

LES IDENTITÉS DES PROFESSEURS DE MUSIQUE

LES IDENTITÉS DES PROFESSEURS DE MUSIQUE

Actes du colloque international *Les identités professionnelles des professeurs de musique* organisé par le CNSMDP en collaboration avec la Haute Ecole de Musique Vaud Valais Fribourg (HEMU, Suisse) et la Haute Ecole Pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse).

Paris, CNSMDP, 15-16 décembre 2014

Textes réunis et introduits par François Joliat, Angelika Güsewell
et Pascal Terrien

Éditions Delatour France

Collection Musique/Pédagogie

Sous la direction de Jean-Michel Bardez

L'image de l'escalier évoque une manière de *gradus ad parnassum*, avec tout l'humour dont fit preuve Claude Debussy dans l'œuvre qui porte ce titre.

La transmission de connaissances, d'interprétations du monde, suppose des étapes (des « marches », chacune de celles qu'il faut gravir se trouvant toujours aux frontières du sens...) des transitions, une intégration progressive, une adaptation de l'ensemble de la mémoire, une polysémie, une évolution continue, un déplacement sans fin de soi, issu de distances critiques, de transgressions, de transversalités.

Si l'on se réfère aux escaliers « à double révolution », on ne devra pas oublier qu'il existe toujours des territoires parallèles inconscients, cryptés, interdits, dont il convient de transmuier les cloisons apparemment étanches.

Et pensons également que tout parcours « scalaire », fût-il le plus étroit, en spirale, à vis, en colimaçon, ainsi qu'il s'ouvre à nous dans certaines tours permettant l'accès aux tribunes d'orgue, à la jouissance musicale fondée sur une mémoire transformée la plus large possible, comporte le plus souvent des ouvertures vers de magnifiques perspectives.

Tel n'est-il pas l'enjeu d'un « dialogue pédagogique », afin de parvenir à des Parnasses toujours nouveaux, où se conjoignent pensée philosophique, artistique et scientifique ?

Déjà paru dans la même collection

Livres

Vocabulaire pratique d'analyse musicale (*Philippe Gouttenoire et Jean-Philippe Guye*)

On a volé la tierce mineure (*Xavier Charles*)

Vocabulaire de l'espace en musiques électroacoustiques (*Bertrand Merlier*)

Une histoire du saxophone par les méthodes parues en France : 1846-1942 (*P. Terrien, dir.*)

Enseigner le piano aujourd'hui (*Stéphane Gendron*)

Formation musicale, formation du musicien (*Textes réunis par JP Despax et JM Bardez*)

Le jeu sunétique : Un outil pour le monde sonore (*Philippe Festou*)

Chanter : Une voie vers soi (*Marc Brochet*)

Les identités des professeurs de musique (*Sous la direction de F. Joliat, A. Güsewell, P. Terrien*)

Partitions

Tableaux d'une exposition pour piano à 4 mains (*Moussorgski/Rossignol*)

La contrebasse Vol. I (*Régis Prudhomme*)

La contrebasse Vol. II (*Régis Prudhomme*)

Prélude à l'après-midi d'un faune pour piano à 4 mains (*Debussy/Rossignol*)

Le « petit livre d'orgue » transcrit pour deux instruments à un seul clavier (*Bach/Delalande*)

Tous droits de traduction, d'adaptation et de reproduction par tous procédés réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 n'autorise, aux termes de l'article L.122-5, 2^e et 3^e a), d'une part, « que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, « que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration », « Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ayants cause, est illicite » (article L.122-4).

Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L.335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

ISBN 978-2-7521-0328-4

© 2017 by Éditions DELATOUR FRANCE
www.editions-delatour.com

SOMMAIRE

<i>Introduction</i>	9
<i>Notices biographiques des auteurs</i>	13
<i>Remerciements</i>	15

Approches sociologiques

Les identités professionnelles à l'épreuve des références	19
Bernard WENTZEL	
La presse professionnelle et l'image publique du professeur d'éducation musicale au tournant des années 1980	35
Angélica RIGAUDIÈRE	
La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire	49
Samuel CHAGNARD	

Approches psychologiques

Une approche clinique de la construction identitaire professionnelle du musicien enseignant	65
Sophie LERNER-SEI	
Les attentes de formation des futurs enseignants de musique	81
François JOLIAT, Pascal TERRIEN et Angelika GÜSEWELL	

Formations et identités

Former à l'enseignement de la musique au secondaire 1 et 2	113
Sabine CHATELAIN	

Former des adultes à l'enseignement musical : entre vécu biographique et construction identitaire	123
Muriel DELTAND	
Distinguer le musicien de l'enseignant dans la formation professionnelle	153
Carine TRIPET LIÈVRE et Hervé KLOPFENSTEIN	
<i>Bibliographie</i>	171

INTRODUCTION

Le *Colloque international sur les identités professionnelles des professeurs de musique* qui s'est tenu au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) les 15 et 16 décembre 2014 était organisé conjointement par le CNSMD de Paris (France), Aix-Marseille Université (France), la Haute école de musique Vaud, Valais, Fribourg (HEMU, Suisse) et la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel (HEP-BEJUNE, Suisse).

Le courant professionnalisant a participé à la réforme de l'ensemble des institutions anglo-saxonnes et européennes de formation à l'enseignement musical. Aujourd'hui un phénomène mondial, il laisse toutefois bien des questions ouvertes : Qu'est-ce qui fonde la professionnalité d'un professeur¹ de musique ? Quelles sont les formes identitaires que cette professionnalité valorise ? Quels sont les liens entre l'identité du musicien interprète et l'identité du musicien enseignant ? Comment les formations professionnelles à l'enseignement musical articulent-elles ces deux identités ? Quel est l'impact de la socialisation primaire à la musique sur la construction identitaire des futurs enseignants de musique ? En quoi les curricula des différentes formations professionnelles à l'enseignement musical renseignent-ils sur la construction de l'identité professionnelle ?

Voilà les questions qui ont servi de point d'ancrage à ce colloque. Il a donné l'occasion à des professeurs, enseignants-chercheurs, formateurs, directeurs d'institutions, musiciens intervenants, psychologues et sociologues venus de France, de Suisse, de Belgique, du Luxembourg et d'Allemagne, de s'interroger sur la manière dont ils envisagent un professionnel de l'enseignement musical. Des conférences prononcées par des personnalités du monde de l'enseignement, de la musique et de la recherche, des tables rondes réunissant des responsables d'institutions, des témoignages de praticiens et des communications scientifiques ont tenté de répondre aux différentes questions soulevées dans l'appel à communication.

Bien évidemment, il n'a pas été possible de publier l'ensemble des contributions. Le présent ouvrage regroupe huit communications qui reflètent la diversité des cadres théoriques, des ancrages disciplinaires et des approches méthodologiques dans différents contextes institutionnels et nationaux qui ont

¹ Les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique ; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

caractérisé le colloque. Ces huit contributions s'inscrivent dans les trois axes thématiques suivants :

- *Approches sociologiques*. Définir l'identité professionnelle des professeurs de musique dans le champ de la professionnalisation et interroger cette identité et ses manières de concevoir les pratiques musicales du point de vue historico-critique ;
- *Approches psychologiques*. Interroger la subjectivité de la personne et ses représentations sur l'identité professionnelle des professeurs de musique ;
- *Formations et identités*. Comment former à l'enseignement musical ? La réflexivité dans les parcours de formation et la définition des rôles des acteurs dans différents dispositifs.

La première partie, *Approches sociologiques*, traite de l'articulation entre l'individu et le groupe dans la construction de l'identité professionnelle.

Bernard WENTZEL propose une revue de la littérature portant sur les identités professionnelles des enseignants. Ce sont d'abord les termes de professionnalisation et de professionnalité qui retiennent son attention, ainsi que le concept d'identité professionnelle. Il se penche ensuite sur les groupes et les pratiques sociales de référence, ainsi que sur les savoirs de référence qui fondent la professionnalité des enseignants et termine par l'articulation entre recherche, formation et professionnalisation. Constatant que la profession d'enseignant de musique se compose d'une constellation d'acteurs, l'auteur conclut son propos en soutenant que la « réflexion sur l'identité professionnelle des enseignants de musique implique une réflexion et une mise en œuvre de l'implication des groupes professionnels dans les processus de production des savoirs à enseigner et pour enseigner ».

Angélica RIGAUDIÈRE montre en quoi, au tournant des années 1980, une revue professionnelle, le *Bulletin de l'APEMU* (Association des professeurs d'éducation musicale de l'université) a participé à la construction de l'identité du collectif qu'elle représente et comment l'identité de professeur d'éducation musicale s'est constituée en réponse à celle que composent les médias de masse. Sur la base d'une analyse historico-critique détaillée, l'auteure pose les questions suivantes : comment les collectifs professionnels se positionnent-ils par rapport à l'image publique du professeur d'éducation musicale ? Sur quels leviers s'appuient-ils pour faire reconnaître cette discipline scolaire ? Quel modèle professionnel construisent-ils pour défendre leur image face aux menaces perçues ? Quelle contribution les associations professionnelles en éducation musicale apportent-elles à la définition d'une identité collective ?

Samuel CHAGNARD interroge les identités professionnelles des professeurs de musique en posant la question suivante : Que signifie « faire de la musique » ? Une analyse de quatorze entretiens menés avec des professeurs d'instrument, d'anciens élèves de conservatoire et des directeurs de conservatoires révèle que la recherche de perfection en vue de la scène, caractéristique majeure de la pratique

professionnelle, oriente la pratique amateur. Aucune des personnes interviewées n'envisage la pratique musicale autrement que « publique » et une pratique musicale « privée » est considérée comme non légitime, voire inexistante.

La deuxième partie, *Approches psychologiques*, traite du concept d'identité, examiné du point de vue de l'individu et de son organisation interne.

Sophie LERNER-SEI tente de cerner la double identité des professeurs de musique en cherchant à comprendre comment ils s'organisent psychiquement pour articuler leur soi-musicien et leur soi-enseignant. Un conflit entre ces deux composantes du soi déstabilise les professionnels en portant atteinte à leur sentiment d'unité, ce qui limite le développement d'une attitude réflexive et l'évolution de leur pratique d'enseignant. Partant de ce cadre clinique, l'auteure présente des dispositifs d'accompagnement permettant la construction d'une posture psychique d'enseignant dans laquelle le soi-musicien et le soi-enseignant « dialoguent » de manière harmonieuse.

François JOLIAT, Pascal TERRIEN et Angelika GÜSEWELL questionnent les projets identitaires d'étudiants suisses et français qui se destinent à l'enseignement musical général ou spécialisé. Quels sont ces projets ? Est-il possible de mettre en évidence des modèles de professionnalité sous-jacents qui les déterminent ? Des entretiens semi-dirigés ont été menés avec 36 futurs enseignant-e-s de musique inscrits dans différentes institutions de formation tertiaire/universitaire de Suisse et de France afin de capter leurs représentations de l'enseignement musical. L'analyse de ces entretiens a été réalisée à l'aide de quatre catégories de professionnalité établies sur la base d'une revue de la littérature psychologique : l'enseignant artiste, l'enseignant expert, l'enseignant professionnel et l'enseignant éducateur. Deux profils identitaires principaux ont émergé : le premier concerne l'identité de musicien expert et le second, l'identité de l'enseignant professionnel.

La troisième partie, *Formations et identités*, porte sur la construction de l'identité professionnelle dans le cadre général de la formation – qu'elle s'adresse à de futurs enseignants à l'école ou à de futurs professeurs d'instrument ou de chant.

Sabine CHATELAIN réfléchit aux contenus et aux modalités de formation à proposer à des instrumentistes professionnels qui se réorientent vers l'enseignement à l'école. D'après son expérience, une formation et une pratique musicale de haut niveau sont un atout, mais la transition vers le métier de l'enseignant à l'école est un défi important qui suppose une reconstruction complète de l'identité professionnelle. Ce cheminement passe parfois par de profondes remises en question du projet de formation et nécessite un travail approfondi sur la représentation du futur métier.

Muriel DELTAND aborde un autre contexte de formation : celui d'adultes qui se réorientent professionnellement et reprennent les études après quelques années de pratique dans leur métier initial. Quel est leur projet identitaire, quelles tensions identitaires peuvent apparaître au cours de la formation en regard de ce

projet et quelles stratégies identitaires sont mobilisées pour y faire face ? L'analyse de deux portraits – deux adultes qui racontent comment ils ont vécu leur stage d'éducation musicale – permet de mettre en évidence deux projets identitaires différents qui aboutissent, dans un cas, à l'engagement dans la nouvelle profession, dans l'autre, à un retour dans le métier d'origine.

Finalement, Carine TRIPET LIÈVRE et Hervé KLOPFENSTEIN décrivent le processus de régulation du cursus d'études menant au *Master of Arts in Music Pedagogy* à la Haute école de musique de Lausanne (HEMU). La mise en œuvre de ce processus a nécessité un travail de réflexion conséquent sur la notion d'identité professionnelle : une définition claire de l'identité professionnelle des différents types de formateurs impliqués dans cette formation a été le préalable indispensable pour qu'ils ou elles puissent accompagner les étudiants dans la construction de leur-s identité-s professionnelle-s.

François Joliat, Angelika Güsewell et Pascal Terrien

NOTICES BIOGRAPHIQUES DES AUTEURS

Samuel CHAGNARD est formateur au Cefedem Auvergne Rhône-Alpes (France) depuis 2003. Musicien multi-instrumentiste, il est titulaire du CA de directeur de conservatoire et d'un master en sciences de l'éducation. Il prépare une thèse de sociologie au Centre Max Weber sur les effets de la hiérarchisation des pratiques en conservatoire.

Sabine CHATELAIN est formatrice en didactique de la musique à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud) (Suisse) et au niveau romand (Didactique romande). Ses recherches sont orientées sur la créativité dans l'enseignement de la musique.

Muriel DELTAND est formatrice en didactique de l'éducation musicale à la Haute École Bruxelles-Brabant (Belgique) et enseignante chercheuse à l'Université de Lille 1, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille (France). Elle s'intéresse aux relations entre le processus de construction identitaire et le rapport à la formation chez les musiciens enseignants. Elle a publié trois ouvrages à ce sujet.

Angelika GÜSEWELL est responsable de la recherche de la Haute école de musique Vaud Valais Fribourg (HEMU) (Suisse). Psychologue et pianiste de formation, ses recherches portent sur le bien-être subjectif et les émotions positives, l'identité professionnelle des musiciens-enseignants, les questions genre dans le jazz, ainsi que musique et psychiatrie.

François JOLIAT est formateur d'enseignants de musique et dirige des projets de recherche à la Haute école pédagogique des cantons de Berne, Jura, Neuchâtel (HEP-BEJUNE) (Suisse). Ses publications portent sur l'expertise musicale, la didactique de la musique et la professionnalisation de l'enseignement.

Hervé KLOPFENSTEIN occupe la fonction de directeur général à la Haute école de musique (HEMU) (Suisse) depuis 2010. Il a mené une intense activité de chef d'orchestre et de pédagogue (enseignement de la flûte, d'harmonie-contrepoint et de direction d'orchestre).

Sophie LERNER-SEÏ est maître de conférence en sciences de l'éducation à l'université Paris-Descartes (France). Musicienne, elle a enseigné l'éducation

musicale à des enfants scolarisés à l'hôpital. Ses recherches portent sur l'identité professionnelle des musiciens enseignants.

Angélica RIGAUDIÈRE est maître de conférences en sciences de l'information et de la communication à l'université de Reims Champagne-Ardenne et au centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (CEREP-EA 4692) (France). Ses recherches portent sur la circulation du savoir musical et sur la médiatisation des enseignants de musique.

Pascal TERRIEN est maître de conférences à l'ÉSPÉ d'Aix-Marseille Université (France) et responsable des parcours enseignements artistiques. Il est également directeur adjoint de SFERE-Provence (FED 4238) et professeur de sciences de l'éducation au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris.

Carine TRIPET LIÈVRE enseigne à la Haute école de musique de Lausanne (HEMU) et la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS) (Suisse). Musicienne, enseignante spécialisée et docteure en sciences sociales et politiques, elle est responsable du Master en pédagogie, orientation enseignement instrumental ou vocal de l'HEMU.

Bernard WENTZEL dirige l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) (Suisse). Chercheur dans le champ de la professionnalisation des métiers de l'enseignement, il s'intéresse aux formes et fonctions de la recherche dans le processus de professionnalisation de l'enseignement et dans la redéfinition de modèles de gouvernance en éducation.

REMERCIEMENTS

Cet ouvrage collectif rassemble huit communications issues du *Colloque international sur les identités professionnelles des professeurs de musique* qui s'est tenu au Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) les 15 et 16 décembre 2014.

Cet événement n'aurait pas vu le jour sans le soutien du CNSMDP, de l'HEMU et de la HEP-BEJUNE ; en particulier de Bruno Montovani, Directeur du CNSMDP, Philippe Brandeis, Directeur du Département de la recherche au CNSMDP, Serge Cyferstein, Directeur du Département de pédagogie du CNSMDP, Hervé Klopfenstein, Directeur de l'HEMU et Bernard Wentzel, ancien Vice-Recteur de la recherche de la HEP-BEJUNE et actuel Directeur de l'IRDP. Nous remercions les membres du Comité scientifique qui ont participé à la conception du programme, les contributeurs qui ont fait part de leurs résultats de recherche ou de leurs expériences professionnelles, les experts qui se sont chargés de l'évaluation des articles rassemblés pour cette publication et Nicole Trachsel qui en a assuré la relecture. Un merci tout particulier va à la HES-SO, à l'HEMU et au Département de la recherche de la HEP-BEJUNE qui ont soutenu financièrement la préparation et la publication de cet ouvrage. Enfin, nous tenons à mentionner les étudiant-e-s du C.A. du CNSMDP, Violaine Debever, *piano*, Marine Dechambre, *piano*, Marine Gandon, *alto*, Goncalo Cordeiro, *guitare* et François Desveaux-Frémeau, *trompette*, qui ont enrichi la manifestation par leurs intermèdes musicaux.

François Joliat, Angelika Güsewell et Pascal Terrien

APPROCHES SOCIOLOGIQUES

LES IDENTITÉS PROFESSIONNELLES À L'ÉPREUVE DES RÉFÉRENCES

Bernard WENTZEL – IRDP (Suisse)

Introduction

La littérature scientifique a largement abordé, de manière particulièrement intensive au cours des dernières décennies, le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement. Les ancrages disciplinaires et les éclairages théoriques varient, les contextes se multiplient, mais l'objet est bien là, complexe, flottant, évolutif et empiriquement éprouvé dans de nombreux espaces (voir à ce titre : Wentzel, Lussi Borer & Malet, 2015). Il n'est donc pas évident d'aborder cet objet sans paraître redondant, sans risquer de répéter ce qui a déjà été analysé, compris ou incompris, en bref, sans risquer de réécrire ce qui l'a déjà été par d'autres de manière tout à fait perspicace. Lorsque je suis intervenu dans le cadre du colloque *Les identités professionnelles des professeurs de musique* pour un exposé duquel est issue la présente contribution, j'ai largement centré mon propos sur ce qu'on pourrait appeler « l'idéal des professions », comme modèle d'expertise, voire d'excellence sociale. La rhétorique est bien rodée, elle s'appuie sur des bases conceptuelles solides, des questionnements scientifiques souvent pertinents, autant lorsqu'ils concernent l'image de la profession que l'action des professionnels. Les travaux empiriques sur les identités professionnelles sont nombreux et apportent des éclairages intéressants sur l'état des professions, en particulier de l'enseignement. Le champ de la professionnalisation est donc vif et les chercheurs prolifiques, notamment en sciences de l'éducation même si l'ancrage sociologique demeure important. À un niveau plus opérationnel, « professionnaliser à tout prix », semble devenu un leitmotiv des dernières décennies. Cela est bien entendu étroitement lié aux travaux scientifiques, tant les chercheurs en éducation se sont impliqués dans le processus de professionnalisation des formations à l'enseignement. Pourtant, les analyses critiques se sont renforcées depuis quelques années, traitant des limites de la professionnalisation, des risques de déprofessionnalisation, de problématiques liées à la formation ou encore à la condition enseignante. Plus largement, le mythe de la professionnalisation semble s'essouffler plus que jamais dans certains

contextes ou le phénomène de « malaise des enseignants » occupe une place importante.

Je ne vais donc pas déployer une rhétorique bien huilée de la professionnalisation alors même que les intentions sociales plurielles et parfois contradictoires visant l'évolution de certaines occupations humaines se heurtent à l'évidence aux limites d'un mythe pour reprendre les termes de Bourdoncle (1993). Je ne vais pas proposer pour autant ici une sorte de bilan critique de la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Ayant pu partager un certain nombre d'interrogations, d'analyses et de perspectives durant ce colloque, tout en restant un observateur extérieur, je me suis plutôt fixé comme objectif dans cette contribution de poursuivre la réflexion en formulant quelques questionnements autour des identités professionnelles des professeurs de musique. Je vais mobiliser certains concepts ou constats, issus du champ de la professionnalisation à la fois pour fonder et traiter, d'une certaine manière, ces questionnements, et esquisser quelques perspectives.

Professionnalité, groupes professionnels, pratiques et savoirs de référence sont autant d'éléments que je convoque pour questionner ce que je nomme une perméabilité, empiriquement fondée tout autant que nécessaire à la construction d'identités professionnelles plurielles. Pourquoi ce terme de *perméabilité* ? Il convient d'en dire quelques mots pour comprendre mon choix d'en faire un fil conducteur de mon propos. C'est en géologie, bien entendu, que le concept est largement exploité pour désigner l'aptitude d'un matériau à se laisser traverser par un fluide de référence. C'est l'idée principale que je retiens, qui est par ailleurs mobilisée en sciences sociales. On parle de perméabilité des systèmes d'éducation et de formation permettant, plus ou moins facilement, aux apprenants de passer d'un niveau à un autre (CEDEFOP, 2012). Plus globalement, la perméabilité sociale, telle que l'aborde par exemple l'Office fédéral de la statistique en Suisse, concerne la mobilité des personnes selon les groupes sociaux d'appartenance dans une perspective d'analyse de l'équité des systèmes de formation. En me centrant ici sur les groupes professionnels et les identités, je m'intéresse à la circulation des acteurs, plus ou moins favorisée ou accompagnée par la perméabilité des groupes concernés. La circulation des pratiques, normes, valeurs et savoirs de référence me semble également constituer un terrain fertile pour nourrir un questionnement sur la construction d'identités professionnelles d'enseignants de musique. Enfin, la perméabilité des problématiques, des centres d'intérêt et de questionnements, entre la recherche et les préoccupations des acteurs est devenue un moteur de la professionnalisation des occupations humaines. J'y reviendrai dans le contexte qui nous intéresse ici. Finalement, cette approche sous l'angle de la perméabilité est une manière aussi de ne pas rester figé sur une approche fonctionnaliste et une rhétorique « idéalisante », mais aussi particulièrement restrictive, autour de l'idée de profession.

Professionnalisation et professionnalité en quelques mots

Dans cette première partie, je vais me contenter de (re)poser rapidement quelques jalons autour de l'idée de professionnalisation qui serviront de base à la suite de mon propos.

Commençons par rappeler que le passage des occupations aux professions est aussi « le passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques » (Wittorski, 2005, pp. 15-16). À chaque profession correspond une base approfondie de connaissances faisant du professionnel un expert, un spécialiste et supposant un rapport au savoir structuré par une formation intellectuelle (Bourdoncle, 1991). Un certain idéal lié aux professions est ainsi devenu l'objet d'une rhétorique largement internationalisée, même si cela est resté difficilement transposables hors d'un modèle de société nord-américaine. Cela dit, la rhétorique a pris et elle a fait de la professionnalisation le leitmotiv pour assurer l'évolution, la stabilité et même la légitimité de certaines occupations humaines, comme le rappelle très bien Wittorski (2015) :

Le mot professionnalisation vient du mot profession, qui est historiquement assorti d'une connotation positive : on parle en effet de profession quand on a affaire à une organisation autonome en groupe et associations professionnelles, une formalisation plus grande de l'activité et l'obtention d'autorisation d'exercer auprès d'instances légales, l'attribution et la reconnaissance des statuts, une universitarisation des savoirs. (p. 33)

Périsset (2015) précise également cette première approche en soulignant que « la professionnalisation tient aussi des rapports de domination entre différents groupes sociaux : elle « n'est pas l'accès à un état mais elle est un processus dans lequel un corps de métier tend à s'organiser sur le modèle des professions établies : il s'agit bien d'une stratégie de *positionnement social* [...] » (Lang, 1999, p. 28) qui va permettre à un groupe de conquérir une position lui apportant certains avantages, dont celui de l'auto-détermination et du prestige » (p. 22).

Ainsi la professionnalisation répond à des enjeux de construction des identités professionnelles collectives et de reconnaissance. J'avais par ailleurs recensé quelques enjeux de la professionnalisation (Wentzel, 2015) derrière les intentions sociales plurielles et les négociations entre les groupes d'acteurs concernés. J'avais notamment mis en relation ces intentions avec des attentes de plus en plus marquées vis-à-vis de l'expertise d'acteurs professionnels, dont les missions consistent aussi à trouver des solutions aux problèmes qui se posent au sein des sociétés contemporaines. La professionnalisation cristallise ainsi différentes intentions dont la convergence n'est pas établie a priori. Elle se construit dans la négociation, la concertation, le compromis entre les groupes et les acteurs en présence.

Parmi ces enjeux, il y a bien entendu, comme je le mentionnais ci-dessus, l'aspiration du groupe professionnel à une redéfinition valorisante de sa condition, à une autonomie avérée ou encore à la reconnaissance de la

complexité de leur travail (voir notamment Maroy & Gattonar, 2002). Cet enjeu rejoint la volonté politique d'apporter des réponses à la complexité croissante de l'enseignement, « notamment en raison de l'alourdissement des tâches des enseignants et de la diversification de la population étudiante » (Maubant, Clénet & Poisson, 2011, p. 1), et surtout de relever les défis actuels de l'éducation aussi bien explicités dans les politiques éducatives que dans les attentes sociales redessinées, pour ne pas dire exacerbées, vis-à-vis de l'école. Pour faire le lien avec l'objet de mon propos, l'article 67a « Formation musicale » de la Constitution fédérale de la confédération suisse, accepté par votation populaire en 2012, illustre parfaitement la rencontre entre des enjeux pluriels. Il y est bien sûr question d'égalité des chances à l'école, de promotion de la culture mais aussi de professionnalisation et d'expertise comme réponse possible aux défis de la formation musicale. Qu'il s'agisse d'équité dans l'accès à la connaissance et à la culture ou de réponses apportées à des enjeux économiques et sociaux dans un espace mondialisé, les préoccupations sont nombreuses et les attentes adressées aux professionnels tout autant. L'autonomie qui leur est concédée (Lang, 1999) s'inscrit dans cette logique.

Le terme polysémique de professionnalisation recouvre bien entendu d'autres acceptions, notamment celui de « professionnalisation-formation » au sens de la fabrication d'un professionnel, « c'est-à-dire le développement des compétences des individus par un dispositif de formation au travail » (Wittorski, 2015, p. 33). Concernant l'enseignement, le rapport entre formation et profession s'inscrit dans une perspective « adéquationniste » pour reprendre les termes de Wittorski (2015) puisque l'entrée dans la profession nécessite le développement de compétences spécifiques. La référentialisation des compétences a largement participé au processus de modélisation de l'expertise et des professionnalités en lien avec les missions, les activités, les responsabilités et, bien sûr, l'autonomie confiées au groupe concerné. Deux dimensions de la professionnalisation s'entrecroisent donc ici. Tout d'abord,

la notion de professionnalité interroge l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession, sous le double point de vue de l'activité et de l'identité. Combinant savoirs, expériences, relations, contraintes diverses, elle met en jeu des composantes institutionnelles, organisationnelles, contextuelles et des composantes plus subjectives (Perez-Roux, 2012, p. 11).

La seconde dimension relève bien entendu du parcours singulier de professionnalisation par la formation : « la professionnalité s'élabore donc dans un processus complexe, à travers la construction de sa propre identité professionnelle au carrefour de valeurs, représentations et pratiques » (p. 13). Dans ce registre, il me paraît important de mettre l'accent, comme l'ont fait Bodergat et Buznic-Bourgeacq (2015), sur le fait que la professionnalité enseignante est celle d'un métier de l'humain :

Pour notre part, nous retenons la désignation de « métiers de l'humain », au sens

où l'objet assigné à l'activité n'est pas une production matérielle ou une prestation [...] mais un être humain pour lequel, sur lequel et avec lequel une action s'opère pour qu'il se développe, se transforme, se conforte ou se reconstruise, voire se reconnaisse – en se faisant reconnaître – comme sujet. (p. 10)

Cet élément est d'une importance fondamentale lorsqu'on explicite et formalise certaines dimensions, telles que l'expertise, l'identité, l'éthique ou, plus largement, un modèle et les caractéristiques d'une professionnalité. En effet, la question de l'expertise dans les métiers de l'humain aborde de front la dimension interactive de la pratique. Toute action du professionnel génère une réaction de l'apprenant. La visée d'autonomie – tout autant que celle d'acquisition de savoirs ou savoir-faire – s'affirme progressivement dans la relation pédagogique. Cela conduit l'enseignant à mettre en œuvre des démarches d'appropriation par les apprenants et des ressources leur permettant de conduire leurs propres activités.

J'insiste sur ces éléments, notamment parce qu'ils apparaissent aujourd'hui de manière récurrente dans la plupart des référentiels de compétences délimitant une professionnalité enseignante. En voici deux illustrations parmi de nombreuses :

Les professeurs, praticiens experts des apprentissages

Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves. (*Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, France, 2013)

L'utilisation de moyens d'apprentissage et d'évaluation diversifiés est ainsi souhaitée. En permettant aux élèves une plus grande autonomie dans la construction de leurs savoirs, les technologies de l'information et des communications (TIC) peuvent constituer des outils précieux à cet égard. (*Compétence n° 8, référentiel de compétences de la profession enseignante*, Québec, 2001)

Pour revenir aux modèles de professionnalité, le recensement proposé par Paquay (1994) des paradigmes prioritaires prévalant pour dégager des compétences-clés semble toujours aussi pertinent. Il nourrit un questionnement indispensable sur les professionnels que nous voulons former et sur la meilleure manière de le faire. Chaque paradigme, aussi discutable soit-il, établit sa propre hiérarchie entre différentes compétences plus ou moins prioritaires. L'enseignant expert peut être considéré comme un *maître instruit* qui maîtrise les contenus à transmettre, un *technicien* qui applique des savoir-faire techniques, un *artisan* avec les variations possibles que cela implique (expérience et routines ou bricolage au quotidien), un *acteur social* qui s'engage et qui peut aussi critiquer (Lang, 1999), une personne qui communique et attache une importance prioritaire à la relation aux apprenants. Le modèle du *professionnel* – outre le fait qu'il peut apparaître comme une forme de synthèse de l'ensemble des paradigmes – est construit autour de la figure du praticien réflexif. Ce dernier analyse ses pratiques et apprend par cette réflexion pour reprendre Paquay (p. 12).

Sans expliciter davantage ici ces différents paradigmes, en renvoyant le lecteur aux travaux que j'ai cités, je rappelle que ces différents modèles se combinent, s'articulent, sont hiérarchisés ou écartés, souvent au prix de négociations entre les groupes sociaux concernés. La référentialisation des compétences illustre cette construction de modèles répondant à des enjeux pluriels parmi lesquels tout simplement, l'ouverture au dialogue : « on peut se demander si le référentiel n'a pas pour fonction de se donner un langage commun pour parler de l'activité professionnelle des enseignants » (Lessard, 2009, p. 130). Le référentiel de compétences donne ainsi à voir les contours d'une professionnalité enseignante en formulant des compétences communes, constitutives du métier. Objet de compromis, il répond à des enjeux politiques et sociétaux, comme ceux que je mentionnais précédemment. Il s'inscrit également, bien entendu, dans des visées pédagogiques ou de formation en mettant en évidence des buts hiérarchisés de l'enseignement, certaines conceptions et valeurs inhérentes à l'exercice de l'activité, un curriculum de formation, etc.

Il n'existe donc pas *un* mais *des* modèles de professionnalités et, bien entendu, des identités. Le métier reste un métier de l'humain, c'est éthiquement incontournable. Néanmoins, un enseignant de musique au conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris n'est pas un enseignant de musique dans une école secondaire du canton de Neuchâtel en Suisse. Même si cette évidence est sans doute inutile à rappeler, elle met l'accent sur la coexistence d'une pluralité de professionnalités dans les métiers de l'enseignement. Faut-il pour autant chercher une perméabilité, voire un dénominateur commun : dans les savoirs et les compétences ? Dans l'action ? Dans l'éthique ? Plus largement, la perméabilité est-elle fondatrice de l'identité du groupe professionnel ? C'est sous l'angle d'une problématique identitaire que je vais développer la suite de mon propos et reprendre ces premières questions.

Questions d'identités professionnelles : cadre général de la réflexion

Si le référentiel de compétences est un instrument qui donne à voir un modèle et des orientations retenues pour délimiter les contours d'une professionnalité, il n'en demeure pas moins que l'identité professionnelle s'épaissit de nombreuses composantes plus ou moins subjectives, plus ou moins socialement établies ou encore plus ou moins scientifiquement reconnues. On l'a bien compris, la problématique identitaire dépasse le cadre du prescrit. Je commencerai par rappeler qu'elle est aussi une problématique de la reconnaissance qui suppose le registre de la considération et de la valorisation : « Pour une grande part, en effet, l'identité d'une personne, d'une communauté, est faite de ces *identifications* à des valeurs, des normes, des idéaux, des modèles, des héros, *dans* lesquels la personne, la communauté se reconnaissent » (Ricoeur, 1990, p. 146). Il y a bien ici un des enjeux de la professionnalisation, à savoir « un processus complexe d'identification et de reconnaissance sociale contribuant à créer chez les professionnels qui s'y rattachent le sentiment d'appartenance à un groupe

professionnel qui les distingue des autres » (Vasconcellos, 2008, p. 153). En effet, c'est le groupe professionnel qui porte le *projet collectif*, qui « (re)négocie son mandat, ses conditions de travail, œuvre à la construction d'une identité collective, d'une crédibilité aux yeux du public, développe des savoirs professionnels spécifiques » (Lang, 2008, p. 293-294). La reconnaissance du groupe social – en l'occurrence professionnel – est essentielle à la légitimation de son expertise, de son action, de ses modalités de formation et de certification, de sa déontologie et, plus largement, de son identité collective.

Le groupe porte donc le projet collectif et exerce un contrôle plus ou moins affirmé¹ sur les espaces socialement reconnus tels que celui de l'activité bien entendu, mais aussi celui de la professionnalisation des acteurs en formation. L'occupation des espaces liés à la production des savoirs de référence est également devenue un enjeu majeur. J'y reviendrai. Ainsi, « les groupes professionnels apparaissent alors comme facteurs d'intégration et de définition identitaire, permettant l'accomplissement de la socialisation professionnelle par l'acquisition de capacités ou compétences reconnues par les pairs ainsi que le placement social et professionnel dans la hiérarchie socioprofessionnelle » (Vasconcellos, 2008, p. 151). Notons également que certains professionnels, en s'appuyant sur le rôle déterminant de leur identité professionnelle, peuvent s'organiser « en un segment qui tente d'imposer comme norme une hiérarchisation particulière des valeurs, au détriment d'une conception différente défendue par d'autres membres de la profession » (Champy, 2011).

Pour revenir aux métiers de l'enseignement, ils ne constituent pas un groupe professionnel homogène. Les identités sont multiples, même si le processus de professionnalisation, dans différents contextes, a aussi été marqué par une tendance ou une volonté, plus ou moins aboutie, à l'uniformisation notamment pour les champs d'activités allant du préscolaire au secondaire II : niveau et dispositifs de formation équivalents dans certains pays, référentiel de compétences ou code de déontologie communs, savoirs de référence partagés, etc. Lorsque les enjeux de reconnaissance portent sur les statuts, les conditions de travail ou l'autonomie pédagogique par exemple, le groupe professionnel de référence est clairement identifié. Il a le mérite de constituer, par l'intermédiaire de ses représentants, un interlocuteur « solide » et bien structuré. Lorsque les enjeux d'un débat portent sur les contenus à enseigner, sur les savoirs de référence propres à chaque discipline et même sur les orientations didactiques dominantes, la question du groupe de référence devient plus complexe. J'y reviendrai.

¹ La question du contrôle est bien plus complexe. Elle est un enjeu mais aussi une limite actuelle de la professionnalisation. Je renvoie le lecteur aux travaux de Gather-Thurler et Maulini (2014) sur cet objet.

Groupe(s) de référence et enseignement de la musique

L'enseignement de la musique a cette spécificité, contrairement à d'autres disciplines scolaires, d'être largement répandu hors du champ scolaire. De nombreux professionnels se trouvent, de fait, exclus des processus de reconnaissance, de légitimation et de consolidation de ce que Tardif (2013) nomme « la condition enseignante ». Néanmoins, il existe des associations ou des sociétés regroupant ces professionnels, en marge de l'école, par exemple la Société suisse de pédagogie musicale (SSPM). J'ai parcouru certains écrits de Regnard (2010, 2011) et différents articles composant notamment le très intéressant numéro 28 de la revue *Recherche en éducation musicale*. Il me semble avoir identifié certains enjeux du débat autour de la double identité d'enseignant et musicien et cela m'a conduit à formuler deux questions préalables certainement très naïves :

- De quel le groupe social de référence parle-t-on ?
- Comment se construisent les processus de reconnaissance au sein de ce groupe ?

Les deux questions sont liées, mais à distinguer. Les logiques subjectives de reconnaissance et d'appartenance, en tant qu'acteur, ne rejoignent pas systématiquement les processus sociaux de reconnaissance du groupe. Par ailleurs, la place attribuée et occupée au sein des groupes répond à des logiques internes à ceux-ci. Regnard (2011) aborde, d'une certaine manière, une perméabilité entre des groupes de référence qui contribuent à la construction d'une double identité de musicien et d'enseignant. Pour un chercheur dans le champ de la professionnalisation, particulièrement concernant un métier de l'humain, il paraît évident a priori – et pourtant pas inutile à rappeler – que l'enseignement ne peut pas être défini comme « une activité secondaire dans la vie des artistes, secondaire, mais considérée comme *naturelle*, découlant implicitement de l'activité artistique » (p. 153). L'expertise en termes de savoirs, compétences et expérience, tout autant que l'intégration et le positionnement de l'acteur au sein de son groupe de référence pourraient-ils être directement liés à cet implicite décrit par l'auteure ? De nombreux travaux récents portant sur l'identité professionnelle des enseignants de musique mettent en évidence les limites d'un modèle basé sur l'implicite, notamment lors d'une reconversion dans l'enseignement. L'idée de considérer l'entrée en formation professionnalisante comme une « suite logique » (Regnard, 2010) plutôt qu'une « activité secondaire » semble davantage en cohérence avec les enjeux de la professionnalisation.

Répondre aux enjeux de l'évolution d'une occupation humaine – outre la question des conditions de travail – implique néanmoins de prendre en considération cette double identité pour en faire un vecteur de perméabilité entre les groupes, au service de la mise en place d'une formation de haut niveau attendue des professionnels, de la circulation des savoirs et des valeurs pour

enseigner dans un métier de l'humain, de la définition du/des paradigme(s) prioritaire(s) prévalant pour dégager des compétences-clés, de la construction de curriculum portant sur les objets ou pratiques enseignés et leur intégration, ou non, dans les programmes scolaires, etc. Pour aller plus loin, l'exploration d'un « modèle artistique », complétant les six paradigmes proposés par Paquay, ne serait pas inintéressante et un questionnement autour de la double identité reste pertinent à plus d'un titre. C'est bien entendu sous l'angle de la perméabilité entre groupes de référence, de sa richesse potentielle au service d'une logique de professionnalisation que j'aborde ce questionnement.

Différents éclairages peuvent être convoqués. Je pense notamment aux travaux de Dubar concernant le double mouvement biographique et relationnel. Le mouvement biographique correspond à l'histoire que les personnes se racontent sur ce qu'elles ont été (identité héritée) et ce qu'elles projettent d'être (identité visée). Ainsi les individus se définissent subjectivement et précisent leur appartenance en acte par rapport à des catégories de référence. L'identité relève d'une logique dualiste d'appartenance et d'exclusion rassemblant les membres d'une même communauté tout en les distinguant des autres comme le rappelle Vasconcellos (2008). Jorro et De Ketele (2011) parlent du positionnement professionnel de l'acteur :

La reconnaissance professionnelle en éducation a été définie comme une démarche englobant les actes d'évaluation, de valorisation, de légitimation de l'acteur. Cette définition met en évidence un déplacement de l'appréciation, de l'activité effective vers un positionnement professionnel de l'acteur [...] Cet acteur évolue dans un contexte intersubjectif où les rapports de place importent. (p. 12)

Regnard exploite de manière tout à fait intéressante cette problématique mettant en tension une identité héritée de musicien et une identité visée d'enseignant. La problématique est d'autant plus complexe qu'il ne peut exister d'uniformité dans la définition d'une identité professionnelle d'enseignant de musique. Comme je le soulignais précédemment, un enseignant en conservatoire ou école de musique et un enseignant au sein de l'école obligatoire n'ont pas le même groupe professionnel de référence. Les logiques de valorisation, de légitimation et même de promotion diffèrent ainsi d'un groupe à l'autre. À titre d'exemple, alors que le prestige lié à l'identité héritée peut s'avérer déterminant dans certains contextes, il le sera beaucoup moins dans d'autres.

Néanmoins, une question demeure incontournable : comment cultiver une certaine perméabilité pour répondre à des enjeux pluriels liés à la professionnalisation de ces métiers de l'humain ?

Je vais proposer différents éclairages pour tenter de traiter cette question. Tout d'abord, le phénomène de double identité existe dans différents groupes professionnels concernés par l'enseignement de la musique. Il nourrit, de fait, une perméabilité à travers la circulation des personnes d'un groupe à l'autre. Je vais