musique, les professeurs n'ont pas de directive ni de programme à suivre. Seule une charte du Ministère de la Culture nous invite à suivre ses orientations. Prenons comme exemple, un enseignant sans formation qui débute une activité professionnelle. Quand il se retrouve face à ses élèves, dépourvu de consignes, sans autre recours ou alternative au modèle qu'il connaît, il est fortement enclin à s'y référer et à le reproduire. Il est donc loin de pouvoir mettre en œuvre un quelconque changement !

*« La transformation de l'école se heurte donc à deux problèmes : un système bâti sur une logique qui ne peut produire autre chose que ce pour quoi il a été conçu et les représentations qu'il a lui-même établies. Tous les aménagements se faisant dans ces deux cadres n'aboutissent qu'à une complication de plus en plus inextricable et de moins en moins opérante ».*<sup>8</sup>

Bernard Collot

### c) Les représentations

Un autre facteur de résistance au changement freine les innovations : la difficulté de remettre en cause nos représentations et de les faire évoluer.

---

<sup>8</sup> Bernard Collot, *Une école du troisième type ou "La pédagogie de la mouche"*, Editions L'Harmattan, 2002, p. 291

Qu'elles soient construites par un individu ou un collectif, elles sont en lien avec l'organisation et l'environnement dans lesquels elles se situent. Elles ne peuvent que tenir compte de l'évolution de la société.

A ce propos, Bernard Collot, instituteur dans une classe unique et pratiquant la pédagogie Freinet, dit même « *que toucher aux représentations, c'est toucher aux personnes* » et il cite :

*« Nombreux sont aussi les étudiants venus dans ma classe, pour voir utiliser des technologies modernes, m'agresser littéralement le premier soir : ce qu'ils voyaient renversait toutes les idées qu'ils avaient de l'école et surtout remettait en cause la "bonne idée" qu'ils avaient de leur propre construction qu'ils attribuaient en partie à l'école traditionnelle. La plupart m'ont avoué que, dans un premier temps cela leur avait été insupportable et provoqué une véritable terreur. Si l'école où j'ai été n'était pas aussi "bonne", alors c'est que je ne suis pas aussi "bon" que je croyais ».*<sup>9</sup>

Les étudiants, en plein désarroi, se trouvaient face à un fonctionnement qui renversait complètement les conceptions qu'ils avaient de l'acte éducatif, du rôle de l'enseignant comme celui de l'apprenant.

Ils ont appris toute leur scolarité avec un modèle traditionnel et voir une classe et un maître adopter une autre façon de faire, une autre posture, les a déconcertés. En effet, ils n'ont pu admettre que d'autres modèles soient aussi efficaces.

Nous avons tous connu, à un moment ou un autre, ce type de malaise. Peut-on l'expliquer par la description que fait Michel Develay du processus "apprendre" ? Nous pouvons penser que les étudiants se trouvent dans la phase de « déstabilisation affective ».<sup>10</sup>

Nous repérons bien la difficulté dans laquelle ils se trouvent. En effet, comment mettre en adéquation ce que nous savons ou, plus justement, ce que nous venons d'apprendre et ce que nous faisons, en nous détachant de ce que nous faisons ? Les représentations sont difficiles à remettre en cause, car elles font partie de nous-mêmes.

Se détacher de ses anciennes habitudes demande de transformer ses schèmes de pensée. Nous voyons combien cette activité est complexe, elle va nous permettre de faire la transition pour traiter le paragraphe suivant.

---

<sup>9</sup> Op. Cit. p. 20

<sup>10</sup> Cf. schéma en Annexe 1

## d) Appréhender la complexité

Beaucoup se réfèrent à cette notion de complexité, mais l'aborder "simplement" est une gageure que nous tentons en commençant par une définition :

*« La complexité vient du latin complexus, « fait d'éléments imbriqués », lui-même venant de cum-plectere, « plier, entrelacer ». Est complexe ce qui est, se constitue, devient, selon un processus d'interactions, ce qui ne dépend pas que de soi : ce que le rapport à l'autre (qu'il s'agisse d'objets de personnes, de structures, de processus) modifie. Ainsi un être complexe ne peut se décrire ni s'expliquer par lui-même, mais nécessite la prise en compte de l'ensemble de ses relations ; de même, un processus complexe enveloppe un nombre indéfini de processus d'ordre inférieur, des interactions, des rétroactions. Autrement dit, le complexe, du fait de sa nature complexe, ne peut jamais totalement se connaître (puisque jamais totalement dé-fini, clos), s'expliquer, se prévoir ».<sup>11</sup>*

Dans un monde qui bouge, nous sommes obligés de prendre en compte la complexité. Les enseignants, de par leur cadre professionnel, ont un référentiel rationnel s'appuyant sur un fonctionnement séquentiel et répétitif qui laisse peu de place à l'imprévisibilité inhérente à la complexité. Pourtant, certains pédagogues, notamment les adeptes de Freinet, s'appuient dessus et la prennent en compte. Toujours selon eux, dans la pédagogie traditionnelle, la difficulté d'envisager la complexité réside dans la négation de celle-ci dans la pratique. Notamment dans la façon d'envisager les savoirs selon un découpage disciplinaire et dans le fait de ne pas prendre en compte la dimension affective et relationnelle.

Comme tout un chacun, nous aimerions parfois qu'à tout problème existe une solution simple et unique. Nous percevons souvent ce sentiment de complexité au sein de la société moderne. Mais acceptons-nous toujours qu'il existe des antagonismes et des contradictions ? Autrement dit, que la complexité fasse partie de la nature des choses, de la pensée, que nous n'existons pas tout seul et que tout est interdépendant.

Nous voyons qu'appréhender la complexité, c'est avoir une lecture globale du monde et des choses qui nous entourent. C'est s'offrir une ouverture et agrandir le champ des possibles. C'est seulement lorsque nous nous saisissons de cette compréhension des choses que nous pouvons accepter l'imprévisibilité. La gérer, favorisera l'innovation et le changement. Mais avant tout comme l'évoque Philippe Perrenoud :

---

<sup>11</sup> [www.freinet.org/icem/congres/avant/APROPOSDELANOTIONDECOMPLEXITE.rtf](http://www.freinet.org/icem/congres/avant/APROPOSDELANOTIONDECOMPLEXITE.rtf)

*« Parler de complexité, c'est donc parler de soi et parler des autres face au réel. C'est s'interroger sur notre représentation et notre maîtrise du monde notamment du monde social. C'est donc prendre la mesure de nos outils de compréhension, d'anticipation et d'action ».*<sup>12</sup>

Suivant cette définition, nous pouvons considérer que les prémices de changement évoquées, dans le cadre des divers exemples, sont importantes. Même si, d'emblée, elles ont des incidences mineures, elles sont toutefois susceptibles, par les échanges qu'elles suscitent et par l'évaluation que nous faisons de ces premières tentatives, d'en entraîner d'autres. Autrement dit, d'engager un processus de changement.

Après avoir décliné ce qui pouvait entraver les évolutions, nous abordons maintenant ce qui pourrait les faciliter.

---

<sup>12</sup> Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude*, ESF éditeur, 1996, p. 25

## IV – LES VECTEURS DE CHANGEMENT

Nous vivons et travaillons dans un système, nous sommes donc soumis à de nombreuses interactions qui nous aident à recueillir des informations, des éléments apportant un éclairage ou des orientations nous permettant de mieux comprendre et de mieux répondre à nos missions.

Nous identifions ci-dessous plusieurs types d'éléments. Les uns, externes à notre institution, président à nos obligations, les autres, internes, participent au processus de changement, voire l'incitent. La décentralisation, en laissant une autonomie aux collectivités territoriales, est l'un d'eux.

### a) Les vecteurs externes

#### a-1 L'élaboration du projet d'établissement

Bien connaître et mieux comprendre son environnement et son évolution sont les meilleurs atouts pour anticiper les contraintes et en saisir les opportunités. Depuis trois ans, le Conseil Général de la Savoie souhaite que :

*« chaque école de musique, à travers un projet d'établissement, établit des partenariats avec la pratique amateur populaire, travaille en lien avec le monde scolaire, s'ouvre vers de nouvelles esthétiques musicales, vers la pluridisciplinarité, s'ancre sur le territoire au travers de partenariats avec les associations locales ».*<sup>13</sup>

Ce projet demande à l'équipe pédagogique de se concerter et de se questionner sur les finalités de l'enseignement qu'elle dispense. En soi, c'est une petite révolution qui peut générer des confrontations voire des conflits. Comme le dit Patrice Ranjard, dans son ouvrage *Individualisme, un suicide culturel*, le projet collectif percute la culture individualiste du système éducatif et, de ce fait, a bien du mal à exister.

D'autre part, cette démarche, que nous découvrons, implique une responsabilisation, un engagement des professeurs et demande du temps. Ces projets introduisent une nouvelle forme de travail, donc inévitablement des éléments de changement.

Nous pouvons penser qu'un partenariat peut entraîner, sur le long terme, une modification de nos activités, voire une forme différente de notre enseignement, et laisser présager de l'évolution de notre fonction d'enseignant. Par le biais de telles expériences, nous pouvons nous impliquer dans le tissu

---

<sup>13</sup> Site Internet du Conseil Général de la Savoie : [www.cg73.fr](http://www.cg73.fr)

local et nous avons les moyens de faire valoir l'intérêt de notre travail en démontrant qu'il répond aux besoins des enfants en terme d'ouverture, d'épanouissement personnel et de formation.

### a-2 Les volontés des élus locaux

Jusqu'à présent, les écoles de musique ont pu s'organiser et fonctionner comme bon leur semblait en ce qui concerne l'organisation et le contenu sans se préoccuper de leur environnement proche, mais depuis la loi de décentralisation, les choses changent.

En concertation avec les élus et les utilisateurs, les écoles de musique s'interrogent davantage sur la façon dont nous pouvons prendre part à la vie culturelle locale, le développement de leurs réseaux et la définition de leurs statuts.

Le budget engagé représente une partie conséquente du budget municipal, les élus locaux se montrent donc plus vigilants et usent de leur droit de regard sur les pratiques et les publics concernés, au vu des sommes engagées. En effet, le coût par élève est élevé. Dans une logique de rentabilité, les élus veulent qu'un grand nombre de personnes soit concerné. La légitimité de leur requête est difficilement contestable, quand on sait que « *l'éducation musicale est le premier poste de dépenses culturelles en Savoie, avec 1 250 000 € consacrés aux 26 écoles de musique et aux 13 ateliers musicaux* ». <sup>14</sup>

### a-3 Les incitations des départements

À l'origine de la formation "en cours d'emploi", les départements de l'Ain, de la Savoie et de la Haute-Savoie ont incité les enseignants à se former. Ils prennent effectivement à leur charge une partie du coût des frais d'inscriptions. C'est le geste concret d'une volonté de voir se constituer des équipes pédagogiques qualifiées.

Se former, aller voir ce qui se passe ailleurs en terme d'expériences novatrices, sont autant d'attitudes qui aident à la réalisation des projets et à l'anticipation sur les mutations à venir. De ce fait, les enseignants adoptent une attitude plus active.

Ce changement de fonctionnement, apporté par les trois points évoqués ci-dessus, peut répondre aux difficultés actuelles d'adaptation de l'école. Il implique une autre forme d'enseignement, privilégiant le travail d'équipe, qui propose de la diversité et impose de la souplesse.

Sachant qu'à plusieurs, on multiplie les points de vue, les confrontations qui en découlent font apparaître des divergences et peuvent amener une modification des représentations par le dialogue.

---

<sup>14</sup> Site Internet du Conseil Général de la Savoie : [www.cg73.fr](http://www.cg73.fr)

L'intervention des différents partenaires facilite la recherche de solutions et articule, de fait, des approches ou des savoirs issus de domaines très divers. L'appui sur un réseau apparaît donc comme un recours à nos recherches de solutions.

## b) Affirmer la notion de service public

Passer d'une vocation à former des professionnels pour la République<sup>15</sup> à une vocation de service public doit induire des changements et faire évoluer l'école de musique. Cette notion renvoie à la nécessité de servir l'intérêt général, de proposer un égal accès à ses services et de contribuer à la cohésion sociale.

Or, malgré les efforts réalisés pour démocratiser l'enseignement spécialisé de la musique, nous constatons que le processus engagé a permis l'accès d'un plus grand nombre à l'école, mais qu'il n'a pas réussi à installer l'égalité de tous devant un programme d'enseignement resté encore très sélectif.

Nous nous rendons compte que nous ne répondons que très partiellement à notre mission de service public. Pour l'accomplir, l'équipe pédagogique doit effectuer des choix qui permettent aux usagers d'accéder à l'école, mais aussi d'y poursuivre un cursus qui réponde à leurs attentes, ce qui constitue une évolution en soi. Pour l'opérer, une des conditions serait de tenir compte des aspirations de la société et d'être attentifs aux différentes demandes.

### b-1 Tenir compte de la demande sociale

Aujourd'hui, l'école de musique, dans une démarche d'ouverture, souhaite accéder à la demande des usagers ; les considérer ne peut qu'entraîner un changement. En effet, si nous l'intégrons, implicitement, nous acceptons l'idée de nous remettre en question. De surcroît, la venue d'un nouveau public, avec des repères culturels différents, implique l'ensemble de l'équipe pédagogique à questionner et à redéfinir les contenus, les modalités d'accueil et de recrutement, à proposer de nouveaux cursus, en respectant une éthique et une déontologie communes.

Comment évaluer cette demande ? Quels sont les faits et les dires significatifs que nous devons prendre en compte pour nous aider à nous mobiliser dans un cheminement évolutif en interne ?

Nous n'avons pas d'enquête sur laquelle nous appuyer pour évaluer les attentes des parents, les seules remarques que l'on recueille sont celles qui expriment de l'insatisfaction. Ils souhaitent un caractère moins rigoureux et moins contraignant à la forme d'apprentissage que l'on propose à leurs enfants. Souvent ils évoquent l'absence de plaisir dans l'apprentissage de la musique. Certains parlent du stress qu'éprouvent leurs enfants avant d'aller en cours (s'ils n'ont pas pu travailler leur morceau, par

---

<sup>15</sup> A partir de 1795, l'Institut national de musique forme des musiciens pour jouer et composer la musique de la république.

exemple). Bien que ne reposant sur aucune donnée statistique, les dires des usagers nous interrogent notamment sur la forme et le contenu proposés qui ne conviennent pas à tous. En effet, si certains apprennent sans difficultés, se prêtent à toutes les exigences, d'autres, au contraire, vivent un sentiment d'échec et s'en vont. Pourtant, comme Patrice Ranjard l'affirme :

*« Tous les élèves peuvent réussir et l'école devrait les faire réussir tous ».*<sup>16</sup>

Une telle conviction induit d'abord des controverses. De ces polémiques, naissent des réflexions, une prise de conscience de la nécessité de remettre en cause nos pratiques et une affirmation de nos valeurs. L'éducation vise à créer les conditions d'une égalité des chances dans l'accès au savoir en cherchant à adapter l'école et l'enseignement à la diversité du public.

*« Une pédagogie [...] est considérée [...] au service de la réussite de tous. Elle suppose un traitement inégalitaire des inégalités sociales afin de donner plus à ceux qui ont moins. [...] La socialisation, la différenciation des pratiques, la responsabilisation de l'apprenant sont autant d'objectifs au service [...] de l'autonomie de tous et de toutes ».*<sup>17</sup>

En optant pour cette pédagogie et en proposant des formes d'apprentissage différenciées, cela nous évite d'exclure des élèves en respectant une demande sociale et une éthique professionnelle.

## b-2 Répondre à la diversité

La création de classes de musiques actuelles amplifiées, de musiques traditionnelles ou de jazz, correspond à cette diversité qui traverse les peuples. De plus, intégrer ces esthétiques nouvelles à l'école de musique, c'est reconnaître l'égalité de toutes les musiques avec la richesse de chacune.

Envisager une telle démarche, revient à accepter la différence. Si l'acceptation est possible par rapport aux esthétiques musicales, ne peut-on la concevoir au niveau des cursus proposés aux élèves ? Signalons qu'il existe déjà des parcours personnalisés. Ne peut-on en inventer d'autres, respectant les profils, les objectifs, les pratiques de chacun et permettant ainsi aux élèves de se réaliser dans un parcours musical qui leur est propre ? C'est une autre réponse, acceptant la diversité ou la pluralité.

D'autre part, l'intégration des musiques actuelles au sein des écoles de musique va, à minima, susciter des interrogations, mais celles-ci peuvent, de par leur rapport différent à la pratique collective et aux nouvelles technologies, percuter les habitudes et les représentations des équipes. Faire entrer de

---

<sup>16</sup> Patrice Ranjard, *L'individualisme, un suicide culturel, Les enjeux de l'éducation*, Collection Savoir et Formation, Editions L'Harmattan, 1997, p. 17

<sup>17</sup> CEFEDM Rhône-Alpes, *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, Synthèse des commissions du lundi 17 avril 2000, Actes des journées d'études d'avril 2000 – Tome 1, CEFEDM Rhône-Alpes Editeur, 2002, p. 104

nouvelles esthétiques dans les écoles va permettre des confrontations, des interactions qui vont servir de catalyseur au changement.

*« La diversité musicale se nourrit de la diversité sociale qui est aussi une diversité culturelle et territoriale ».*<sup>18</sup>

### b-3 Considérer la valeur sociale à la musique

*« L'ouverture de l'enseignement à toutes les pratiques musicales est d'abord la reconnaissance, par l'état de la pratique musicale comme fait social ».*<sup>19</sup>

L'ouverture de l'enseignement musical à l'ensemble des esthétiques est une façon de se préoccuper de l'axe culturel de la musique, de reconnaître par exemple la richesse musicale des différentes régions. En se préoccupant de l'aspect artistique, l'école contribue à redonner une valeur sociale à la musique. Et créer du lien social se fera d'autant mieux que nous prendrons en compte prioritairement le désir d'expression qu'expriment ceux qui les pratiquent et les écoutent. Ceci en mettant en place, par exemple, une pédagogie de projet où les apprenants sont acteurs, c'est-à-dire en capacité de prendre des initiatives. Les bénéfices et les échanges en terme de lien social suivront.

*« La socialisation est le processus par lequel l'individu apprend et intériorise sa culture. Ainsi, en incorporant un certain nombre de valeurs, de normes et de règles, l'individu est à même de s'intégrer dans le monde social. La socialisation est en quelque sorte un processus "d'entrée en société" ».*<sup>20</sup>

L'éducation participe à la socialisation des jeunes. Celle-ci n'est pas qu'une simple transmission, ni une simple reproduction. Elle s'acquiert par l'échange entre le socialisateur et le socialisé. À ce titre, l'école de musique peut donc être un de ses agents. En jouant ce rôle, elle participe aussi à la construction de l'identité individuelle des jeunes.

L'entrée de ces nouvelles pratiques et leur reconnaissance doit nous permettre d'être innovants, de créer d'autres groupes et d'autres répertoires. En privilégiant la pratique collective dans nos écoles, ne pourrions-nous pas proposer des formations répondant davantage aux attentes de notre public ?

---

<sup>18</sup> Noémi Duchemin, *Enseigner la musique n°4*, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, 2000, p. 52

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Définition issue du site Internet [www.brises.org](http://www.brises.org)

La diversité des publics permettrait cette mixité sociale et la cohésion sociale souhaitée, prônée par nombre de politiques. C'est un élément unificateur en terme de culture, culture partagée ou comme le dit Noémi Duchemin :

*« Démocratiser l'enseignement ce n'est pas seulement ouvrir des écoles de musique sur tout le territoire afin que chacun ait droit d'accéder à la musique, c'est rendre à la musique sa fonction sociale ».*<sup>21</sup>

### c) La formation

La possibilité pour les professeurs de musique de se former existe depuis une quinzaine d'années seulement. Pendant deux cents ans, on a considéré qu'il suffisait d'être un très bon instrumentiste pour pouvoir être enseignant. Il était seulement question de la transmission d'un savoir-faire. Aujourd'hui, des centres proposent des formations comprenant des cours de sciences de l'éducation et de didactique.

Ces centres nous aident à mettre en perspectives l'enseignement et nous amènent à réfléchir sur nos façons de faire. Selon Philippe Perrenoud, la pratique réflexive, objectif central de la formation, est la *« compétence à juger par soi-même, sans appliquer machinalement des procédures toutes faites. Dans ce sens, toute activité un peu complexe a une composante réflexive ».*<sup>22</sup>

Elle permet donc à l'enseignant d'être dans une dynamique d'évolution et de changement. Si, comme le dit Gérard de Vecchi, « Apprendre c'est changer », la formation est, par définition, un lieu de changement. Nous pouvons penser que des professeurs formés sont préparés à faire évoluer les pratiques, notamment en s'appuyant sur leurs connaissances pédagogiques. Aidant ainsi les jeunes plus efficacement.

Elle offre la possibilité de prendre conscience de nos missions, des responsabilités qui nous incombent en tant qu'enseignant, de mesurer les conséquences d'un enseignement et l'importance d'être acteur de notre profession.

Nous pouvons penser que la formation et sa conséquence, le mouvement de professionnalisation, doivent amener leur contribution en alimentant le processus de changement. Modifier le regard sur la façon d'enseigner, mais aussi sur la façon de concevoir l'enseignement dans sa globalité.

---

<sup>21</sup> Noémi Duchemin, "Le modèle français de l'enseignement musical", in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*, CEFEDM Rhône-Alpes Editeur, 2002, page 51

<sup>22</sup> Philippe Perrenoud, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignement*, 2003 (2<sup>ème</sup> édition), p. 61

*« Il faut comprendre que ce qui a déclenché ce que vous nommez « professionnalisation » n'est rien d'autre que l'effort pour faire se rencontrer, à un moment donné de notre histoire collective, vocation et démocratisation. Nous voulions continuer à transmettre, mais sans exclure. Pas question de renoncer aux savoirs les plus exigeants, mais pas question, non plus de les réserver à ceux avec qui nous entretenons une complicité culturelle qui engendrait justement « la reproduction<sup>23</sup> ». <sup>24</sup>*

Philippe Meirieu

On peut penser qu'un mouvement similaire s'est joué pour l'enseignement musical. Forts de ce qu'énonce l'auteur, pourrions-nous nous donner les moyens de mettre en œuvre une telle volonté ? Que risquons-nous à essayer ?

De surcroît, la formation se doit d'être permanente et comme l'énonce Carl Rogers :

*« Le seul individu formé, c'est celui qui a appris comment apprendre, comment s'adapter et changer, c'est celui qui a saisi qu'aucune connaissance n'est certaine et que seule la capacité d'acquérir des connaissances peut conduire à une sécurité fondée. La capacité de changer, la confiance dans une capacité plutôt que dans un savoir statique tel est, dans le monde moderne, les seuls objectifs que l'enseignement puisse s'assigner et qui aient un sens ». <sup>25</sup>*

---

<sup>23</sup> Du titre de l'ouvrage de Pierre Bourdieu publié en 1970 aux Editions de Minuit

<sup>24</sup> Philippe Meirieu, propos recueillis par Brigitte Perucca, "plus que jamais, l'école a un devoir de subversion", in *le monde de l'éducation*, n°339 Septembre 2005, p. 82

<sup>25</sup> Carl Rogers, *Liberté pour apprendre*, p. 102

## Conclusion

L'enseignement spécialisé de la musique est un secteur en pleine mutation. Pourtant, depuis de nombreuses années, le discours sur la nécessité de changement perdure. Il existe dans chaque établissement et devient même plus pressant. Cette situation, pour le moins paradoxale, nous laisse penser que les changements énoncés n'en sont pas vraiment. En effet, pour vérifier cette hypothèse, nous avons questionné nos pratiques dans le but de mettre en lumière les objectifs des évolutions engagées.

Nous constatons que nous résistons au changement même si nous tentons de mettre en œuvre des orientations nouvelles. Il s'avère que nous reproduisons le modèle sur lequel reposent nos représentations. Sa prégnance, au niveau de l'enseignement musical, est très importante, si bien qu'il est difficile de s'en détacher. Un état de fait illustré par cette citation antinomique : « *plus ça change, plus c'est la même chose* ». <sup>26</sup>

Nous avons remarqué que les changements sont plus souvent des modifications qui engagent la forme et non le fond, ils servent souvent d'alibis ou de cautions aux méthodes traditionnelles.

D'autre part, au travers des exemples, nous notons qu'au sein du dispositif éducatif, la place de l'enseignant est privilégiée au détriment de l'apprenant.

La situation de crise dans laquelle nous sommes devrait nous pousser à nous mobiliser et créer, par la conjonction de plusieurs vecteurs, une synergie capable d'entraîner des modifications. En effet aujourd'hui, pour poursuivre notre activité, il faut justifier de la validité et de la qualité de nos pratiques, faire preuve de notre compétence.

Ces contraintes comme un des intérêts de la formation, dans la mesure où l'apprenant est acteur, entraînent une prise de conscience nécessaire pour mettre en perspective notre travail. Cette période de crise semble donc propice à une remise en cause individuelle et collective, à un questionnement qui finalement, dans "l'adversité", participera à la construction commune d'un projet, mais aussi à affirmer une éthique et une déontologie.

De notre point de vue, pour jouer son rôle, l'école doit défendre les exigences fondamentales qui lui permettent de promouvoir l'intelligence et la civilisation, en respectant les valeurs républicaines et en reconnaissant l'éducabilité de tous, ou comme le dit Patrice Ranjard :

« Tous les élèves peuvent réussir et l'école devrait les faire réussir tous ». <sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fisch, *Changements paradoxaux et psychothérapie*, Editions du Seuil 1975, p. 19

<sup>27</sup> Patrice Ranjard, *L'individualisme un suicide culturel*, Les enjeux de l'éducation, Coll. Savoir et Formation, Editions L'Harmattan, 1997, p. 17

Cette conviction demande à l'enseignant de tout mettre en œuvre pour faire réussir chacun de leurs élèves. Pour ce faire, il doit recentrer sa réflexion et son travail sur l'acte d'apprendre, en s'attachant à l'essentiel : la construction de la connaissance dans et par l'apprenant. Dans cette optique, l'enseignant favorise le déclenchement des processus, les aide à se prolonger le plus loin possible, mais ne les dirige pas. En reconnaissant les talents des élèves, il devient leur agent artistique, le facilitateur des apprentissages ; le reste revient à l'apprenant.

Ces valeurs vont elles aussi bousculer nos représentations. Elles auront un double effet, tout d'abord de modifier le regard et donc d'avoir une lecture différente des situations et/ou des élèves, puis d'entraîner des modifications dans nos façons de penser et de faire.

De même, dans ce que nous venons de développer, il n'y a rien de dérisoire, c'est, au contraire, une révolution radicale dans la manière de voir l'école. Ces changements profonds proviennent de la transformation de tout un système de valeurs propres à l'éducation. Comme tout changement, cela exige une volonté, un effort. Cette idée peut paraître simpliste et utopique, mais il faut compter sur notre conviction et notre détermination.

Ces conceptions offrent des éléments utiles à l'action. De plus, la formation oriente les enseignants vers un travail privilégiant la coopération, l'échange, l'initiative collective. Cette vision du travail en équipe sera peut-être l'émergence d'une nouvelle culture professionnelle au service des musiciens et de la musique.

## BIBLIOGRAPHIE

### LIVRES

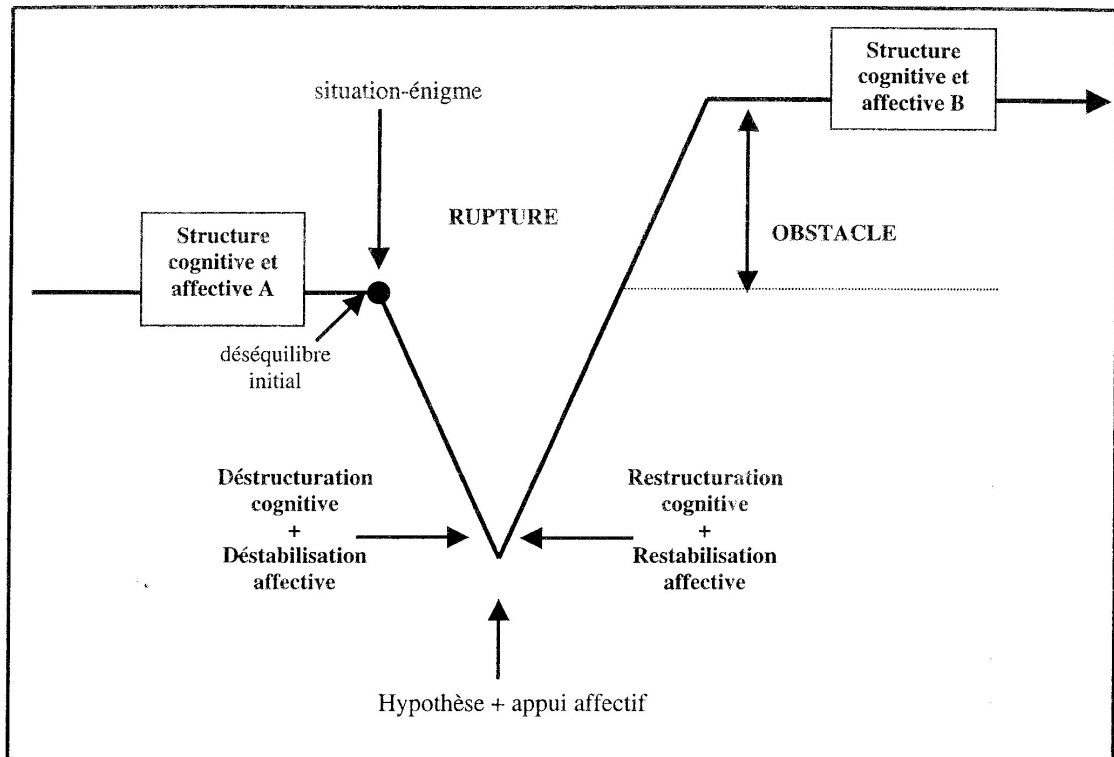
- 📖 Une école du troisième type ou "La pédagogie de la mouche"  
Bernard COLLOT, L'Harmattan, 2002
- 📖 L'école, mode d'emploi Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée  
Philippe MEIRIEU, ESF éditeur, 1985, 13<sup>e</sup> édition 2000
- 📖 Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant,  
Philippe PERRENOUD, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition 2003
- 📖 Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude,  
Philippe PERRENOUD, ESF éditeur, 2<sup>e</sup> édition 1999
- 📖 La philosophie de l'éducation,  
Olivier REBOUL - « Que sais-je ? », n°2441, PUF, 9<sup>e</sup> édition janvier 2004
- 📖 L'individualisme un suicide culturel, Les enjeux de l'éducation, Coll. Savoir et Formation  
Patrice RANJARD, Editions L'Harmattan, 1997
- 📖 Liberté pour apprendre,  
Carl ROGERS, édition Dunod, 1999 nouvelle présentation
- 📖 Enseigner la musique n° 8, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de  
Lyon, Education permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques  
actuelles amplifiées, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, 2005
- 📖 Enseigner la musique n° 5, Cahiers de recherches du Cefedem Rhône-Alpes et du CNSMD de  
Lyon, Cefedem Rhône-Alpes Editeur, 2002
- 📖 Aider les élèves à apprendre  
Gérard de VECCHI, édition Hachette, 2000
- 📖 L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique,  
Actes des journées d'études d'avril 2000 - Tome 1

### REVUES

- 📖 "Education : à l'école des autres", Caroline Brizard et Véronique Radier,  
in *Le Nouvel Observateur*, n° 2129 du 25 au 31 août 2005
- 📖 "Plus que jamais, l'école a un devoir de subversion", Philippe Meirieu propos recueillis par  
Brigitte Perucca, in *Le Monde de l'Education*, n°339 septembre 2005

# ANNEXE 1

Schéma issu de l'ouvrage de Michel Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, ESF éditeur



## **ANNEXE 2**

## Michel Develay

Professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière, Lyon 2

Café de l'éducation - "Le Bartholdy"

Lyon, le 15 janvier 2001

### Thème : "Les enseignants et le changement"

Je commencerai cette réflexion par une petite introduction en trois points.

Le premier pour dire qu'il est bizarre qu'on parle de la difficulté du changement en éducation, ou dans d'autres domaines, parce que, en définitive, la vie c'est le changement. Ainsi en va-t-il par exemple de la vie biologique - tout comme vous, je ne suis pas le même qu'il y a trente secondes et dans trente secondes, je ne serai pas le même que ce que je suis actuellement. Le changement, c'est le propre de la vie biologique; mais c'est aussi le propre de la vie sociale, tout simplement. Je crois que le changement pose une question fondamentale : celle de la mémoire d'où l'on vient pour apprécier là où l'on est. Et il me semble que si dans le champ de l'éducation on se pose la question du changement c'est sans doute - j'y reviendrai peut-être tout à l'heure - parce que cette question du fondement, cette question de la mémoire, cette question du sens du métier se pose fortement.

Je dirais dans un deuxième temps que cette question du changement se pose absolument dans toutes les activités professionnelles. J'habite un petit village en Bresse : quand je discute avec le dernier paysan qui élève encore des vaches - c'est un homme qui a à peu près mon âge, je vous laisse deviner lequel - je me rends compte qu'il a assisté dans son existence, dans sa vie professionnelle, à la fois à une révolution mécanique - le passage du cheval au tracteur -, à des changements chimiques - le passage du fumier aux engrais -, à des changements génétiques avec la sélection des animaux. Il me disait avoir vécu aussi un changement informatique : ses vaches ont un petit collier contenant un certain nombre d'indications qui font que la quantité de matière azotée leur est distribuée automatiquement. Procédé d'ailleurs appelé lui-même à connaître des changements disons "vétérinaires", du fait des événements qu'on connaît. Il n'existe pas de métier sans changements, et celui que je viens d'évoquer me semble être un métier particulièrement concerné par le changement : changements mécaniques, changements chimiques, changements génétiques, changements informatiques.

Alors pourquoi le changement se pose-t-il d'une manière aussi vive dans le champ de l'éducation ? Je dis d'une manière aussi vive, même si la fièvre semble être retombée avec le départ du précédent Ministre, car on sait bien comment à tout moment elle peut reprendre et que le changement en éducation suscite souvent des mouvements de foule importants. Je pense donc que la question qui est vraiment au cœur du débat est la suivante : **pourquoi le changement en éducation pose-t-il autant de problèmes, alors qu'il semble que dans beaucoup d'autres métiers on s'y adapte très facilement, ou plus aisément, en tout cas sans avoir des mouvements revendicatifs immédiats comme c'est le cas dès qu'une transformation semble venir affecter le monde enseignant ?**

Je vais évoquer une série d'hypothèses, que je soumetts à la discussion : dans un premier temps, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation est malaisé parce qu'on a peut-être le sentiment **qu'éduquer, c'est résister**, pour reprendre le thème de Neil Postman. L'enseignant est le garant d'une culture : celle-ci est interpellée par les remises en cause des contenus enseignés et par le développement de nouvelles méthodes. Le changement d'activité dans la classe bouscule le fondement même de la culture éducative.

Je vais ensuite évoquer une dizaine d'autres facteurs qui permettent peut-être de comprendre pourquoi les enseignants vivent de manière difficile le changement et, parfois, y opposent tant de résistances.

- La première raison relève sans doute du truisme **tout changement vient transformer une routine, vient transformer des habitudes. Tout changement est consommateur d'énergie et source d'inquiétude**. Les routines sont confortables et rassurantes. Le changement est chambardement ; il est désordre et, avant d'être perçu comme un nouvel ordre, il est d'abord consommateur d'énergie. Car il implique la concertation, ou de nouvelles préparations de cours. Chaque fois qu'il y a un changement en éducation, la vision individualiste de l'activité enseignante est obligée de se confronter à une vision - et à une activité - plus collective : celle-ci est consommatrice de temps, consommatrice d'énergie et consommatrice d'inquiétude.
- Deuxième idée : **le changement en éducation ne peut pas faire la preuve de son efficacité**. Je crois que c'est là un facteur relativement fort. Ainsi, lorsqu'on propose à un médecin un nouveau médicament, c'est qu'on a pu *prouver* qu'il était bon pour le patient. En éducation, il est beaucoup moins certain que les changements proposés soient précédés par une expérimentation, et qu'on ait pu au moins prouver que celui-ci n'était pas préjudiciable à ceux auxquels il était destiné. Un deuxième problème vient de l'extrême difficulté, voire de l'impossibilité, à accéder en éducation au statut de la preuve, comme c'est le cas dans d'autres activités professionnelles.
- Autre raison : **le changement en éducation est rarement planifiable**. Si on était capable de dire : « Ecoutez, dans six mois faites ceci ; ensuite, dans neuf mois, lorsque vous en serez là, faites cela. Et dans quinze mois vous arriverez là », alors peut-être s'engagerait-on dans une politique des petits pas. Ces petits pas permettraient de s'engager dans le changement sans que celui-ci n'affecte la globalité de la personne. Sans la possibilité de proposer des transformations mineures, c'est à une transformation radicale que l'on confronte l'enseignant. Peut-on planifier le changement au niveau individuel de manière à le rendre plus facilement acceptable ?
- En général, **le changement est rarement accompagné par des mesures appropriées**. Le service "après-vente" dans les métiers de l'éducation ne permet guère de trouver des aides, des conseillers ou des tuteurs à qui l'on pourrait exposer les difficultés auxquelles on est confronté. Le changement en éducation est un changement qui est rarement accompagné. Il l'est par des textes, il l'est par des propos, il l'est parfois par des formations : toutefois, le changement ne peut qu'être individualisé, et cette individualisation des transformations existe rarement.

- **Le changement en éducation est rarement reconnu.** Quand je dis qu'il est rarement reconnu, je veux dire que les incidences pécuniaires ou les incidences sur la carrière ne se matérialisent pas : que l'on se confronte au changement ou que l'on demeure dans sa routine, on est toujours considéré et payé de la même manière.
- On peut dire encore que le changement en éducation est difficile parce que **le changement ne provient pas de ceux qui ont à le mettre en place** ; le changement provient en général de la *noosphère* comme le disent certains, c'est-à-dire d'experts divers dont on peut penser qu'ils ne sont pas au charbon. C'est une question forte que celle qui consiste à dire : "Mais qu'est-ce qui vous autorise à penser que le changement est important ? Quelle est l'expérience sur laquelle vous vous appuyez qui vous amène à considérer que dans le système éducatif telle ou telle transformation devra advenir ?... "
- **Le changement est-il durable ?** Dans les domaines de l'éducation, le changement est peu durable. Si on faisait l'histoire des paradigmes éducatifs qui se sont succédés depuis trente ans, on enregistrerait de sérieux mouvements de balancier. Durant les années 70, on décline la notion de changement de manière presque opposée : d'abord une centration forte sur les contenus, dans le cas de l'analyse par objectifs et de l'émergence des didactiques ; peu de temps après, le changement semble devoir advenir non pas d'une centration sur les contenus, mais d'une centration sur les opérations intellectuelles, comme dans le cas des programmes d'enrichissement. Le changement en éducation pose problème parce que, comme il ne peut jamais s'appuyer sur quelque chose qui serait définitif, on en vient à parler de réformes, alors que dans d'autres mondes, le monde médical notamment, on parle de progrès. Peut-on parler de progrès en éducation ?
- **Le changement en éducation renvoie souvent à ce qu'en psychologie on appelle l'injonction paradoxale.** D'un côté il y a l'idée qu'il faut changer ; cette idée ressort de la lecture de tous les arrêtés et des circulaires qui enjoignent aux enseignants de modifier leurs pratiques et aux structures de se transformer ; de l'autre et dans le même temps, la sacro-sainte liberté pédagogique de l'enseignant demeure la figure emblématique de ce métier. D'une certaine manière donc deux messages contradictoires affectent le milieu enseignant. L'un dit : "Changez !" et l'autre : "Faites ce que bon vous semble", dès lors que la liberté est reconnue comme une des caractéristiques du métier d'enseignant. Face à cette injonction paradoxale, comment chacun se définit-il, en âme et conscience ?
- Enfin, la dernière difficulté à permettre le changement en éducation réside dans **une contradiction entre la cohérence et la co-errance** : on demande par exemple aujourd'hui aux enseignants de mettre en place de l'évaluation formative avec leurs élèves, mais dans le même temps, je ne suis pas certain que tout le corps inspectoral mette en place de l'évaluation formative avec les enseignants ; on demande aux enseignants d'installer des projets d'établissement, mais on ne demande pas aux élèves de penser et de participer à des tels projets ; on ne demande guère plus aux enseignants de concevoir eux-mêmes un projet de formation pour développer leur propre action, on le leur propose. Il y a déjà quelque temps, on a montré que, dans le mille-feuille institutionnel, quand il advient qu'une tranche du mille-feuille fonctionne sur des registres différents des autres tranches, le mille-feuille s'écroule. Si le changement est difficile en éducation, c'est que l'on peut

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

Pour terminer, je dirais que le changement dans le champ de l'éducation concerne des transformations identitaires. Je crois que c'est cette dimension là qui est très fortement en jeu aujourd'hui. On peut reprendre le propos de Voltaire qui parlait de la *mêmeté* pour évoquer l'identité : je suis ce que je suis en étant tout à la fois père, grand-père, pauvre ou riche, mari, amant, etc... : derrière tout cela, je suis moi. D'une certaine manière, les enseignants peuvent avoir le sentiment que les changements qui les affectent transforment profondément leur identité, et cela d'abord sur le plan des fonctions qui sont les leurs : quel est le fondement de l'action enseignante ? Former le citoyen, le travailleur, ou la personne ? J'ai l'habitude de dire qu'il y a 20 ans, le métier d'enseignant était un métier qui conduisait à espérer qu'avec la maîtrise d'un savoir on serait capable de terminer sa carrière un jour. Enseigner, il y a 15 ans, c'était être un spécialiste de sa discipline, mais on peut être ingénieur, maîtriser les mathématiques et ne pas savoir enseigner les mathématiques à des enfants. Aujourd'hui, être enseignant - on en revient sans doute aux origines - est davantage envisagé comme un métier où l'on s'attache à aider à apprendre, et à aider à apprendre pour faire vivre ensemble des enfants. Enseigner non pas à vivre ensemble - ça, on le fait très bien dans un club sportif ou dans une chorale -, mais enseigner *et* vivre ensemble : le rapport à la *loi* ne peut plus être confondu avec le rapport au savoir, voilà qui implique une transformation identitaire forte du métier d'enseignant.

Ces transformations sont douloureuses parce qu'elles affectent l'identité. Elles redessinent le métier selon une approche moins individuelle, beaucoup plus collective. L'émergence de la notion d'établissement et l'idée qu'enseigner n'est pas une activité individuelle apparaît aujourd'hui comme une évidence, mais une telle transformation constitue une difficulté majeure pour la conception traditionnelle du métier d'enseignant.

Il conviendrait sans doute de parler aussi des changements du système éducatif, mais je crois que c'est un autre débat. Car que penser aujourd'hui des changements du système éducatif ? Les modèles sont divers. Un des problèmes réside sans doute dans la conception du "tout, tout de suite" et de la transformation comme embrasement. Peut-être faudrait-il une politique de transformation d'une autre nature, s'apparentant davantage à la tâche d'huile : partir des forces vives, des projets dont on peut montrer l'intérêt et, de proche en proche, on pourrait presque dire par zone géographique, montrer que le changement pourrait advenir. Peut-on proposer des changements relevant d'un volontariat planifié sur plusieurs années ? Dans un certain nombre de pays on travaille sur plusieurs hypothèses : il semble qu'en France, en matière d'éducation, il faille un seul changement, un embrasement, un "tout, tout de suite".

Voilà, je soumets tout cela à la discussion.

*(Propos transcrits par Alice Calm et Eddy Schepens)*

## **Mots clefs**

Changement

Résistances – Représentations

Formation – Valeurs

## **Abstract**

L'enseignement musical spécialisé est en mutation depuis de nombreuses années. Entre résistances et volontés de changement, qu'en est-il vraiment ?

Quelques pistes de réflexion pour de possibles changements de fond.