

ENTRE COMPETENCES ET REMANIEMENTS IDENTITAIRES : L'ARTICULATION OPERATIONNELLE ET THEORIQUE PROBLEMATIQUE DE DEUX NOTIONS

François Burban

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)
Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227
44312 Nantes Cedex 3, France
burban.francois@wanadoo.fr

Mots clés : *compétences ; identité ; formation professionnalisante*

Résumé : *Partant des résultats d'une enquête par entretiens de type compréhensifs menée pendant trois ans auprès d'acteurs ayant intégré une formation préparant au Diplôme d'État d'enseignement spécialisé de la musique, notre contribution propose une approche critique de l'articulation des notions de compétences et d'identité. Les objectifs et l'organisation du cursus de formation ressortent comme un temps d'étagage et d'accompagnement de la réflexion des individus, visant le développement de compétences nouvelles – pédagogiques, communicationnelles, organisation et gestion de projets entre autres – articulées aux compétences techniques instrumentales et musicales antérieurement développées dans les conservatoires. La formation professionnalisante se présente alors comme un tournant dans les projections et la trajectoire des personnes (Hugues, 1996). Dans ce processus, deux types d'identités liées d'une part aux compétences attribuées par le parcours de formation initiale (identité musicienne) et d'autre part à la finalité de la trajectoire envisageable (identité enseignante) sont en questionnement, voire en tension. La notion de compétence (comme principe d'objectivation et de rationalisation) est au centre d'un processus potentiellement problématique et duel de subjectivation (Martuccelli, 2006) et de conversion identitaire (Dubar, 1995).*

1. Présentation

L'étude présentée ici s'appuie sur une recherche tendant à comprendre la position d'un groupe d'acteurs au moment important de leur choix d'orientation professionnelle vers l'enseignement spécialisé de la musique (Conservatoires à Rayonnement Communal ou intercommunal, Conservatoires à Rayonnement Départemental, Conservatoires à Rayonnement Régional)¹. À l'écoute de leur questionnement durant la première des deux années de leur formation préparant au Diplôme d'État dans un Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM), cette analyse secondaire des quarante sept entretiens compréhensifs réalisés s'intéresse à l'importance accordée à la notion de compétence dans le travail de remaniement identitaire réalisé par les étudiants dans le contexte d'une formation à visée professionnalisante.

¹ Ces nouvelles dénominations remplacent respectivement celles d'École Municipale de Musique Agrée, d'École Nationale de Musique, de Conservatoire National de Région (décret n°2006-1248 du 12 octobre 2006)

Comprenant, au terme de cette recherche, le contexte de la formation professionnalisante comme un tournant important de leur carrière (Hughes, 1996, p.175), notre questionnement se centre sur ce qui est en jeu à ce moment particulièrement déterminant de la trajectoire des acteurs. Ainsi, dans ce secteur d'activité, comment le contexte de la formation vient-il questionner les attributions de compétences d'un parcours initial plus particulièrement conçu par les acteurs pour la construction d'une carrière de musicien-interprète ? Comment l'objectif de l'obtention d'une qualification relevant plus spécifiquement de la reconnaissance de compétences pédagogiques – qui restent ici partiellement à identifier et à définir – en vient-il à modifier l'identité en cours de construction ? Le questionnement du modèle initial de musicien-interprète, majoritairement visé et fortement idéalisé, entre-il en tension avec le modèle du musicien-enseignant en cours de développement ? La formation à l'enseignement de la musique est-elle à comprendre comme une ouverture du champ des compétences ou comme une spécialisation pouvant restreindre le champ d'activité professionnelle projeté ?

Plusieurs dimensions centrales permettent de situer le problème. D'abord, nous chercherons à saisir les modalités de production et de légitimation de l'accès au métier, au groupe professionnel visé et à l'institution. L'objectif de la formation est ainsi analysé sous l'angle de l'articulation effectuée par les acteurs entre qualification et compétences. Nous verrons ensuite en quoi cette phase préparatoire passe par un processus de réflexion sur la fonction, le potentiel (D'Iribarne, 1984) et les compétences à mettre en œuvre. C'est ici l'analyse de ce qui fait le cœur des connaissances, savoirs et savoir-faire (Jobert *et al.*, 1995) acquis ou à développer, mis en avant par les étudiants qui prévaut. Partant des travaux de G. De Terssac (1996), nous analyserons comment se distribuent et s'articulent les deux pôles caractérisés par la diversification et la spécialisation des compétences dans la conception des acteurs. Enfin, nous chercherons à comprendre en quoi le temps de la formation constitue également un processus de subjectivation engendrant un remaniement de l'identité personnelle et sociale de la personne.

2. L'articulation « qualification-compétences »

La qualification est un des intérêts majeurs reconnu à la formation par les futurs « professionnels » de l'enseignement spécialisé de la musique : « *la formation, moi je la fais, c'est pour le diplôme. Sinon, tu n'as pas le droit d'enseigner comme ça* » {ede10}. La qualification permet de formaliser les critères de reconnaissance indispensables à l'intégration dans le groupe professionnel par une « mise en conformité » de l'acteur qui passe par l'évaluation formelle de ses connaissances et compétences. Les acteurs peuvent négocier leur position par la qualification². G. De Terssac, à partir des travaux de L. Tanguy (1986), apporte un éclairage sur le débat portant sur la relation établie à partir des années 80' entre compétence et qualification : « Le débat sur ce sujet indique bien ce qui est en jeu. D'un côté, la conception essentialiste ou substantialiste qui privilégie les qualités en référence à la complexité du travail et en relation avec l'évolution technique ; de l'autre, la conception relativiste ou conflictuelle dans laquelle la qualification n'a pas seulement sa signification dans l'acte de produire, mais dans l'estimation sociale des qualités. Dans cette seconde acception, la qualification apparaît comme un marchandage autour des qualités [Bargaining]. » (De Terssac, 1996, p.233-234).

Par ailleurs, la situation du marché du travail dans l'enseignement spécialisé de la musique a évolué et les attentes du groupe professionnel se sont transformées en conséquence : « *Il y a quinze ans, c'était différent. On ne pouvait rentrer là dedans qu'avec le CA, revendiquer ses heures pour pouvoir faire autre chose à côté. C'est sûr qu'on n'est plus dans cette revendication là. Ça peut être réamorcé avec*

² Le DE permet essentiellement l'enseignement en Conservatoires à Rayonnement Communal ou intercommunal et se positionne donc à un niveau intermédiaire dans l'échelle de la fonction publique. Il remplacera à terme les diplômes du cycle précédent et remet donc en cause la place du Diplôme d'Études Musicales pour accéder au métier.

cette histoire de Diplôme National à Orientation Professionnelle et à terme de niveau BAC plus trois. » {R13}. L'accessibilité des « emplois abri » permettant de développer ou de maintenir une activité artistique parallèle (Menger, 2002, p.25) est à comprendre sous l'angle de l'évolution structurelle des qualifications dans l'institution, qui peut entraîner à moyen ou à long terme une évolution des modalités de positionnement dans la hiérarchie institutionnelle, mais également dans le positionnement hiérarchique social, dans la division du travail.

Nous sommes en présence d'un espace où deux dimensions coexistent – et sont potentiellement conflictuelles - dans les logiques de la catégorisation (Desrosières et Thévenot, 1988), dont les acteurs prennent conscience à ce stade de leur parcours. Ici la logique « verticale » des niveaux de formation-qualification - relativement récente dans ce groupe, à ce niveau - est pensée, évaluée et critiquée par rapport à une logique « horizontale » des métiers-branches-institutions dont l'accès était jusqu'alors plus particulièrement lié à un niveau de reconnaissance des compétences – techniques – dans et par les pairs de l'activité visée. L'identification à une activité et à ceux qui l'exercent – le mode dominant de représentation de l'accès au métier – est relayée à ce stade par la formation professionnelle dont un des objectifs est « la qualification juridique attestée par la possession d'un titre³. » (Dubar et Tripier, 1998, p. 145).

La condition d'admission en formation est le niveau instrumental, déjà sanctionné dans le parcours antérieur, qui sera évalué à l'entrée et à la sortie⁴. Cette compétence est doublée d'une formation visant l'acquisition de compétences pédagogiques. Pour tous les étudiants, l'intérêt de la formation est référé en priorité à cette deuxième catégorie de compétences qui, en raison de leur nouveauté dans leur parcours, sont estimées indispensables pour la pratique du métier d'enseignant, par l'acquisition de connaissances, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'une réflexion indispensable avant l'entrée en fonction.

La notion de compétence relève dans l'argumentation des étudiants d'une articulation avec la notion de qualification, dont la présentation de trois thèses par G. De Terssac (De Terssac, 1996, p.224-228) peut faciliter la compréhension. D'une part, la pratique du métier est dans le « faire », la qualification étant entendue comme l'ensemble des capacités et des connaissances socialement définies et requises pour réaliser un travail déterminé. D'autre part, le « savoir-faire » est sous-tendu par des « connaissances tacites » (Jones et Woods, 1984) : pratiques routinières acquises par apprentissage ; gestion des situations inhabituelles ; nature collective du travail imposant de développer des « qualifications de coopération ». Enfin, si les situations sont peu définies, dans lesquelles les contextes d'action sont peu structurés – ou comme ici, encore peu lisibles par les acteurs en raison de leur faible expérience en enseignement -, il faut alors mobiliser des « savoir-que-faire » qui vont permettre de définir ce qu'il

³ Pour C. Dubar et P.Tripier, « Cette première logique, non hiérarchique et non scolaire, est essentielle pour comprendre la complexité et l'enjeu des catégorisations socioprofessionnelles, en France. [] Dans tous les cas, ce n'est pas seulement ni d'abord leur diplôme ou leur formation initiale qui sert à les définir mais leur apprentissage pratique, leur expérience professionnelle et leur appartenance à un groupe professionnel qui est bien d'autre chose qu'une catégorie statistique ou un « niveau de formation ». Il s'agit en fait d'une identification à une activité et à ceux qui l'exercent, d'un autre mode de socialisation que l'école, d'un apprentissage qui ne repose pas sur une qualification juridique attestée par la possession d'un titre scolaire mais sur la compétence personnelle acquise par l'exercice d'un métier mais aussi, parfois, par le rattachement à un groupe professionnel ou à une institution (l'Armée, la Police, l'Éducation Nationale) dotée d'une forte visibilité symbolique. » (Dubar et Tripier, 1998, p.145)

⁴ « La sélection se fait sur examen. Les candidats doivent être titulaires du baccalauréat et du Diplôme d'Études Musicales ou d'une médaille d'or. Après admissibilité sur dossier, le concours d'entrée se compose d'épreuves de culture générale et musicale, d'une épreuve instrumentale, d'un déchiffrement et d'un entretien. » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.179)

faut faire, d'analyser le contexte, de ré-élaborer le but à atteindre, d'organiser l'action au sein d'un collectif.⁵

3. Amorce d'une compétence réflexive

La préparation au métier passe par une formation basée sur un questionnement sur la finalité et les modalités attendues, prenant appui sur les acquis du parcours antérieur. L'orientation présente de leur parcours en direction de l'enseignement et la nouveauté de sa finalité comme activité professionnelle prioritaire, liée à l'expérience qu'ils peuvent déjà avoir, permet de comprendre la place importante accordée à cette dimension. En effet, il ressort que l'intérêt accordé à la formation est fortement lié aux expériences d'enseignement des étudiants. Souvent variées même si elles sont limitées dans le temps ou ont un poids différent selon les individus, elles sont souvent à l'origine de leur démarche de formation, par le questionnement qu'elles ont soulevé et la relativisation des compétences par ailleurs attribuées dans le parcours antérieur : « *Les expériences nourrissent après leur travail en CEFEDM. Ils se rendent compte : « Ce que je fais, ce que je recherche, les résultats obtenus. » Ils peuvent aussi mettre en pratique assez vite. »* {RI2}

Rappelons également que la figure de référence idéale repérée est majoritairement celle du musicien-interprète et les compétences qui lui sont attribuées (enseignement et interprétation musicale). En cela, le groupe de référence nouvellement visé est un segment du groupe idéal initialement présenté par l'institution. La formation ressort de la sorte comme un moment de conversion (Hugues, 1958), par la prise de conscience des compétences acquises ou à acquérir pour une mise en perspective professionnelle. Nous retrouvons ici la définition de la profession dans le programme de recherche élaboré par R.Bucher et A.Strauss (1961), comme étant « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (*in* Dubar et Tripier, 1998, p.106) dans lesquels les futurs enseignants cherchent à se construire des repères et à négocier leur intégration.⁶

Par ailleurs, les contenus de formation sont souvent appréciés pour leur articulation entre la théorie et la pratique. Nous pouvons considérer la position des étudiants comme la recherche d'un « savoir focal », « d'un point de jonction entre savoir théorique et savoir d'action » (Tochon, 1993, p.267). Les futurs enseignants cherchent à développer des compétences pour l'enseignement au travers de la formation suivie, en construisant leurs propres outils, par l'échange et la confrontation des expériences de chacun, par l'étude de références théoriques, par l'observation et l'échange avec des professionnels expérimentés (Lang, 1999, p.32-37). L'appropriation de connaissances fondera les compétences et routines ultérieures qui permettront l'adaptabilité de l'enseignant à la diversité des situations d'enseignement. De plus, la figure traditionnelle de l'enseignant « expert » (l'expertise relevant souvent ici du niveau de virtuosité et de compétence instrumentale et musicale), est partiellement dépassée par l'intégration de la fonction éducative et la valorisation du rôle social ; la maîtrise de la situation ; la fonction de médiateur, de gestionnaire des conditions d'apprentissage.⁷ La formation

⁵ La relation entre les deux notions est présentée en ces termes par G.De Terssac : « Notre point de vue est donc que ce qui se joue entre qualification et compétences, c'est moins un rapport de substitution, qu'un rapport de concurrence entre ces deux conceptions. » (1996, p.233)

⁶ A.Strauss précise par ailleurs que « dans les conditions actuelles, l'hypothèse de l'homogénéité relative à l'intérieur d'une profession n'est pas absolument utile : les identités, ainsi que les valeurs et les intérêts, sont multiples, et ne se réduisent pas à une simple différenciation ou variation. Ils tendent à être structurés et partagés ; des coalitions se développent et prospèrent – en s'opposant à d'autres. Nous utiliserons le terme « segment » pour désigner ces groupements qui émergent à l'intérieur d'une profession. » (Strauss, 1992, p.68)

⁷ M.Altet (1993), dans le cadre d'une étude sur la « qualité des enseignants » commanditée par l'OCDE, relève cinq thèmes prégnants dans le discours des enseignants : la passion pour la discipline enseignée ; l'excellence technique et intellectuelle du professeur ; un fort charisme intellectuel dans la relation éducative ; le désir de faire partager la passion pour la discipline et de développer le plaisir d'apprendre ; un métier qui demande de la

suivie est un complément, une nouvelle étape plus particulièrement orientée vers les questions liées aux compétences attendues pour l'activité d'enseignement.

La formation, sous-tendant l'acquisition de compétences recherchées professionnellement, entraîne ainsi un processus de réflexion qui s'inscrit dans le temps, la durée, un processus permanent : « *Actuellement, j'essaie de faire le maximum pour commencer à me nourrir, mais je me garde des choses « sous le coude » parce que je pense que je n'aurais pas le temps de tout ingurgiter. Donc, je veux garder des références aussi pour après continuer à...même en trouver d'autres.* » {EDE2}. Si l'on reprend l'analyse réalisée par V. Lang, référée aux travaux de N.Hatson et D.Smith (1995), cette étape dans le parcours de formation « professionnelle » des acteurs peut être analysée comme le stade de la *rationalité technique*, une *réflexion de nature technique* (prise de décision immédiate concernant des comportements ou des techniques). « Elle s'appuie sur des théories et des recherches enseignées préalablement et considérées comme importantes par la profession, mais les connaissances sont interprétées à la lumière des préoccupations personnelles et de l'expérience préalable » (Lang, 1999, p.174). En d'autres termes, cette étape concerne le néophyte : le faible degré d'engagement dans l'activité, le niveau réduit d'expérience dans l'enseignement n'entraînent pas encore une réflexion sur l'action.

Cette formation est considérée comme incontournable pour amorcer une démarche de réflexion avant l'entrée en activité pour asseoir sa conception du métier : « *C'est une période de remise en cause ; d'assurer autrement ses convictions.* » {EDE2}. La formation est vécue comme une parenthèse, un lieu et un temps neutre, où l'individu s'accorde le temps de réflexion et de remise en question de ses représentations sur l'activité projetée. La réflexion est partiellement orientée vers la construction d'une identité de corps : la formation retenue est collective, reconnue institutionnellement et basée sur des références communes, un consensus commun autour des thèmes ou idéaux centraux de l'activité (Dubar et Tripiet, 1998, p.146). Rappelons que l'intégration professionnelle de ces étudiants se fera quasi-exclusivement dans un corps d'État fermé, dans la Fonction Publique Territoriale.

L'amorce d'un processus de réflexion est indispensable à la réalisation des trois niveaux de la socialisation professionnelle, tels qu'ils sont présentés dans l'interactionnisme (Hughes, 1958, chap.9, in Dubar, 1995, p.139-142). Dans le premier niveau, l'immersion dans la culture professionnelle, constitue ici la construction d'une nouvelle culture dont l'axe est plus spécifique que celui de l'identité globale de l'institution. Il s'agit ici plus particulièrement d'une rupture avec la culture antérieurement constituée que d'une rupture avec le monde profane, même si ces deux niveaux cohabitent. Par ailleurs, les autres significatifs et le groupe de référence évoluent et se spécifient dans une direction particulière. Le choix de rôle se détermine sur de nouveaux critères de compétences liés à la réorientation du parcours (*turning point*).

Ainsi, pour ces étudiants de première année, la définition des compétences attendues reste encore largement à l'état de questionnement. Pour le centre de formation, cette situation est normale puisque le sens de son travail consiste justement à faire émerger ce questionnement dans le groupe des stagiaires. Une forme de référentiel de compétences s'élabore progressivement et collectivement. Il sera parallèlement questionné dans les débats proposés avec les pairs aînés du groupe et mis en relation avec les textes officiels qui régissent l'activité du groupe professionnel. L'objectif sous-jacent du centre de formation est donc bien d'amener les futurs enseignants à s'engager dans une posture de réflexion sur leur fonction et les compétences attendues dans ce segment du groupe professionnel des enseignants-musiciens.

passion, un relatif désintéressement et un engagement professionnel fort et permanent (Altet, 1993, in Lang, 1999, p.103-104).

Pour une majorité d'étudiants, l'entrée en formation est perçue comme le commencement d'une réflexion outillée par des contenus et des apports extérieurs. L'entrée dans un sous-monde de la sphère musicale passe par la compréhension, l'acceptation et l'intégration – même si elles peuvent être critiquées ou remises en cause à d'autres moments – du discours et des valeurs du nouveau groupe, par la justification de la position recherchée.

4. Émergence d'une position potentiellement duelle entre deux identités

La réflexion sur la trajectoire antérieure et à venir entraîne la prise de conscience du différentiel entre les compétences attribuées et attendues. La construction présente de leur parcours conduit souvent les étudiants à adopter une position plus réaliste ou consensuelle sur leur avenir professionnel : « *J'ai l'impression de voir ça comme une espèce d'idéal, mais impossible d'atteindre. Donc, je viens chercher une théorie au CEFEDM pour pouvoir me dire, « voilà, j'ai des limites, quand même »... On ne peut pas faire tout ce qu'on veut.* » {EDE6}. La mise à distance par la réflexion des compétences afférentes au modèle initial participe au processus de conversion et d'ajustement de la conception de soi » (Hughes, 1958), diversement engagé et apprécié en raison des implications et des transformations qu'il sous-tend. Pour le dire autrement, l'organisation hiérarchique du groupe professionnel des enseignants-musiciens repose en partie sur une hiérarchisation subjective toute aussi puissante que parfois implicite des ordres de compétences reconnus et de leur valorisation dans chacun de ses sous-segments.

La reproduction du modèle antérieur, tant dans la conception de l'enseignement que de la pratique de l'activité artistique, est une conséquence logique de leur parcours qui, pour le responsable pédagogique interviewé, doit être mise à distance : « *Dans ce qu'ils vont exprimer, il y aura quelque chose quand même de l'ordre de la mise à distance de leur parcours, mais avec tout ce paradoxe qui fait qu'à la fois je suis ici, reconnu apte à suivre la formation et en même temps, c'est ce même parcours qui fait que je n'ai pas été reconnu apte à atteindre l'objectif de la pratique artistique.* » {RI3} La complexité de la position des acteurs interviewés se comprend dans une situation ou les « trois logiques élémentaires de l'acteur » – la logique d'intégration, la logique stratégique et la logique de la subjectivation – sont à l'œuvre dans « le « travail » de l'acteur, la manière dont il construit son expérience et se constitue en sujet » (Dubet, 1994, p.20).

Ainsi présentée, la position réflexive recherchée en formation porte également sur la réorientation contrainte - ou raisonnée - du parcours des acteurs et leur identité en retrait de musicien, liées au manque de reconnaissance de leurs compétences techniques musicales. La rupture – relative – dans la trajectoire des acteurs est en lien avec un conflit non résolu entre deux identités – deux « Je » - partiellement constitués et remis en cause à ce stade.⁸

La complexité de cette situation, resituée dans le contexte qui l'a fait naître, permet de mieux comprendre, l'instabilité de la position des étudiants. S'ils remettent partiellement en question et critiquent parfois vertement l'institution qui les a formés, ils sont notamment engagés dans une formation visant l'enseignement dans ses structures. À partir de là, une conception consensuelle voit progressivement le jour : l'acteur négocie sa conception de l'organisation globale de l'activité en fonction de son positionnement possible et des conditions d'action qu'il se reconnaît sur l'évolution de

⁸ Nous nous référons ici à une approche psychologique de la socialisation partant de la perspective de G. H. Mead : « L'intériorisation et la personnalisation se retrouvent dans la conception duale du soi, le « me » et le « J ». Le « J » représente la partie du soi à laquelle nous nous identifions, le « me » reflète l'ensemble des attitudes d'autrui auxquelles nous nous conformons. En tant que « J », nous réagissons aux constituants socialisés du « me ». La personnalisation créatrice provient du « J », la socialisation est structurée dans le « me ». Le contrôle social consiste en la manifestation du « me » opposée à celle du « J ». (Vanandruel, 1991, p.130)

l'institution et de ses pratiques (Strauss, 1992, p.250). Un étudiant expose cette position : « *Il ne faut pas s'identifier au rôle qu'on joue. Il faut relativiser la chose, prendre du recul avec tout ça.* » {EDE6}. La stratégie développée est basée sur une distance au rôle, un recul critique sur l'expérience antérieure et les compétences développées. Dans cette perspective, nous pourrions dire en transformant la formulation de P. Gillet⁹ pour notre objet d'étude, que l'étudiant élabore des *opérations de reconversion* visant des savoir-faire professionnels spécifiques et adaptés, au travers d'un étayage sur des savoirs savants construits dans le contexte de la formation.

Nous voyons ainsi que la logique intégrative (Dubet, 1994, p.112-118) liée aux rôles projetés ou attendus est réévaluée ou remise en cause par la réorientation actuelle de la trajectoire : « Des négociations spécifiques semblent subordonnées à des conditions structurelles spécifiques. [] Les négociations peuvent être étudiées en fonction de leurs conditions, de leur caractère et de leurs conséquences pour les personnes et les organisations. » (Strauss, 1992, p.250).

5. Diversification versus Spécialisation

Les expériences d'enseignement, mais aussi musicales, ont engagé un début de construction d'une double identité, articulant deux modèles de compétences différents, tous deux très marqués par une forte spécialisation.

Nous pouvons parler ici de rupture dans les projections de l'acteur par rapport au cursus antérieur. La finalité pédagogique de la formation actuelle s'inscrit comme un complément de formation visant l'acquisition d'un savoir légitime, de compétences indispensables à la crédibilité de l'acteur dans l'orientation professionnelle recherchée¹⁰, permettant d'estimer les possibilités d'accès et de négocier sa position ou son statut en regard de l'état ou de l'identité du groupe : « *Plus de précisions sur comment je conçois mon métier, sur quelles possibilités je peux avoir d'enseigner.* » {EDE2}. En effet, Le développement de la carrière des acteurs passe par l'acquisition et la reconnaissance d'un savoir spécialisé et de compétences techniques qui dépassent les attributions antérieures liées aux compétences de l'artiste interprète. C'est pourquoi, à ce stade, la diversification des compétences n'est ni aisée, ni même vraiment recherchée. L'orientation du parcours ne va pas vers une ouverture et le développement de compétences élargies, mais vers une spécialisation¹¹. La formation, par sa forme et ses contenus, permet d'évaluer les compétences attendues et leur distance avec les compétences acquises. Elle met en œuvre les conditions d'une estimation des acquis de la trajectoire antérieure et de leur mise en perspective vers la spécialisation recherchée.

Un des rôles que s'attribue le centre de formation consiste à remédier à la situation duelle issue d'une rupture dans la construction de l'identité musicale des étudiants. Il suppose la mise en place d'un

⁹ L'auteur aborde la situation inverse de la relation de l'acteur en activité par rapport aux savoirs théoriques : « Le praticien élabore des *opérations de reconversion* des savoirs savants en savoir-faire professionnels spécifiques et adaptés. » (Gillet, 1989, p.121-127)

¹⁰ Une représentante institutionnelle, souligne également que la formation mise en place, liée aux compétences instrumentales acquises antérieurement, représente une évolution favorable du niveau de compétences pédagogiques des enseignants : « *Avec une bonne formation, avec des compétences quand même normalement acquises pour être enseignants. Déjà, ça c'est mieux qu'avant.* » {RI2}

¹¹ Trois raisons peuvent permettre aux personnes d'expliquer leur reconstruction d'un univers de travail spécialisé, ou « recentrage sur la spécialisation » pour G. De Terssac : « Il faut être indispensable à l'organisation ; se centrer sur le métier de base (les personnes choisissent les unités de valeur qui s'articulent sur le diplôme d'origine et qui leur permet d'approfondir les connaissances acquises en formation initiale) ; leurs pratiques sont structurées par des hypothèses qu'ils font sur le futur de leur trajectoire professionnelle : il faut améliorer son potentiel par la formation et des pratiques professionnelles spécialisées de telle sorte que ces acquis puissent être réinvestis dans d'autres situations. » (De Terssac, 1996, p.244)

processus visant la construction d'une identité articulant le « modèle idéal » au « modèle pratique » (Hughes, 1958), à travers un processus interactif tendant à valoriser l'identité et les compétences mises en retrait. Cette option consensuelle est globalement bien acceptée par le groupe. Elle permet d'éviter l'abandon d'une identité fondatrice – d'une « authenticité » (Dubet, 1994, p.261) et de justifier la réorientation du parcours. Dans ce sens, les compétences techniques musicales attribuées dans le parcours initial pourront s'articuler aux compétences pour l'enseignement et permettre leur dépassement. Toutefois, si certaines personnes ont entamé un processus de conversion visant à intégrer cette nouvelle identité, il ressort aussi que pour d'autres, elle ne constitue qu'une étape transitoire. Pour eux, la dualité est toujours présente et ne pourra se résoudre que par une réalisation professionnelle dans l'activité musicale, dont les compétences initialement développées constituent le socle.

6. Vers un réaménagement identitaire : entre objectivation et subjectivation

La formation professionnalisante des futurs enseignants-musiciens est bien un temps et un espace relationnel où se jouent des remaniements et des évaluations des compétences attribuées devant être mis en perspective dans la construction de la suite de la trajectoire. Ces actes recherchés d'attribution et de reconnaissance, passant par la conversion des finalités des compétences musicales précédemment développées et le développement de nouvelles compétences spécifiques à l'enseignement, visent en premier lieu la réalisation d'un objectif prioritaire : l'accès au métier, à la fonction, au groupe professionnel convoités. Les compétences attendues pour l'activité d'enseignement recherchée sont à comprendre comme une diversification par rapport à la technique instrumentale fortement développée dans le cursus initial. Elles relèvent également d'une nouvelle spécialisation par rapport à leur finalité pédagogique. Toutefois, le processus de réflexion qu'engendre la formation, ou qui l'accompagne et s'y développe, dépasse largement ce cadre restrictif. Si la formation professionnalisante actuelle vise l'enseignement, elle fait suite pour beaucoup d'étudiants à un échec dans la construction d'une trajectoire dans l'activité de musicien. Dans la recherche d'une unité ou d'une continuité, c'est bien un processus de remaniement identitaire qui se met en place, tendant à entamer une démarche de conversion d'une identité de musicien vers une identité d'enseignant. Sont mises en scène ici des dimensions structurelles et contextuelles dont l'acteur doit tenir compte dans la démarche de négociation qu'il tente d'opérer. Dans cette dimension identitaire les compétences attendues pour une intégration réussie dans le nouveau groupe professionnel visé sont les enjeux d'une construction personnelle sans laquelle l'unité et l'authenticité de la personne ne peuvent tenir.

La construction de l'identité personnelle, sociale et professionnelle de l'individu s'inscrit dans une pluralité de contextes propres à la modernité avancée (Lahire, 1998). Ce processus sous-tend un travail accru d'objectivation des contenus et des attentes relatives à son déroulement dans lequel la notion de compétence occupe une place croissante. Si cette objectivation est analysée au niveau du travail de l'individu sur lui-même, elle doit également être abordée dans sa relation étroite avec le processus croissant de rationalisation propre aux sociétés capitalistes avancées, dont on peut dire qu'elles se caractérisent entre autres par une complexification et une diversification des dimensions que l'individu doit réaliser pour *se* réaliser (Martuccelli, 2006). Dans ce contexte, nous avons ainsi vu les difficultés qu'il y a pour l'individu à articuler les compétences attendues en formation et dans le groupe professionnel visé, avec celles attribuées, dans la mesure où elles entraînent une remise en cause de ce par quoi il s'est jusque là construit.

S'il y a des disjonctions observables dans le processus de remaniement identitaire, il n'en reste pas moins vrai que l'individu cherche à harmoniser - ou à défaut à faire tenir - un ensemble d'injonctions dans une conception tendant à la conjonction de ses attentes : la finalité du processus tendant, du point de vue de l'individu, vers l'unité. Ainsi, à un principe d'objectivation des compétences s'oppose, partiellement et à différents degrés selon les individus, un principe de subjectivation (Dubet, 1994).

C'est en cela notamment qu'il apparaît difficile de rendre opérationnelle une logique de formation essentiellement centrée autour d'une conception trop rationaliste de la notion de compétences. Pour tendre à contourner ce biais, l'organisation de la formation doit intégrer, autour de la notion de compétence, le différentiel entre un processus institutionnel de rationalisation et processus individuel de subjectivation, afin de réduire les écarts entre ces deux catégories d'attentes.

7. Annexe méthodologique

Les résultats de l'analyse secondaire présentée ici proviennent d'une recherche réalisée entre septembre 2003 et juin 2007 (Burban F., 2007). Notre position dans ce monde, à la fois comme enseignant et comme musicien, a facilité la prise de contact, tant avec les institutions qu'avec les étudiants du centre de formation. S'il ne peut être ici question d'approche ethnographique (Beaud, Weber, 2003), nous soulignons que notre connaissance, tant du milieu des musiciens (artistes-compositeurs, interprètes...) que de celui des enseignants, est à estimer en relation avec une vingtaine d'année d'expérience et de réflexion dans les différents sous-mondes ou segments (Strauss, 1992, p.68-69) qui composent ce que nous dénommerons comme « le monde de la musique ».

Nous avons ainsi observé les étudiants dans leur contexte de formation, aussi bien dans les cours dispensés qu'en tutorat ou dans les temps de concertation collective dans lesquels pouvaient s'exprimer les tensions et les attentes du groupe. C'est par le recoupement des discours personnels, collectifs et institutionnels, ainsi que par l'étude des textes régissant l'activité du groupe et les modalités de la formation, que nous avons construit notre cadre de recherche.

Au total, ce travail d'enquête comprend quarante-sept entretiens : douze étudiants de première année préparant en deux ans le Diplôme d'État (DE) d'« assistant spécialisé » (niveau III, catégorie B de la FPT) dans un Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique (CEFEDM) en formation initiale et deux en formation continue ; quatorze enseignants issus du cursus institutionnel dont neuf sont titulaires du DE et cinq d'un Certificat d'Aptitude (CA) de professeur de musique (bac+3, niveau II, catégorie A de la FPT) ; cinq représentants institutionnels (le directeur d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation DE d'un CEFEDM, le responsable pédagogique de la formation préparant au Diplôme d'Études Musicales (DEM) d'assistant d'enseignement (niveau IV, baccalauréat, catégorie B de la FPT) dans un Conservatoire National de Région, le responsable des activités culturelles du même CNR et le directeur d'une École Municipale de Musique (EMM) ; huit musiciens intermittents du spectacle (jazz, variété, rock) ; six musiciens sous contrat dans un orchestre classique. Cette classification se réfère à l'activité principale des acteurs (temps de travail dans chaque activité, mode de rémunération principal, statut) puisqu'une majorité d'entre eux cumule une appartenance à plusieurs catégories.

La présente contribution repose essentiellement sur l'analyse secondaire de vingt trois entretiens réalisés auprès de personnes plus particulièrement proches de l'enseignement de la musique ou de la formation conduisant à cette activité. Quelques personnes ont été interrogées en plusieurs temps, parfois pour suivre leur évolution, parfois pour recueillir leur parole en ciblant chaque entretien sur un axe particulier de leurs activités.

Nous n'avons pas essayé de constituer un échantillon représentatif des étudiants en formation qui aurait inclus des étudiants de deuxième année. Notre objectif était de tenter de comprendre ici ce qui se jouait pour les acteurs dans la première phase de la transaction engagée dessinant le début d'un tournant dans l'orientation tant personnelle que professionnelle de leur trajectoire. Sont ainsi nommés {EDE}, les étudiants de première année préparant le DE ; {RI}, les représentants institutionnels ; {EEA}, les enseignants en activité.

Nous avons également suivi de façon systématique la presse générale locale et nationale et la presse spécialisée (*Le monde la musique, Jazzman, Ficelle, le nouveau musicien...*) afin de comprendre ce qui se joue tant dans le groupe professionnel qu'au niveau de la société.

8. Références bibliographiques

- Burban F. (2007). *Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de Yves Dutercq, soutenue le 14 novembre 2007, université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)
- De Terssac G. (1996). Savoirs, compétences et travail, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (sous la direction de Barbier J.M.). Paris : PUF.
- D'Iribarne A. (1984). *Changements techniques et qualification : vers une nouvelle productivité*. Paris : La Documentation Française.
- Dubar C. (1995). [3ème édition revue, 2002], *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A.Colin.
- Dubar C., Tripier P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Dubet F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Hughes E.C. (1996). *Le regard sociologique*. Paris : Ed. EHESS.
- Jones B. et Woods S. (1984). Qualifications tacites, division du travail et nouvelles qualifications. *Sociologie du travail*, 4, 407-421.
- Lahire B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lang V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Martuccelli D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.
- Tanguy L. (dir.) (1986). *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française.
- Tochon F.V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.