
Musiciens et enseignants : la formation comme moment de conversion

François Burban

*Université de Nantes
Centre de recherche en éducation de Nantes
CREN, EA 2661
Chemin de la Censive du Tertre BP 81227
44312 Nantes Cedex 3
francois.burban@univ-nantes.fr*

RÉSUMÉ. La formation professionnalisante dans les métiers de l'enseignement spécialisé de la musique est un temps et un espace relationnel où se jouent des remaniements et des évaluations des compétences attribuées. Au-delà de la qualification recherchée visant l'intégration du groupe professionnel, 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. L'évolution du processus institutionnel de formation se présente comme une opportunité pour les acteurs n'ayant pas pu développer une activité d'interprète : elle permet leur maintien et leur légitimité dans le « monde » de la musique par l'un de ses segments. Leur intégration dépend de l'acceptation d'une conversion aux valeurs du monde sacré des « professionnels » de l'enseignement auquel les incite fortement l'institution. Ce remaniement identitaire supposant l'« ajustement de la conception de soi » n'est pas toujours finalisé. Le passage du monde sacré des interprètes à celui des enseignants est souvent freiné par la valorisation et le prestige supérieurs attribués au premier.

MOTS-CLÉS : formation professionnalisante, identité attribuée, identité visée, conversion, compétences, qualification

Introduction

Le paysage culturel et artistique en France se redessine depuis le début des années quatre vingt. L'offre institutionnelle et la demande du public en matière d'enseignement de la musique accompagnent cette transformation. L'application de la loi de décentralisation¹ notamment entraîne un déplacement des responsabilités au niveau local concernant les prises de décisions, de financement et de mise en place des processus de formation et de qualification, reportant partiellement le pouvoir sur les municipalités. L'évolution du groupe professionnel accompagne ce mouvement au début des années quatre vingt dix par l'intégration statutaire des enseignants spécialisés dans la Fonction Publique Territoriale². La mise en place des centres de formation s'inscrit dans ce contexte. Ces transformations structurelles et politiques influent sur la mission des enseignants et sur la définition des dimensions qu'ils doivent prendre en considération dans leur fonction et tendent plus généralement vers une redéfinition de l'identité du groupe³.

L'étude présentée s'inscrit dans une recherche tendant à comprendre la position d'un groupe d'acteurs au moment important de leur choix d'orientation professionnelle vers l'enseignement de la musique dans le secteur spécialisé (Conservatoire National Supérieur de Musique, Conservatoire National de Région, École Nationale de Musique, École Municipale de Musique). À l'écoute de leur questionnement durant la première année de leur formation préparant au Diplôme d'État dans un établissement agréé par le Ministère de la Culture (CEFEDM, Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique), ce travail contribue à poser la question des possibles transformations identitaires pouvant résulter d'une telle démarche.

Considérant la carrière (« *Career* ») comme « le parcours ou la progression d'une personne au cours de sa vie ou d'une partie donnée de celle-ci » (Hughes, 1996, p.175), nous comprenons, pour notre analyse, le temps de formation précédant l'entrée dans le métier, comme un tournant (« *Turning point* », Ibid., p.165) important dans lequel nous pouvons nous questionner sur ce qui est en jeu à ce moment particulièrement déterminant de la trajectoire des acteurs. Nous chercherons à saisir les modalités de production et de légitimation de l'accès au métier du point de vue des acteurs. Ce processus est activé et amplifié par le moment de la formation. Nous retenons plusieurs dimensions centrales permettant de situer le problème. D'abord, la crédibilité et la légitimité de l'accès au métier, au groupe

¹ Loi n°83-663 du 22 juillet 1983, *J.O.* du 23 juillet 1983.

² Décret n°92-896 du 2 septembre 1992, *J.O.* du 3 septembre 1992 fixant les conditions d'accès et les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique.

³ Décret n°93-154 du 29 janvier 1993 relatif à l'organisation de la formation initiale d'application des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique stagiaires.

professionnel visé et à l'institution : l'objectif de la formation est analysé sous l'angle de l'articulation effectuée par les acteurs entre qualification, compétences et rôle projeté dans le fonctionnement et l'évolution du groupe recherché. Ensuite, l'articulation entre compétences et qualification tend vers une recherche de stabilité et de confort matériel dans un secteur d'activité spécifique (salaire, statut dans la fonction publique, conditions de travail). Enfin, et de façon articulée aux dimensions précédentes, 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.

D'où l'approche interactionniste choisie, qui voit dans la rencontre entre les étudiants d'une part, et avec les professionnels et l'institution d'autre part – des « autrui significatifs » ou des « pourvoyeurs d'orientation » -, dans le contexte de la formation, le lieu principal de réalisation, d'expression et de négociation de la position envisagée. Dans ces rencontres avec les partenaires présents et futurs de l'activité, mais aussi avec soi-même, se développent et se formalisent le potentiel et les compétences pratiques. Dans cette interaction se négocient également les règles de fonctionnement du groupe professionnel recherché, les valeurs du futur groupe d'appartenance et ses normes. Elles permettent un ajustement des perspectives avec ce qui a été intégré dans le parcours antérieur et les nouvelles attentes corrélées avec le choix d'orientation présent de la trajectoire. Les transactions présentes portent ainsi sur la négociation sociale effectuée, située dans un rapport à l'autre (les pairs de la formation, les « pourvoyeurs d'orientation » : tuteurs, pairs aînés, représentants institutionnels), mais également sur les négociations internes réalisées par l'acteur entre une identité attribuée ou revendiquée, issue de la trajectoire antérieure et une identité attendue (Dubar, 1995). Cette approche méthodologique est nécessaire pour mettre à jour ce qui se joue à la fois dans l'évaluation du potentiel ou des compétences pratiques, dans le processus de socialisation professionnelle (Hughes, 1958), mais aussi dans le processus de construction et de remaniement de l'identité personnelle. C'est pour cela que nous ne chercherons pas à identifier les mécanismes explicites d'évaluation, de sélection des prétendants par l'institution, mais plutôt à révéler des processus sociaux implicites de conversion des acteurs.

Nous chercherons donc à saisir, au centre même de la situation, dans le contexte subjectif et objectif de la formation, les modalités de transaction et de négociation, à la fois sociaux et personnels qui sont à l'œuvre. Nos analyses se fonderont principalement sur un travail d'enquête par entretiens de type compréhensif (Kaufmann, 1996) mené pendant l'année étudiante 2004-2005. Nous avons réalisé à fin d'analyse dix huit entretiens au cours de cette année, auprès de douze étudiants de première année préparant le Diplôme d'État dans un CEFEDM ; De trois enseignants issus du cursus institutionnel dont deux ont suivi la formation préparant au DE – le troisième est titulaire d'un Certificat d'Aptitude préparé au Conservatoire - ; De trois représentants institutionnels (le responsable pédagogique de la formation DE, le responsable pédagogique de la formation préparant au Diplôme d'Études Musicales d'un conservatoire, la personne responsable des activités culturelles du même conservatoire).

Nous n'avons pas essayé de constituer un échantillon représentatif des étudiants de cette formation qui aurait inclus des étudiants de deuxième année ainsi que les étudiants en formation continue. 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.

1- Se préparer à vivre de sa passion.

1.0. Un parcours organisé et codifié.

La formation suivie par le groupe d'étudiants que nous avons rencontré se déroule dans un CEFEDM. Ces établissements extérieurs et statutairement indépendants des conservatoires sont progressivement entrés en fonction à partir de la fin des années quatre vingt. On compte onze établissements de ce type, répartis sur l'ensemble du territoire national en 2004, placés sous la tutelle du ministère de la Culture.

D'une durée de deux ans, la formation suivie vise l'obtention d'un DE⁴, diplôme national créé en 1982, homologué niveau III (bac+2), donnant accès au concours du cadre d'emplois d'« assistant spécialisé d'enseignement artistique » de la fonction publique territoriale (catégorie B de la fonction publique). Les emplois sont principalement recherchés dans les établissements publics d'enseignement spécialisés, donc essentiellement les EMM et ENM, qui dépendent de la fonction publique territoriale (emploi des communes, départements et régions).

Devenir titulaire de ces postes, donc fonctionnaire, passe par la réussite aux concours organisés par le CNFPT. L'enseignant pourra alors bénéficier d'un statut, d'un emploi stable et d'une évolution salariale. Les lauréats sont inscrits sur une liste d'aptitude qui ne vaut pas recrutement et sur laquelle les employeurs potentiels effectueront leur choix en fonction des postes déclarés vacants. La réussite de ce parcours d'intégration à la fonction publique dépend donc de la réussite au concours organisé par les CNFPT, lui-même relatif à la qualification DE obtenue, elle-même dépendante de la réussite d'un cursus initial dans l'enseignement spécialisé : la présentation aux examens du DE suppose de posséder le DEM (diplôme d'études musicales) – ou équivalences – préparé et délivré par les CNR ou les ENM, qui sanctionne la fin d'un cycle spécialisé d'études musicales. La formation initiale est organisée autour de trois cycles de trois ans. La formation « professionnalisante » qui lui succède est de deux années à temps plein ou de trois années en formation

⁴ Source : *Guide des métiers de la musique*, 2000.

continue. L'accès aux métiers de l'enseignement est donc très organisé, contrôlé et codifié, supposant la réussite aux nombreuses étapes intermédiaires qui y mènent⁵.

La condition d'admission dans les centres de formation préparant au DE est fonction d'un niveau de culture générale et musicale ainsi que d'un niveau instrumental et solfégique, sanctionné dans le parcours antérieur, qui sera évalué à l'entrée et à la sortie. L'évolution du contexte de la formation des musiciens suit une logique d'élévation de la reconnaissance du groupe, passant de la valorisation des compétences techniques musicales à la valorisation des titres prenant en compte les contenus théoriques, pédagogiques et didactiques.

1.1- Former des musiciens pédagogues compétents et qualifiés.

L'objectif du centre de formation est clairement défini autour de la recherche du développement de compétences et de connaissances utiles à l'activité d'enseignement en prenant appui sur les compétences plus spécifiquement musicales ou instrumentales issues du cursus de formation initiale. C'est l'échec partiel de la poursuite des études supérieures dans lesquelles une préparation instrumentale plus élevée permet le maintien des objectifs en direction de l'activité de musicien qui amène la réorientation vers l'enseignement d'une partie des anciens étudiants des conservatoires : « *Ça va venir les questionner sur leur propre formation : c'est vrai que s'ils sont là, c'est parce qu'ils ne sont pas arrivés ailleurs. Très peu ont fait le choix d'être effectivement là.* » L'identité visée de musicien reste « virtuelle » en raison du manque de reconnaissance n'ayant pas autorisé l'identification objective issue de l'accès et de l'appartenance à ce groupe. Les compétences instrumentales attribuées sont toutefois valorisées en ce qu'elles constituent le socle de base du savoir à transmettre dans l'activité d'enseignement. Elles devront être complétées par de nouvelles compétences indispensables à cette fonction.

La figure traditionnelle de l'enseignant, basée sur la transmission de compétences techniques dont la finalité est la préparation de musiciens interprètes, 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. La situation des étudiants est à comprendre comme un changement de monde ou la juxtaposition et l'intégration d'un nouveau sous-monde à celui précédemment et partiellement construit et fortement projeté. Le temps de la formation est une étape intermédiaire où ces niveaux de réalisation ne permettent pas encore de revendiquer une appartenance. Qu'ils soient théoriques ou pratiques, les contenus abordés constituent le code de référence du groupe. Dans leur parcours de formation actuel, les étudiants sont amenés à observer ou à participer à des pratiques « innovantes » ou tout au moins différentes de celles qu'ils

⁵ « Vous venez brillamment d'obtenir un DE ou un CA (Certificat d'Aptitude) et vous pensez enfin toucher au but : obtenir un poste en conservatoire...Pas si vite ! Le chemin qui mène le jeune diplômé vers un poste de professeur titulaire s'apparente souvent à un parcours du combattant. » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.182)

ont connues : « *Je suis allée voir, avec mon professeur, en tutorat. C'est beaucoup plus diversifié.* » Ainsi, l'ouverture vers de nouvelles modalités de fonctionnement construit un « modèle pratique » par la construction d'un nouveau groupe de référence et la rupture - partielle - avec le groupe de référence antérieur. La formation, ou groupe de « référence normatif » (De Queyroz et Ziotkowi, 1997), vise ainsi l'intégration des normes, valeurs et modèles de comportement du groupe professionnel des enseignants. Cette étape participe fortement la constitution d'un groupe de référence (Merton, 1965) par une identification anticipée.

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 recherchée, 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.* » La majorité des étudiants interviewés a intégré cette double problématique articulant logique de compétence et logique de qualification. D'un côté, la formation vise à acquérir les compétences pratiques, spécifiques à l'enseignement, indispensables pour l'intégration du groupe professionnel. De l'autre, cet objectif ne peut être atteint que par l'acquisition d'un diplôme professionnel permettant d'exercer : « *Je fais la formation pour moi, pour mon métier de pédagogue, mais vraiment personnel ; et je fais aussi le CEFEDM pour le papier. Ça c'est légalement, c'est auprès de la mairie. Il y a les compétences, les qualités, la motivation personnelle et en même temps, il y a un autre problème qui est le côté légal des choses. On ne peut pas pratiquer quelque chose comme ça, sans autorisation.* » En ce sens, les acteurs intègrent les normes du groupe visé et leur évolution récente, qui tendent à mixer les valeurs historiques – au centre desquelles se trouve l'excellence instrumentale – et la recherche de légitimité basée sur la crédibilité pédagogique attestée par de nouveaux types de qualifications spécifiques pour l'enseignement.

2. Échec et conflits identitaires.

Le cursus initial, trois cycles de trois ans, participe à l'intégration de l'identité de l'institution valorisant majoritairement l'activité de musicien d'orchestre ou au soliste au détriment de l'activité d'enseignement : « *Ils parlent souvent de pédagogie et d'artistique. C'est peut être comme je vous le dis, la structuration due à leur parcours antérieur qui provoque ça.* » L'enseignement proposé dans le cursus initial, basé sur l'excellence instrumentale, favorise cette dissociation et cette hiérarchisation des activités dans la conception des acteurs : « *L'enseignement artistique, l'apprentissage d'un instrument, si on veut vraiment avoir une certaine maîtrise, si on veut vraiment donner quelque chose de qualité, ça demande une formation exigeante.* »

L'accession à ce mode de réalisation idéale s'inscrit dans le cadre structurel historiquement constitué de l'enseignement supérieur en France, caractérisé par la faible marge de manœuvre offerte aux prétendants : « *En France, c'est simple, il y a*

deux CNSM, deux conservatoires supérieurs, un à Lyon, l'autre à Paris, et...c'est pas que c'est la seule voie pour arriver au bout, pour arriver en orchestre, mais c'est la voie royale. » Cette structuration centralisée et sélective sert de modèle aux établissements intermédiaires : *« Dans les conservatoires, les CNR, depuis toujours, il y a Paris et le reste, on a conçu les études par rapport au CNSM de Paris. On a dit « il faut ce niveau là. »»*

La recherche de développement de cette identité de musicien après le cursus initial est quasi-générale. Pour la majeure partie des étudiants, l'intégration en formation DE fait suite à une période transitoire – une à trois années en moyenne – par laquelle ils ont tenté sans succès des études visant la carrière d'instrumentiste : *« Il s'est passé trois ans. Pendant ces trois ans, j'ai été à Paris, à l'école normale. Je n'ai fait que de l'instrument.[insiste] Ça menait normalement à un diplôme que je n'ai pas eu. Une Licence de concert. »*

Dans cette période intermédiaire d'essai de mise en conformité de leurs attentes personnelles avec l'offre restreinte et sélective des institutions, les étudiants prennent conscience du décalage entre le niveau attendu et les compétences acquises : *« Les gens transitent beaucoup à droite à gauche. On a toujours gardé cette espèce de construction qui laisse beaucoup de gens sur le carreau. Il y a beaucoup d'échec. »* La réflexion sur la trajectoire antérieure et à venir entraîne la prise de conscience des capacités attribuées et attendues et aboutie à la confrontation entre le « modèle idéal » et le « modèle pratique » ou « l'installation dans la dualité »⁶: *« 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. »*

Les acteurs sont dans une situation conflictuelle, partagés entre une identité pour soi invalidée par l'échec de la construction d'une identité centrale de musicien et la concrétisation possible d'une identité d'enseignant, moins valorisée dans l'ordre des projections. La recherche d'une unité, passant par la continuité de la trajectoire, entraîne une des critiques principales envers la formation qui s'exprime dans l'acceptation problématique du retrait de la pratique instrumentale ou musicale : *« Le problème, c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps pour faire notre instrument ! En plus, on travaille tous à côté pour gagner notre vie. »*

⁶ Dubar, analysant le second mécanisme de la socialisation professionnel proposé par Hughes, écrit : « Ainsi, dans le processus de socialisation, intervient « une série de choix de rôles », c'est à dire « d'interactions avec les autres significatifs qui tentent de réduire cette dualité [entre « modèle idéal » et « modèle pratique »] et représentent des passages constants d'un monde à l'autre. » La constitution d'un groupe de référence » au sein de la profession représentant à la fois une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité. » (Dubar, 1995, p.140).

Les expériences d'enseignement, mais aussi musicales, ont engagé un début de construction d'une double identité. Ces identités ne sont ni considérées comme complètement construites, ni antagonistes. Pour les étudiants, ce retrait d'une intense pratique instrumentale est estimé dans le présent et soulève la crainte d'une incidence du parcours de formation sur l'articulation des deux activités, voire de l'abandon de l'identité de musicien pour celle d'enseignant : « *Ce qui m'ennuie là-dedans, c'est qu'il n'y a pas une demi-heure par semaine pour pratiquer ton instrument. Du coup, on devient prof, donc on ne devient plus musicien.* » Au-delà du retrait d'une activité et du groupe qui la pratique, c'est l'abandon d'une identité recherchée ou partiellement construite qui fonde la critique.

Le milieu dans lequel évolue la personne est central dans la conception de son identité. La reconnaissance de l'identité se fait dans et par le groupe d'appartenance. L'identité enseignante est « en cours », mais déjà fortement développée par l'expérience de l'activité et l'intégration partielle déjà ancienne dans le groupe professionnel pour la majorité des étudiants. Les deux identités sont construites à différents degrés et évaluées sur des bases différentes : « *Ça fait huit ans que j'enseigne. Ça me fait un petit peu revenir en arrière quand même...Je n'ai pas l'impression que j'ai une continuité dans ce CEFEDM. J'ai surtout l'impression d'être musicien. Parce que le saxophone, j'étais là dedans. J'y étais tout le temps.* » Cette argumentation souligne la confrontation entre deux mondes : celui d'une identité visée et relativement attribuée de musicien par la réussite au diplôme d'études musicales obtenu au conservatoire, avec celui d'une identité d'enseignant, appuyée et argumentée par l'expérience, mais non encore socialement ou institutionnellement reconnue (Dubar, 1995).

Le conflit identitaire naissant du retrait de la pratique musicale est atténué par une reconnaissance d'un niveau technique commun relativement homogène du groupe des étudiants à l'entrée en formation : « *Ils estiment qu'on a tous le même niveau vu qu'on a tous le même diplôme de conservatoire. On est tous arrivé avec le niveau suffisant. C'est vrai peut-être...mais ça se perd assez vite.* » Malgré cela, le retrait de la pratique instrumentale entraîne une remise en question de l'identité fondatrice des acteurs héritée de l'intégration des valeurs du monde de référence antérieur. La reconnaissance institutionnelle de leur niveau musical est ambiguë, freinant l'ajustement de la conception de soi : les étudiants se sentent légitimement en capacité de développer des compétences dans cette direction.

C'est dans le contexte de la formation préparant à l'enseignement que se focalisent et s'expriment tout particulièrement les conflits résultant des échecs biographiques intervenus au terme du cursus initial en conservatoire. C'est dans le temps de cette nouvelle formation et par les interactions qui s'y développent que l'étudiant peut gérer la dualité entre une identité revendiquée de musicien invalidée par les attributions et une identité rejetée subjectivement d'enseignant.

3. La formation comme moment de conversion : vers un remaniement identitaire.

Le contexte de la formation professionnalisante est un temps et un espace relationnel où se jouent des remaniements et des évaluations à la fois des compétences acquises ou attribuées ainsi que des modes de qualification amateurs ou intermédiaires issues du cursus antérieur, 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 précédemment développées, visent en premier lieu la réalisation d'un objectif prioritaire : L'accès au métier, à la fonction, au groupe professionnel convoités. 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.

La mise en place de formations et de qualifications accroît la crédibilité et la légitimité de l'activité d'enseignement et s'inscrit dans un processus de « professionnalisation » recherché par le groupe. Les institutions d'enseignement spécialisé de la musique se voient déléguer par les instances politiques le contrôle de la formation et de la qualification ainsi qu'un quasi-monopole de l'activité d'enseignement. Contrôlant l'accès aux diplômes et aux carrières par la sélection des prétendants, les institutions protègent la Licence et le mandat de ses membres. Cette évolution légitime et valorise également l'activité d'enseignement en lui conférant une dimension « sacrée » par sa distance avec les connaissances du monde profane. Il y a ici une double dissociation : d'une part, avec les clients de l'activité qui ne détiennent pas les savoirs du « professionnel » ; mais également avec les interprètes, non qualifiés pour la transmission des savoirs.

L'évolution du processus institutionnel de formation se présente comme une opportunité pour les acteurs n'ayant pas pu développer une activité d'interprète : elle permet leur maintien et leur légitimité dans le « monde » de la musique (Becker, 1988) par l'un de ses segments. Leur intégration dépend de l'acceptation d'une conversion aux valeurs du monde sacré des « professionnels » de l'enseignement auquel les incite fortement l'institution.

Ce remaniement identitaire supposant l'« ajustement de la conception de soi » n'est pas toujours finalisé. Ceci s'explique par le fait que les profanes sont déjà imprégnés de la dimension sacrée des musiciens à laquelle ils se sont identifiés dans leur parcours antérieur. Le passage du monde sacré des interprètes à celui des enseignants est alors freiné par la valorisation et le prestige supérieurs attribués au premier.

Références bibliographiques.

- Becker H.S. (1988). *Les mondes de l'art*. Paris : Flammarion.
- Demailly L. (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du travail*, n°1, 1987, pp.59-69.
- De Queyroz J.M. et Ziotkowi M. (1997). *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : PUR.
- Direction des Journaux Officiels (1983). *Loi n°83-663 du 22 juillet 1983 relative à la décentralisation*, *J.O.* du 23 juillet 1983.
- Direction des Journaux Officiels (1992). *Décret n°92-896 du 2 septembre 1992*, *J.O.* du 3 septembre 1992 fixant les conditions d'accès et les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique.
- Direction des Journaux Officiels (2003). *Décret n°93-154 du 29 janvier 1993 relatif à l'organisation de la formation initiale d'application des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique stagiaires*.
- Dubar C. (1995) [3^{ème} édit. revue, 2002]. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Hughes E.C. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*. Paris: EHESS.
- Hughes E.C. ((1958). *Men and their Work*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Kaufmann J.C., (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université.
- Ministère de la culture et de la communication (2000). *Guide des métiers de la musique*. Paris: Ed. de la Cité de la musique.
- Menger P.M. (2005). *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*. Paris : EHESS.