

## L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture

*Music education, in schools and in Music academies. Mutual perspective in  
Sociology of Education and Culture*

**Stéphane Bonnéry**

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4290>

DOI : 10.4000/rfp.4290

ISSN : 2105-2913

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 31 décembre 2013

Pagination : 5-19

ISBN : 978-2-84788-523-1

ISSN : 0556-7807

**Référence électronique**

Stéphane Bonnéry, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2013, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4290> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4290>

---

# L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture

*Stéphane Bonnéry*

## **L'ENSEIGNEMENT DE LA MUSIQUE : UN CAS SPÉCIFIQUE POUR PENSER LA SCOLARISATION DES PRATIQUES CULTURELLES**

Si les pratiques artistiques et culturelles sont, de longue date, présentes dans les curricula, elles l'étaient, pour la musique et le dessin, en tant que disciplines scolaires enseignées à tous les élèves, de chaque ordre scolaire séparé d'abord, puis de la scolarité unique ensuite. À partir des années 1960, sous la pression des nouvelles classes moyennes intellectualisées et de leur connivence avec les nouvelles générations enseignantes, elles ont pénétré l'école maternelle dans une logique d'éveil plutôt que d'enseignement, et elles s'y sont progressivement substituées aux jeux traditionnels enfantins (Chamboredon & Prévot, 1973). Depuis les années 1980, les pratiques artistiques et culturelles ont été mobilisées dans la scolarité unique de manières plurielles, notamment avec une spécialisation curriculaire selon les fractions sociales de la population. D'abord, elles ont été appelées à la rescousse pour remédier à « l'échec scolaire » et au supposé « handicap socio-culturel » des élèves des classes populaires (Bonnéry & Renard, 2013) quand la scolarité unique s'est trouvée en difficulté face à un nouveau public qui ne partageait pas la connivence avec la culture savante. Ensuite, les pratiques artistiques ont aussi été progressivement utilisées pour contourner la norme du collège unique par des classes spécifiques au recrutement élitiste, telles que les CHAM<sup>1</sup> (Careil,

2007, p. 128 ; Baluteau, 2013, p. 44), associées à des conservatoires de musique. Enfin, c'est dans le curriculum formel de la scolarité unique lui-même que la place des pratiques culturelles a évolué. En effet, la culture scolaire, pour parvenir à éduquer l'être humain (valeurs, convictions, savoirs, formes de raisonnement), s'est longtemps appuyée (depuis la Révolution dans l'enseignement secondaire, et depuis la création de l'école primaire) sur un corpus d'œuvres dites « classiques », notamment littéraires, dont la légitimité a été partiellement affaiblie depuis cinquante ans dans l'École (Chartier, 2003) mais aussi dans le champ culturel (Fabiani, 2007). Cette culture « patrimoniale » paraît depuis lors de plus en plus concurrencée par les cultures « juvéniles », « populaires » ou « médiatiques ».

La question de la culture enseignée à l'École et de ses évolutions a été travaillée par la recherche en éducation, mais surtout pour identifier les formes culturelles que les élèves importent dans l'institution scolaire, et la manière dont les professeurs se confrontent aux pratiques les moins traditionnellement en vigueur dans les programmes<sup>2</sup>. De façon complémentaire, il semble utile de se pencher sur le curriculum des disciplines qui scolarisent l'art, afin d'identifier si les contenus traditionnels de celles-ci continuent à être enseignés, et, si oui, comment ils sont retravaillés par ces évolutions. En outre, les pratiques culturelles scolarisées comportent à la fois des contenus (savoirs, répertoires fréquentés) et des manières d'appréhender ces derniers qui peuvent évoluer et donc

solliciter des pratiques différentes pour les enseigner et se les approprier. Enfin, les formes pédagogiques mises en œuvre dans ces disciplines ont peu été étudiées en lien avec ces évolutions curriculaires et les acquisitions et appropriations inégales que peuvent y réaliser les différents types d'élèves.

Ce sont là les questions qu'explore ce dossier, en rendant compte d'enquêtes qui ont porté seulement sur l'enseignement de la musique. Plusieurs raisons expliquent ce choix.

D'abord, s'il est utile d'interroger transversalement la scolarisation de la culture et ses évolutions, plusieurs aspects de cette scolarisation connaissent des spécificités selon les disciplines. Parmi les pratiques culturelles scolarisées, la musique occupe une place à part. Si elle est moins au cœur du curriculum actuel que ne le sont les pratiques lectorales, elle est l'un des contenus les plus anciennement constitués en discipline dans les niveaux d'études qui ont donné naissance à notre enseignement secondaire (elle est présente dans le *quadrivium* dès le Moyen Âge : Durkheim, [1938] 1999, p. 58-61), et elle fait partie du programme de l'école primaire dès le ministère Jules Ferry. Outre son ancienneté, en tant que discipline spécifique, elle est donc plus institutionnalisée que d'autres pratiques culturelles (télévision, visite de musée...) qui ont été introduites dans le cadre de disciplines scolaires déjà constituées (français, histoire...). De plus, en dehors de l'école, dans les leçons particulières comme dans les institutions d'enseignement spécialisé<sup>3</sup> de la musique (conservatoires, écoles de musique), son enseignement a de longue date fait l'objet d'une objectivation, d'une systématisation et d'une programmation des contenus et des méthodes, ce qui rapproche l'enseignement musical de la forme scolaire (Vincent, Lahire & Thin, 1994), tout comme le caractère très « écrit » de la part la plus légitime du répertoire musical (Hennion, 1988)<sup>4</sup>.

Ensuite, si la musique a fait l'objet d'une approche scolaire et savante, cette dernière n'épuise pas les formes de musique et de socialisation musicale. Elle est présente de tout temps dans les pratiques rituelles et ordinaires, mais, depuis le « boom musical » de l'après-guerre (Donnat, 1994), les jeunes générations écoutent quotidiennement de la musique, et ce, aujourd'hui, dès le plus jeune âge (Octobre, Détrez, Mercklé *et al.*, 2010). Les institutions éducatives et culturelles s'adressent désormais à des enfants et à des jeunes qui ont eu précédemment et continuent à avoir en parallèle des pratiques d'auditeur (95 % des 6-14 ans ; Octobre, 2004, p. 74), avec des critères d'appréciation propres transmis

par la famille, les pairs et les médias. L'enseignement de la musique est ici confronté à une situation différente de celle des pratiques – lectorales ou muséales par exemple – moins répandues : tous les jeunes sont connaisseurs de musique, du moins en tant qu'auditeurs. L'enseignement de la musique vient donc cohabiter avec des pratiques déjà présentes, et ce qu'il permet de s'approprier (déplacer, compléter les goûts...) est investi d'une responsabilité quand on sait que les goûts musicaux constitués durant l'adolescence marquent les pratiques à venir de la vie d'adulte (Donnat, 2009, p. 122-123). Cette confrontation de répertoires différents interroge donc la scolarisation de la musique de manière probablement plus intense que ce n'est le cas pour les deux autres types de pratiques culturelles constituées tout au long du cursus de l'école unique en discipline autonome du programme, à savoir la lecture et les arts plastiques<sup>5</sup>. Les différences entre auditeurs de musique se situent non pas dans la présence ou l'absence de pratiques, mais dans les répertoires et les manières d'écouter. Les pratiques cinématographiques sont ici plus proches de la musique, mais elles ne sont (sauf dans quelques filières de lycée) constituées ni en discipline d'étude scolaire ni en institutions culturelles telles que les conservatoires de musique.

Ainsi, c'est tout particulièrement en matière musicale que l'allongement des scolarités a contribué à faire se rencontrer des pratiques hétérogènes, et de ce fait à relativiser le caractère consacré du répertoire des œuvres légitimes, qui sont désormais potentiellement disponibles pour tous, ainsi qu'à accroître le poids de la socialisation au sein des groupes de pairs (les jeunes des classes populaires étant auparavant plus tôt insérés dans la vie adulte), avec leurs propres musiques et références partagées, au moins partiellement (Coulangeon, 2011). L'étude du cas de la musique est donc particulièrement susceptible d'éclairer plus généralement la manière dont la scolarisation de la culture est retravaillée par des pratiques culturelles qui ont évolué, dans la population en général et dans l'enfance et la jeunesse en particulier, et ce en partie de manière différente selon les classes sociales.

De plus, au regard de ces évolutions, les enseignants de musique sont eux-mêmes susceptibles, au cours de leur trajectoire, d'avoir construit des connaissances et des pratiques qui empruntent à des répertoires plus ou moins hétérogènes, ainsi que des rapports à la musique qu'ils ont constitués à la fois dans le champ scolaire, mais aussi dans le champ artistique où, non plus chez les seuls auditeurs mais chez les musiciens, les conceptions de la pratique et de son apprentissage ne vont pas

spontanément de pair avec leur vision de l'école (Burban, 2007 ; Perrenoud, 2007 ; Maizières, 2009 ; Lebon, 2013).

Ainsi, la scolarisation de la musique semble gagner à être étudiée au croisement de la sociologie de l'école et de celle des pratiques culturelles<sup>6</sup>, ce qui implique, avant d'envisager leur articulation, de réaliser un état des lieux sur la manière dont chacune de ces entrées a exploré la scolarisation de la musique. Les différents articles du dossier se situent tous au croisement de ces deux champs de recherche.

## **QUELLE ÉTUDE DU CURRICULUM MUSICAL DANS LA SOCIOLOGIE DE L'ÉCOLE ?**

Longtemps, la sociologie de l'éducation s'est peu intéressée à l'enseignement de la musique, et plus généralement à celui des disciplines du sens, qui scolarisent des pratiques culturelles<sup>7</sup>.

Cette rareté tient d'abord à ce qu'indépendamment de ces disciplines, les travaux portant sur les savoirs scolaires et les disciplines d'enseignement, ainsi que sur les formes pédagogiques qui sont associées à ces dernières, occupent un volume assez modeste au regard de la centralité de ces objets pour la sociologie de l'école. Si ce constat demeure globalement valable (Forquin, 2008 ; Lahire, 1999 ; Rochex, 2001), des recherches sur le sujet se sont progressivement développées sur les curricula en France. La démarche pionnière de *L'évolution pédagogique en France* (Durkheim, [1938] 1999) a d'abord été remise à l'ordre du jour dans les années 1980, notamment autour de Viviane Isambert-Jamati, pour étudier les « liens entre l'état de la structure sociale et l'état du système scolaire qui lui correspond » (Isambert-Jamati, 1995, p. 41) et en particulier pour comprendre l'évolution des disciplines. L'étude de la variation des curricula mis en œuvre selon le contexte social des établissements et selon le style pédagogique des enseignants (Isambert-Jamati, 1995, p. 157-230)<sup>8</sup> intègre, outre l'héritage durkheimien, une attention pour les inégalités auxquelles le système d'enseignement contribue. Cette approche converge avec des apports de la sociologie du curriculum britannique (Forquin, 1996) et les problématiques de la reproduction (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1968) ou celles de l'évolution des formes pédagogiques au regard de la concurrence entre les définitions sociales de l'enfance (Chamboredon & Prévot, 1973).

Une seconde vague de travaux, en particulier au GRS

et dans l'équipe ESCOL, a exploré les formes récurrentes, dans l'histoire, de la scolarisation des objets d'étude, et la confrontation actuelle des élèves des classes populaires aux savoirs objectivés par l'écrit<sup>9</sup>, ou les formats des tâches scolaires selon les disciplines au regard des malentendus socio-cognitifs qui peuvent survenir entre enseignants et élèves<sup>10</sup>. Ces recherches, avec d'autres qui se situent au croisement des sociologies du travail et du curriculum (Barrère, 1997, 2002 ; Chatel, 2000), tiennent ensemble différentes dimensions de l'étude curriculaire : les curricula formels (programmes officiels et prescriptions), réels et cachés (les pratiques enseignantes et les exigences implicites ; Perrenoud, 1993). En outre, ces recherches s'intéressent également à ce que l'on pourrait appeler le curriculum effectif, à savoir l'appropriation inégale par les élèves, dimension qui était absente dans la génération précédente de travaux, où elle paraissait extérieure au domaine de la sociologie (Isambert-Jamati, 2005).

Les formes d'articulation proposées, par ces deux vagues de recherche, entre ces différentes dimensions curriculaires ont constitué, à partir des années 2000, un domaine de référence partagé par une génération de recherches suivantes, issues de divers laboratoires, comme en témoignent différents recueils plus récents<sup>11</sup>.

Si elles renouvellent les approches du curriculum par cette intégration convergente des travaux antérieurs et par l'étude du renouvellement des formes de pédagogies implicites qui ne se limitent plus à la « pédagogie traditionnelle », ces recherches sociologiques ne portent pas sur toutes les disciplines. Les plus étudiées sont celles que valorise le plus le système d'enseignement, français et mathématiques (Terrail, 2005 ; Bonnéry, 2007 ; Renard, 2011 ; Garcia, 2013), ou les disciplines des sciences humaines et sociales, histoire-géographie ou sciences économiques et sociales (Lantheaume, 2001 ; Deauvieu, 2007) qui sont les plus proches de la discipline de recherche qui les étudie, ou encore l'enseignement technologique (Harlé, 2003), depuis longtemps investi car particulièrement susceptible de donner à voir la variation des curricula en tant que préparation à la division sociale du travail. Ce sont ces mêmes disciplines que l'on retrouve dans l'ouvrage de synthèse réalisé par Isabelle Harlé (2010). D'autres matières sont moins étudiées par la sociologie, ce qui était le cas, jusqu'à une période récente, de l'enseignement scolaire des arts et pratiques culturelles. Mais ce manque n'est pas propre aux sociologues : le même constat s'impose pour les synthèses réalisées par les historiens et didacticiens sur l'histoire des disciplines (D'Enfert & Kahn, 2010, 2011). Et s'il

existe des travaux sur l'enseignement de la musique réalisés par des chercheurs en didactique (Tripier-Mondancin, 2008), ou dans les disciplines artistiques ou en esthétique (Boudinet, 1996, 1998), ils sont peu nombreux et peu portés sur la dimension curriculaire envisagée dans ses rapports avec la structure sociale, telle que nous l'avons présentée ci-dessus.

Malgré ces limites, la sociologie de l'éducation telle qu'elle s'est construite en France a constitué un domaine de référence partagée que l'on retrouve dans les recherches actuelles sur l'enseignement des disciplines artistiques, et notamment de la musique, qui constituent ce dossier. Mais ce dernier ne se justifie pas seulement par leur exploration d'un domaine jusqu'ici laissé de côté. En appréhendant la scolarisation de disciplines qui justement ne vont pas de soi dans la forme scolaire, les enquêtes présentées sont susceptibles d'éclairer en retour la démarche plus générale de la sociologie du curriculum. Plusieurs raisons font que la scolarisation des pratiques culturelles a des spécificités.

D'abord, les « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1986) de ces disciplines portent sur le resenti, sur la définition du « beau », logique bien différente de la rationalité qui structure par ailleurs de larges pans des curricula : la mise en œuvre de ces différentes logiques passe par des cohabitations, des oppositions et des arbitrages, susceptibles de donner à voir des conceptions (officielles ou en actes) socialement marquées de ce que sont l'école, le goût, l'art et la manière de s'approprier et d'apprécier celui-ci.

Ensuite, les pratiques culturelles comme la musique, la danse ou les arts plastiques, parce qu'elles ne sont pas discursives, ne peuvent être scolarisées exactement de la même manière que d'autres : les œuvres font l'objet d'une appréciation « par corps » (Bourdieu, 1979; Faure, 2000), à laquelle doit s'articuler leur étude scolaire, qui est par définition basée sur des savoirs objectivés (Vincent, Lahire & Thin, 1994). Une thèse récente sur le « bac théâtre » montre ainsi l'articulation qui est à l'œuvre dans un curriculum visant à former autant de futurs spectateurs avertis que de futurs professionnels du champ artistique, entre dispositions à l'étude et dispositions à l'appréciation esthétique (Lemètre, 2009). Mais il s'agit là d'un public sélectionné dans un cursus spécifique, alors que l'éducation musicale, dès l'école maternelle et jusqu'à la fin du collège, s'adresse à l'ensemble d'une génération, dans des établissements socialement variés. Si l'éducation musicale ne se limite pas à la formation du spectateur ou de l'auditeur (pratiques vocales et ins-

trumentales existent dès les petites classes dans tous les contextes sociaux de scolarisation<sup>12</sup>), elle y contribue pour l'ensemble d'une génération qui a par ailleurs d'autres références musicales. La confrontation des manières d'apprécier la musique, socialement marquées, est donc particulièrement susceptible d'interférer dans cet enseignement.

Si l'étude des formes d'appréciation a été délaissée par la sociologie de l'éducation, elle est au contraire l'un des éléments centraux de la sociologie des pratiques culturelles.

## **QUELLE ÉTUDE DE LA SOCIALISATION MUSICALE DANS LA SOCIOLOGIE DE LA CULTURE ?**

La grande diffusion des pratiques en matière de musique, et en même temps la diversité importante des répertoires disponibles pour l'écoute contribuent à expliquer que le débat sociologique sur les différences de consommation culturelle ait particulièrement porté, depuis plus de trente ans, sur la musique. Ainsi, le modèle de « l'homologie structurale » dans le champ culturel était particulièrement argumenté à partir d'exemples sur la musique<sup>13</sup> pour établir la correspondance entre le type de pratiques privilégiées par certains groupes et l'attribution à ces différentes pratiques d'une inégale « légitimité » sociale (Bourdieu, 1979). Il mettait au jour les profits distinctifs de la musique « savante » (comme l'opéra) appréciée des classes dominantes et des classes moyennes intellectualisées, par rapport à la musique « populaire », en passant par les styles « en voie de légitimation » à l'époque, comme le jazz, appréciés par les catégories moyennes en ascension, ou encore les répertoires délaissés par les classes supérieures quand les classes moyennes et populaires s'en emparent (*Le Beau Danube bleu...*). Et les théories suivantes, qui ont remis en cause le modèle bourdieusien, l'ont très souvent fait à partir d'enquêtes portant sur les pratiques musicales. C'est le cas du modèle de la « pyramide inversée »<sup>14</sup> désignant au sommet, chez les classes supérieures, un nombre important de goûts culturels « éclectiques » ou « omnivores »<sup>15</sup>, qui empruntent à des répertoires légitimes et à d'autres qui ne le sont pas, à la différence des classes populaires qui, à la base de la pyramide, ont un répertoire « univore », c'est-à-dire plus restreint et homogène<sup>16</sup> (Peterson, 1992, 2004; Donnat, 1994; Pedler & Ethis, 1994; Lahire, 2004). C'est encore

en recourant souvent à la musique qu'un bilan de ces débats a été dressé en constatant que la domination culturelle persistait malgré l'évolution de ses manifestations (Coulangeon, 2011 ; Fabiani, 2013).

Ces débats, centraux en sociologie de la culture, ont assez peu nourri la sociologie de l'école, alors même que se posait la question de la déstabilisation du patrimoine culturel que l'institution scolaire a pour charge de transmettre. Inversement, la sociologie des pratiques culturelles a rarement étudié les modalités de socialisation culturelle et la scolarisation des pratiques artistiques. Depuis ses débuts, elle est le plus souvent centrée sur les pratiques et les goûts relativement stabilisés des adultes ou des jeunes.

Ainsi, dans la première série de travaux conduits autour de Bourdieu, ce sont des étudiants, donc de jeunes adultes, qui sont enquêtés en même temps que des visiteurs de musées dans des recherches croisées (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1968 ; Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969). La réussite universitaire, en particulier dans les filières littéraires, et la fréquentation assidue de musées sont expliquées l'une par l'autre, ainsi que par la socialisation enfantine dans la famille, ayant favorisé une meilleure appropriation culturelle dans la scolarité antérieure. Mais les modalités de cette socialisation primaire ne sont enquêtées que rétrospectivement, par souvenir, de même que les pratiques culturelles rencontrées dans l'École avant l'université. Et il en va de même, ultérieurement, de la théorie de la légitimité culturelle qui, si elle décrit les formes d'appréciation ou de dépréciation chez les adultes comme étant le résultat de la socialisation familiale et scolaire, fait de cette dernière un point aveugle, comme Bourdieu le précise :

Il appartiendrait à une sociologie génétique d'établir comment se constitue ce sens des possibilités et des impossibilités, des proximités et des distances (Bourdieu, 1979, p. 545).

Depuis, des enquêtes ont porté sur les pratiques culturelles enfantines et juvéniles, mais la construction de celles-ci en tant qu'objet sociologique s'est souvent traduite, par un mouvement de balancier, par un intérêt moindre pour les inégalités sociales internes à la tranche d'âge, et par une focalisation sur la « culture enfantine » (Sirota, 2006). L'éclairage de la « socialisation horizontale » se réalise par l'éclipse de l'étude de la « socialisation verticale »<sup>17</sup>, et donc de l'appropriation de la diversité des formes culturelles, parmi lesquelles le répertoire « patrimonial » sur lequel se fonde tout particulièrement la distinction.

Des recherches ont articulé ces deux dimensions, en interrogeant l'uniformité ou la diversité des pratiques entre enfants ou adolescents, mais essentiellement sous l'angle des socialisations<sup>18</sup> familiales et juvéniles<sup>19</sup> (Octobre, Detrez, Mercklé *et al.*, 2010), et plus rarement dans des institutions dédiées à la transmission culturelle. De plus, l'accent est davantage mis sur les formes de sociabilité associées à ces pratiques plutôt que sur les modalités précises de la transmission-appropriation des manières d'apprécier (Pasquier, 2005).

Mais pendant longtemps, ces débats propres à la sociologie de la culture ont peu donné lieu à des recherches sur les manières d'apprécier ou de jouer de la musique qui étaient véhiculées dans l'enseignement de la musique. En outre, les rares enquêtes conduites par des sociologues de la culture sur l'enseignement de la musique ont toutes porté sur les conservatoires<sup>20</sup>, et pas sur l'institution scolaire. La recherche d'Hennion, il y a près de trente ans, mettait en évidence la prégnance, dans les écoles de musique et conservatoires publics, d'un ensemble de caractéristiques : formation axée sur la préparation de futurs professionnels, pédagogie « scolaire », répertoire presque exclusivement « classique », héritage de la théorie musicale de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et des formes d'enseignement qui conduisent à privilégier le solfège et l'appréhension des signes écrits représentant la musique plutôt que l'appréciation des effets sonores (Hennion, 1988). Cette recherche identifie des caractéristiques opposées dans les écoles de musique privées, davantage ouvertes aux « musiques actuelles », et que l'on retrouve dans les valeurs que celles-ci affichent encore (François, 2008) par distinction des conservatoires publics : davantage tournées vers la formation d'amateurs, elles promeuvent une pédagogie « active » par la pratique instrumentale, qui repose moins sur l'écrit et davantage sur l'oral et l'exemple. L'enseignement y serait moins asymétrique ou transmetteur de techniques et de savoirs programmés, au profit d'un accompagnement de l'apprenant à partir du travail sur des morceaux qui empruntent à des répertoires plus variés et actuels. Mais on peut s'interroger sur les pratiques effectives conduites, derrière les valeurs affichées par ces ruptures, car elles « pédagogisent » nécessairement la musique pour pouvoir la transmettre. Nombre de ces valeurs affichées par les écoles de musique privées, et reprises comme constat par ces recherches en sociologie de la culture, font en effet écho aux oppositions de sens commun qui structurent le champ éducatif, entre pédagogies « actives » et « traditionnelles ». La sociologie de l'école a depuis montré que ces oppositions étaient peu intéressantes pour comprendre à la fois les

évolutions qui travaillent les curricula et les difficultés d'appropriation que peuvent rencontrer les apprenants (Perrenoud, 1985 ; Bonnéry, 2007 ; Rochex & Crinon, 2011). Les travaux actuels sur l'enseignement spécialisé ou scolaire de la musique se servent de ces acquis.

Par contre, l'enquête d'Hennion sur l'enseignement spécialisé de la musique a mobilisé des questionnements qui rejoignent ceux de la sociologie de la reproduction, articulés à la sociologie des professions, par exemple pour expliquer que les enfants de musiciens étaient surreprésentés dans les classes supérieures de conservatoires : l'auteur attribue l'explication à la centralité du solfège dans la formation, qui jouerait donc le rôle de filtre social (Hennion, 1988). Mais on pourrait également envisager que la focalisation sur le solfège dissimule une exigence tacite, à savoir l'articulation nécessaire entre « théorie » musicale et mise en pratique esthétique, cette dernière pouvant être assurée hors l'école dans certaines familles. Cette hypothèse concurrente est plus facile à formuler aujourd'hui, quand on bénéficie des résultats de recherches sur la sociologie de l'école et le renouvellement des formes de pédagogies implicites. On trouve une idée proche dans la recherche conduite par Coulangeon sur l'enseignement du jazz (avec la création d'écoles spécifiques) : cette « scolarisation » partielle (car dans l'esprit de ces écoles et dans celui du jazz, le caractère trop « scolaire » de l'enseignement est peu apprécié) repose sur le « pré-requis d'une formation musicale préalable » (Coulangeon, 1999, p. 65) pour pouvoir jouer suffisamment « libéré » des contraintes du débutant.

Plus récemment, d'autres recherches se penchent sur le rôle important que jouent les écoles de musique et les conservatoires dans la fabrication des musiciens et des orchestres (Lehmann, 2002 ; Dubois, Méon & Pierru, 2009) ou des futurs administrateurs culturels (Dubois, 2013, p. 83-84), en s'intéressant à l'occasion aux répertoires enseignés, toujours très « savants » dans les institutions publiques de formation, et mêmes « classiques » bien que ces derniers cohabitent désormais avec des répertoires « contemporains » (Lehmann, 2002, p. 52-56). Mais ces travaux s'inscrivent principalement dans une optique de sociologie des professions et, à de rares exceptions (Pégourdie & Messina, 2013), prennent peu pour objet le contenu précis de la formation et ses modalités pédagogiques.

## DES RECHERCHES À LA CROISÉE DES SOCIOLOGIES DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE

Les recherches que ce dossier regroupe<sup>21</sup>, sur l'enseignement de la musique, mobilisent les acquis de ces deux domaines d'investigation sociologique tels que nous les avons présentés. En outre, elles étudient un double mouvement. D'une part, ce que l'école fait à la musique lorsque celle-ci fait l'objet d'un enseignement, et d'autre part, ce que la musique fait à l'école en important dans celle-ci des enjeux spécifiques au champ musical.

Les deux premiers articles portent sur la scolarisation de la musique au collège. C'est d'abord l'évolution du curriculum d'éducation musicale qui est étudiée par Florence Eloy pour identifier la cohabitation actuelle des logiques d'études propres à la forme scolaire et de l'appel récent à la sensibilité des élèves. L'interrogation de ces nouvelles « manières d'écouter » qui sont sollicitées chez l'élève, en tant que futur auditeur averti, se retrouve dans le deuxième article, de Stéphane Bonnéry et Manon Fenard. Il prend pour objet les projets partenariaux conduits par des professeurs d'autres disciplines et des intervenants (médiateurs culturels associatifs, artistes). La démarche de projet fait cohabiter l'introduction dans l'école de répertoires juvéniles et populaires et des manières d'écouter ces derniers qui sont familières des adolescents avec la découverte de formes d'appréciation savantes et scolaires.

Les deux autres articles « sortent » de l'Éducation nationale puisqu'ils enquêtent dans des institutions d'enseignement spécialisé de la musique, s'adressant à des publics très différents, notamment du point de vue de l'âge. La contribution de Rémi Deslyper concerne des élèves plus âgés, adolescents ou jeunes adultes pour la plupart, qui fréquentent les écoles de « musiques actuelles », où sont affichées des volontés de rompre avec l'enseignement « scolaire » et avec celui de la musique classique. La recherche met en évidence l'inscription des modalités pédagogiques dans la forme scolaire malgré la moindre visibilité de cette dernière.

C'est auprès d'enfants de moins de trois ans, qui participent avec leurs parents à un atelier de conservatoire co-organisé avec les services sociaux, qu'a enquêté Géraldine Bois. Ce dernier article montre les logiques hétérogènes qui sont à l'œuvre, entre parents, et avec l'intervenant musicien, notamment entre éveil, socialisation comportementale et premières transmissions musicales.

Ces articles n'abordent pas l'éducation musicale, dans ou hors de l'école, à l'âge de l'école maternelle ou élémentaire. Si des travaux existent sur ces tranches d'âge (Suchaud, 2002 ; Maizieres, 2009), ils sont peu nombreux, et pourraient être complétés à l'aune des pistes ici concernant d'autres âges. Car les articles rassemblés participent de choix proches sur le plan épistémologique, entre sociologie de l'éducation et sociologie de la culture.

Mais ces recherches ne se limitent pas à utiliser les apports de deux champs de recherche qui ont vu leur développement se réaliser de manière jusqu'ici assez séparée alors qu'ils étaient potentiellement très proches au départ<sup>22</sup>. Les articles du présent dossier s'efforcent d'articuler ces apports de telle manière que les points aveugles de l'un des domaines de recherche soient éclairés par les avancées de l'autre. En effet, s'ils se posent de façon différente, des questionnements similaires se font écho dans les sociologies de l'éducation et de la culture, sans que les résultats s'enrichissent mutuellement jusqu'ici. Nous pointerons ainsi plusieurs points théoriques que les articles abordent parce qu'ils sont utiles pour questionner l'enseignement des pratiques musicales et aussi parce qu'ils correspondent à des préoccupations convergentes entre sociologies de l'éducation et de la culture.

## LÉGITIMITÉ ET ÉCLECTISME : L'ACTIVITÉ SOCIO-COGNITIVE D'APPRÉCIATION

Le premier point de débat porte sur la manière d'étudier la diversité des pratiques de chaque auditeur. En effet, le modèle de l'omnivorité (et ses variantes) ou celui de la tablature des goûts piochés de manière variable dans des répertoires divers (Glevarec & Pinet, 2009), traitent, selon leur niveau d'analyse, les genres musicaux, les chansons, etc., comme des éléments dont le chercheur mesure statistiquement les présences corrélées ou non chez les mêmes individus, et leur affecte un indicateur de légitimité. Si cela permet de mettre en évidence des différences de répertoires, comme le fait que les classes dominantes dans le champ culturel ne consomment pas exclusivement des musiques légitimes, cette approche laisse de côté la manière d'écouter, d'apprécier, et ce, non seulement parce qu'elle fait essentiellement usage d'outils statistiques, mais aussi parce que ces éléments musicaux sont traités comme étant des informations et non des œuvres ou des savoirs. En effet, ces remises en cause de la théorie de la distinction se fondent principalement sur l'un des volets de celle-ci,

mettant en évidence que les catégories qui sont en position dominante dans le champ culturel tendent à faire reconnaître leurs propres pratiques comme plus légitimes que les autres, critère qui repose donc sur un « arbitraire culturel » : en constatant après Bourdieu que les types de pratiques de chaque catégorie sociale ne relèvent pas uniquement de la sphère de la légitimité pour les uns, et de l'illégitimité ou du goût « populaire » pour les autres, ou en montrant que certaines pratiques avaient changé de consommateurs, ces remises en cause de *La Distinction* ont principalement axé leur argumentation sur le fait que les critères de légitimités étaient affaiblis, ainsi que, par conséquent, le pouvoir d'imposition d'une table des valeurs par les catégories dominantes. Tout en prenant acte d'une complexification des critères de légitimité, des publications récentes ont rappelé la persistance d'une hiérarchie tacite des pratiques culturelles (Coulangeon, 2011), même si elle est relationnelle et par conséquent mouvante (Fabiani, 2013). Lahire de son côté insiste sur le déplacement, et non la disparition, des frontières de la légitimité, qui ne différencient plus seulement les groupes sociaux, mais aussi les pratiques pour un même individu (Lahire, 2004).

Mais ces critiques de la théorie de « la distinction » ont laissé de côté un pan de la question qui était présent dans les travaux fondateurs du Centre de sociologie européenne (CSE), et qui a progressivement fait l'objet d'un intérêt moindre de la sociologie de la culture quand les travaux de celle-ci et ceux de la sociologie de l'éducation se dissociaient. Il s'agit des formes de perception, d'appréciation et d'action, qui permettent d'envisager la manière dont ces éléments de répertoires de pratiques sont appréhendés, et pas seulement de constater de manière binaire si ces derniers sont consommés ou pas.

Dans *La Distinction*, et dans les travaux antérieurs (Bourdieu, Darbel & Schnapper, 1969), la question de la légitimité est en effet articulée à des schèmes de raisonnement précis : ce ne sont pas seulement les œuvres qui sont « savantes » et donc légitimes, c'est la manière de les apprécier, la capacité d'en parler, de les situer dans des époques, des courants, de les comparer sur des critères formels.

Si les classes dominantes dans le champ culturel tirent un profit distinctif des différences de répertoire et des différences de formes de perception, simultanément, elles tirent un autre profit, direct et non pas seulement comparativement aux autres catégories : c'est la possibilité, dont sont privées les classes les moins instruites, de « décoder », d'apprécier et de mettre en relation les œuvres



savantes. L'*habitus* pour Bourdieu articule une théorie de l'espace social (et donc des distinctions et de la promotion arbitraire de certaines valeurs au détriment d'autres) et une théorie de la pratique pour étudier l'appréhension du monde par les êtres sociaux, laquelle ne peut se réduire à une lutte de places sur des critères arbitraires : ainsi les manières d'apprendre la pratique d'un instrument de musique permettent d'acquérir des formes d'habiletés (par exemple, très différentes dans le geste du guitariste entre la rumba flamenca et le jazz manouche) qui donnent aussi du pouvoir sur les choses manipulées et sur soi-même, et pas seulement par rapport aux autres êtres sociaux (ici dans la hiérarchie des valeurs entre guitaristes). Ce deuxième aspect est relativement oublié par les recherches sur l'omnivorité (voire parfois dans des travaux qui s'inscrivent dans la lignée de Bourdieu), ce qui a des répercussions sur cette théorie de l'éclectisme.

En effet, si les œuvres moins légitimes sont consommées aussi par les classes dominantes, cela ne suffit pas à dire que ce qui caractérise l'omnivorité, ce serait la diversité des répertoires pratiqués. Car l'éclectisme indistinct peut faire l'objet d'appréciations dépréciatives ; pour être distinctif, cet éclectisme doit être non pas « tous azimuts » mais « éclairé » (Coulangeon, 2004, p. 68). Il apparaît alors nécessaire de s'intéresser de plus près aux formes d'appréciation différentes des mêmes œuvres, et notamment aux emprunts au répertoire plus populaire ou juvénile qui font l'objet d'une appropriation « savante », ou « esthétique », comme le montrent les articles du dossier.

Si les pratiques culturelles sont de plus en plus des occasions de sociabilité (Lahire, 2004 ; Pasquier, 2005), c'est qu'elles font l'objet d'un partage, soit par une pratique « par corps », soit par un échange, une mise en discours, qui confronte les répertoires pratiqués. Ceci conduit à partager l'hypothèse suivante :

Les formes émergentes d'une légitimité fondée sur un certain syncrétisme culturel peuvent aussi s'accommoder de l'exercice d'une domination d'autant plus efficace que, brouillage des frontières oblige, les principes en sont moins explicites (Coulangeon, 2011, p. 162).

Ainsi, il semble utile d'envisager que ce qui est distinctif aujourd'hui dans l'éclectisme ne réside probablement pas seulement dans la capacité à avoir des goûts pluriels, mais dans la possibilité de mettre en cohérence relative les pratiques et répertoires « dissonants » (Lahire, 2004), de mettre des éléments éloignés en relation autour de critères savants. Ce qui, justement dans des sociabilités de plus en plus soutenues par les échanges sur les pratiques culturelles diverses, permet de se distin-

guer en apportant des points de vue plus réflexifs, qui déplacent les regards ou les écoutes « ordinaires ». Inversement, l'appropriation « par corps » de répertoires légitimes (tel morceau « classique » parce qu'il est « entraînant » ou « apaisant ») ne fait pas l'omnivore éclairé.

La réflexion gagne ainsi à ne pas porter exclusivement sur ce qui produit de la distinction (du classement), mais aussi sur ce qui produit de l'inégalité quant à la possibilité de s'approprier une diversité de manière d'apprécier, et pas seulement une diversité de répertoires et d'œuvres. Si certains auditeurs « éclairés » peuvent activer aussi bien des dispositions d'appréciation « par corps » que des dispositions « scolastiques », d'autres ont un « pouvoir » d'appréciation plus limité.

Ceci conduit à voir autrement l'apparente uniformisation relative des pratiques chez les jeunes : la « bonne volonté scolaire » pour écouter des répertoires savants ne suffit pas à ce que l'auditeur développe des formes d'écoute « savantes ». En effet, les catégories de classement sollicitées par l'éclectisme ne sont plus aussi clairement établies et associées étroitement à un répertoire, c'est aux sujets sociaux de les produire, de manière pertinente au regard des éléments culturels que l'on compare, plus ou moins proches et appartenant à des répertoires qu'il est habituel ou non de confronter (par exemple la comparaison de la chanson *Ces gens-là* de Jacques Brel avec sa reprise par Abd al Malik, selon leurs points communs et leurs différences dans la composition ; Eloy, 2012, p. 219). Et le « mimétisme inversé » (Coulangeon, 2011, p. 71-75) conduisant les jeunes des classes dominantes à fréquenter des genres musicaux populaires invite à regarder de plus près leurs manières d'apprécier ces répertoires, probablement différentes de celles des adolescents des classes populaires.

La question se pose donc des modalités d'organisation de l'éclectique, pas seulement en termes de cohabitation, mais de relations entre les éléments : il s'agit alors d'accéder à l'activité perceptive, à la fois esthétique et cognitivo-langagière. C'est déjà ce qu'esquissait il y a cinquante ans la description de « l'éclectisme averti » chez les « héritiers » par la capacité à discourir de manière savante de genres en voie de légitimation tels que le jazz ou le cinéma : mobilisation d'outils interprétatifs de l'analyse littéraire (classements par genres, par période dans le sous-genre et dans la biographie des artistes, comparaison d'œuvres sur critères formels de composition, etc.) pour les échanges entre pairs ou pour la rédaction d'un discours de présentation dans un ciné-club, etc. (Bourdieu & Passeron, 1964, p. 30). Il semble que ces

modalités d'appréciation « savantes » se soient étendues : apparues dans les arts légitimes, elles ont été transposées aux arts en voie de légitimation. Ainsi la plupart des pratiques culturelles, y compris les plus « populaires », sont désormais susceptibles d'être fréquentées par des publics différents, qui se les approprient de manières contrastées. Ce qui fournit aux publics « avertis » l'occasion d'une « délectation au second degré [qui] transforme les biens « vulgaires » [...] en œuvres de culture distinguées et distinctives » (Bourdieu, 1979, p. 321).

Cette différence d'activité de perception des mêmes œuvres, si elle est à questionner dans le domaine du loisir, nous semble également devoir l'être dans les institutions chargées de transmettre la culture, à commencer par l'École. L'identification de ces nouvelles exigences d'appréciation dans les curricula constitue l'un des axes de recherche récurrents dans les articles du dossier, alors que les manières d'apprécier les œuvres ont longtemps été délaissées par les recherches sur l'éducation.

Un autre argument récent de la sociologie de la culture conforte cette idée, en proposant d'emprunter à Elias (1973) le concept d'informalisation, initialement créé pour appréhender la transformation des mœurs : le procès de civilisation aurait atteint une nouvelle étape au xx<sup>e</sup> siècle, faisant appel à une régulation par la conscience, et qui s'exprime de différentes façons, notamment en exerçant des contraintes en apparence plus douces qui font appel à la persuasion, en atténuant la désignation des frontières sociales (générations, classes, genre...), ou en permettant aux émotions de s'exprimer dans un certain cadre alors qu'elles avaient été refoulées dans les périodes précédentes (Wouters, 2010). La proposition de mettre cette théorie au service d'une analyse de l'évolution des pratiques culturelles (Collovald & Neveu, 2013) apparaît convaincante à plusieurs titres. Elle permet d'abord, en plus de la question de l'amplitude des répertoires déjà évoquée au sujet de la théorie de l'omnivoreté, d'aborder le rapport aux frontières et aux conventions sociales, et de constater que les relations asymétriques sont moins marquées dans les institutions, que l'intime fait moins l'objet d'un rejet des discussions publiques. Or, « cet apparent "moins" de formalisme, de respect pointilleux de multiples codes de comportements suppose ainsi, de façon contre-intuitive, un considérable "plus" d'autocontrôles et d'anticipations réflexives sur le comportement d'autrui » (Collovald & Neveu, 2013, p. 137). Dans le domaine des pratiques culturelles, il en va de même, quand semble se défaire « tout un rapport à l'appropriation des biens culturels fondé sur la déférence et la dévotion, l'idée d'une ascèse longue et exi-

geante, d'un report à jouir des biens culturels qui ne pourrait venir que d'un long apprentissage. C'est toute une dimension formelle, au sens de docile et soumise, de respectueuse des hiérarchies des biens culturels, qui se délite » (Collovald & Neveu, 2013, p. 138). Mais Collovald et Neveu montrent que, si une part des amateurs de romans policiers, ayant tous un parcours scolaire qui leur donne de l'assurance culturelle, affichent une préférence pour ce genre par rapport aux lectures classiques contraintes au lycée, ils lisent néanmoins « ce genre mineur » de façon savante. Le « moins » de formalisme s'accompagne ainsi d'un « plus » de réflexivité. Ce constat conforte la nécessité d'explorer plus avant les modalités d'appropriation des œuvres.

## **INFORMALISATION ET IMPLICITE PÉDAGOGIQUE, ENTRE ASCÈSE ET ESTHÈSE**

La théorie de l'informalisation nous rapproche ainsi par d'autres voies de la sociologie du curriculum, en montrant que le moindre contrôle apparent des mœurs (des répertoires) repose sur un plus grand auto-contrôle des comportements (des modalités d'appropriation) pour saisir les limites sociales qui sont moins significatives. En outre, l'affichage d'un abord moins formel des œuvres par ceux qui maîtrisent les approches formelles dissimule d'autant plus les clés de « décodage » que celles-ci procurent pour une appréciation savante. Cela peut constituer, en matière culturelle, un masquage des légitimités, comme une dissimulation encore plus grande des manières savantes d'apprécier, socialement réservées.

Ces propositions récentes en sociologie de la culture convergent ainsi avec les résultats de la sociologie de l'éducation au sujet de l'évolution des formes pédagogiques, malgré une relative méconnaissance réciproque de ces deux domaines de recherche.

En effet, on pourrait tout à fait thématiser en termes d'informalisation les évolutions des manières d'enseigner. Les recherches récentes en sociologie de l'éducation, recensées en début d'article, montrent ainsi des modifications de la forme scolaire, mettant en œuvre des dispositifs pédagogiques moins verticaux et davantage centrés sur les élèves eux-mêmes, où le savoir est moins donné à voir comme indiscutable ou à restituer mais plutôt comme à « construire » par l'élève, qui doit apprendre à le transposer dans des situations variées. En outre, l'activité, scolairement traditionnelle, qui consiste à s'exercer pour s'approprier un savoir se raréfie, au profit

de formes de compréhension qui disqualifient les procédés « formalistes » de stabilisation des notions, en leur préférant des activités « motivantes », ludiques ou « authentiques » c'est-à-dire proches de la « vie réelle » et des préoccupations supposées des élèves. Les différentes recherches qui ont enquêté sur ces dispositifs pédagogiques conduisent à penser que « la déscolarisation des façons d'enseigner relève largement [...] de l'apparence [et] masque une hyperscolarisation implicite » (Bonnéry, 2007, p. 70-71). C'est aux élèves de « reconnaître », dans ce type de situations pédagogiques, les exigences scolaires diffuses parce que « déguisées » pour être plus motivantes. Ainsi, de nouvelles formes de prérequis se sont substituées aux anciennes, propres à la « pédagogie magistrale », et rien ne permet de penser qu'elles seraient moins inégalitaires que les anciennes. Déjà, en 1975, Bernstein soulignait le caractère invisible de la pédagogie quand elle est plus souple, sollicitant le décodage des attentes par l'élève, et, en appendice de ce texte, il établissait un pont entre évolution de l'éducation et des mœurs. En effet, il montrait que la moindre spécialisation de certaines pièces d'un appartement, si elle peut laisser penser à une organisation plus chaotique, est susceptible d'être « ordonnée mais selon un principe implicite », ce qui implique, pour ne pas transgresser ce principe, de « saisir le principe tacite » et « une forme plus intense d'interaction sociale qui crée un filtrage invisible mais permanent » (Bernstein, 1975, p. 36-37).

Cette série de préoccupations se retrouve dans les articles de ce dossier, quand ils étudient les évolutions des dispositifs pédagogiques vers un moindre formalisme, un assouplissement des frontières de la légitimité quand des répertoires musicaux populaires ou juvéniles sont utilisés dans les cours au service d'objectifs d'enseignement qui n'ont pas disparu. Tout en étant présentés de manière plus souple et donc moins intimidante, les attendus scolaires et les contenus culturels légitimes, pour être moins visibles, n'en sont pas moins agissants. Les articles explorent ce que cela peut induire comme appropriations inégales car, lorsqu'ils sont moins donnés à voir, les « codes pédagogiques » et les « codes culturels » doivent avoir fait l'objet d'une relative maîtrise préalable dans la socialisation familiale. Le parallélisme des évolutions entre le champ scolaire et celui de la culture tient peut-être aussi à ce que les formes émergentes de ce rapport informalisé à la culture et aux mœurs, dans les années 1970, se retrouvaient particulièrement chez les professeurs (Bourdieu, 1979, p. 304) : il se serait imposé plus largement dans les différents champs de pratiques qu'ils fréquentent.

Le concept d'informalisation nous semble heuristique pour penser les modifications de la forme scolaire, qui ne relèvent donc pas uniquement de changements internes à l'institution scolaire, mais font écho à un rapport à la culture qui se retrouve plus généralement dans les classes moyennes et supérieures, lesquelles, suffisamment au fait des formes classiques de la culture savante et des attendus scolaires, trouvent trop directives et besogneuses les désignations explicites de ce qui leur paraît évident.

Inversement, les résultats de la sociologie de l'éducation sur les nouvelles formes d'implicites dans les dispositifs pédagogiques, et sur la division sociale du travail intellectuel qu'ils opèrent dans la classe au travers de contrats didactiques différenciés (Rochex & Crinon, 2011), pourraient être utiles pour penser la segmentation du marché des œuvres culturelles au sein de chaque genre de pratiques et pour étudier la réception des œuvres qui se prêtent à plusieurs niveaux de lecture selon les codes dont dispose le spectateur : par exemple nombre de dessins animés comportent des gags très accessibles au « premier degré », en même temps que d'autres plus élaborés pour un type de spectateur enfantin plus « instruit » et enfin des significations réservées aux parents.

Les terrains d'enquête des articles du dossier donnent tout particulièrement à voir les appropriations différenciées qu'encourage la cohabitation de plusieurs logiques, et qui relèvent des évolutions des formes culturelles, de celles des formes d'enseignement, et de l'action différenciée en direction de publics selon leurs caractéristiques sociales. Cette cohabitation de logiques hétérogènes se retrouve dans nombre de dispositifs pédagogiques, mais elle est particulièrement intense dans le cadre de la « pédagogisation » de l'art.

Dans le cas de la musique, cette question semble revêtir une spécificité car sa réception est souvent décrite par les amateurs sous la forme de « l'emprise » (Hennion, Maisonneuve & Gomart, 2000), c'est-à-dire du fait de se laisser prendre par le rythme ou la mélodie. Toutefois, les articles réunis tendent à montrer que cette emprise n'exclut pas des formes d'appréciation relevant de dispositions scolastiques chez certains auditeurs, qui, selon les moments (celui de l'écoute personnelle, celui de l'échange avec un tiers, pair ou professeur), peuvent changer de registre d'appréciation, et peuvent même nourrir leur « ressenti » par la « compréhension » des formes de composition.

En effet, en suivant Passeron, on peut penser que la

réception de toute œuvre est « le résultat d'un mélange de composantes hétérogènes » qui fait tout particulièrement cohabiter « l'esthèse et l'ascèse » (Passeron, 1990, p.115 et 118), combinaisons qui varient grandement selon les réceptions. Dans le cadre scolaire, la réception attendue de l'art donne un poids particulier à l'ascèse quand bien même les élèves sont invités à exprimer leur sensibilité. La relation entre ascèse et esthèse propre à la réception d'œuvres d'art est susceptible d'être redoublée par la cohabitation entre le rapport ascétique aux objets du monde (qui caractérise la forme scolaire, basée sur l'exercice et l'étude qui peuvent procurer un plaisir différé de compréhension) et une appréciation plus « immédiate », à laquelle les dispositifs pédagogiques inclinent de plus en plus à encourager leurs élèves, pour qu'ils mobilisent leur expérience personnelle, voire intime, ou leur appréciation esthétique ordinaire, et ce d'autant plus fréquemment que l'on est dans des milieux et des établissements « défavorisés » (Bautier & Rayou, 2009).

Dans les situations pédagogiques, cet appel au « resenti », parfois proche de l'hédonisme, peut dès lors contribuer à des appropriations inégales, en laissant penser aux élèves que leurs formes d'appréciation initiales sont celles que l'école vise à transmettre. Or, les articles qui suivent montrent que celles dont disposent les jeunes

issus des classes populaires ne sont pas réellement acceptées en tant que telles, mais doivent être transformées. Tandis que les élèves plus en connivence avec les exigences tacites de l'institution scolaire et de la culture savante sont habitués aux formes de « délectation au second degré » (Bourdieu, 1979, p.321) qui sont celles que l'école attend. Dans ce cas, l'appréciation n'est pas seulement immédiate, le plaisir esthétique savant se nourrit des formes de l'étude ascétique au lieu que ces dernières soient repoussantes. Et les élèves peuvent se saisir différemment, d'une manière plus savante, des mêmes œuvres qu'ils apprécient ordinairement « au premier degré ». L'esthétisation et l'intellectualisation savante des œuvres à l'école se font alors souvent sur le mode de l'évidence, tant sont prégnantes les habitudes dans les catégories intellectualisées, auxquelles appartiennent les enseignants, conduisant à porter un tel regard sur les objets ordinaires du monde, artistique comme touristique (Chamboredon & Méjean, 1985), ainsi que la pression à une moindre formalisation de l'enseignement de l'art qui est vue comme contradictoire (y compris dans les programmes) avec l'appréciation savante.

Stéphane Bonnéry  
stephane.bonnery@univ-paris8.fr  
Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis,  
CIRCEFT-ESCOL

## NOTES

- 1 Classes à horaires aménagés musique.
- 2 Ce sont par exemple les principaux axes du dossier consacré à cette question par la *Revue française de pédagogie* (n° 163) : Barrère & Jacquet-Francillon, 2008.
- 3 La formule « enseignement spécialisé de la musique », dans le champ culturel, désigne l'ensemble des institutions, privées ou publiques, qui existent hors de l'Éducation nationale : écoles de musique publiques, conservatoires publics, écoles privées d'enseignement des « musiques actuelles », etc.
- 4 Guy Vincent prend notamment la musique comme exemple de l'extension de la forme scolaire (Vincent, 1980, p.55).
- 5 Les arts plastiques, anciennement « dessin », sont eux aussi une discipline historique des différents ordres scolaires. La littérature, quant à elle, n'a pas toujours été autonome au sein du « français », et les récentes réformes successives contradictoires sur l'existence ou non de la discipline « littérature de jeunesse » en primaire témoignent de cette hésitation. Mais même au sein de l'ensemble « français », l'activité de lecture d'ouvrages ou d'extraits est un contenu identifiable récurrent qui permet de l'assimiler au moins à une sous-discipline.
- 6 L'entrée dans la question par les pratiques musicales spécifiques aux tranches d'âge, enfantine ou juvénile, pour explorer la sociologie de la culture ou des institutions éducatives, sera ici laissée en arrière-plan car elle a jusqu'ici été plus souvent explorée par les recherches (de manière non exhaustive : Octobre, 2004 ; Octobre, Détrez, Mercklé *et al.*, 2010 ; Monnot, 2010 ; Ribac, 2010).
- 7 Un constat similaire s'impose pour la didactique, qui s'est d'abord

- intéressée aux apprentissages fondamentaux et aux niveaux premiers du cursus, et fort peu à celles qui portent sur la formation du goût ou du jugement esthétique, critique ou moral (il suffit de voir le discrédit qui pèse sur ce qui pourrait s'apparenter à la didactique de la philosophie).
- 8 Sans exhaustivité, ont été conduits des travaux sur les interactions dans la classe (Sirota, 1988), sur les curricula du français (Ropé, 2001), de la culture technique (Tanguy, 1986) ou l'introduction des compétences transversalement aux disciplines (Ropé & Tanguy, 1994).
- 9 Groupe de recherches sur la socialisation, université Lumière-Lyon 2 (Lahire, 1993 ; Vincent, Lahire & Thin, 1994).
- 10 Éducation et Scolarisation, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Bautier & Rochex, 1997, 1998 ; Rayou, 2002).
- 11 Il serait utile de réaliser la socio-génèse de ces croisements, par exemple en identifiant le rôle qu'ont joué les articles et ouvrages de synthèse ainsi que les recueils de textes ou les numéros spéciaux de revues qui se sont développés dans cette période (Terrail, 1997 ; van Zanten, 2000 ; Bautier & Goigoux, 2004 ; Glasman & CEuvrard, 2011 ; Kherroubi & Rochex, 2004 ; Deauvieu & Terrail, 2007 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2009 ; Poullaouec & Lemêtre, 2009 ; Ben Ayed, 2010).
- 12 C'est ce que montre une étude conduite dans un seul département, qui mériterait d'être étendue (Suchaud, 2002).
- 13 Mais non exclusivement, car le principe de *La Distinction* consistait justement à établir des équivalents de légitimité entre les différents genres de pratiques culturelles (alimentation, musique, lecture...).

- 14 Ou encore, d'autres modèles comme celui de la « tablature » ou du « portefeuille » de goûts variés, qui empruntent à différents styles artistiques, là encore à partir d'enquêtes sur la musique (Glevarac & Pinet, 2009).
- 15 Les classes supérieures, si elles mettent en avant la diversité de leurs goûts, n'en affirment pas moins des rejets (Bryson, 1996).
- 16 Des recherches récentes limitent le constat d'une univérité des pratiques musicales dans le cas des jeunes de banlieue : ils écoutent des styles variés, mais radicalement différents des styles légitimes (Voisin, 2013). Toutefois, l'amplitude des répertoires écoutés semble plus limitée lorsque les réseaux de socialisation musicale sont en nombre plus restreint, ce qui est souvent le cas des jeunes des quartiers populaires urbains (Bonnéry & Fenard, 2013).
- 17 Or, l'appropriation de la culture juvénile est en partie tramée par les habitudes contractées dans la socialisation familiale (Bonnéry & Fenard, 2013 ; Renard, 2013)
- 18 Certaines recherches envisagent la formation culturelle des adolescents non pas par la socialisation (la confrontation à autrui) mais par eux-mêmes (Barrère, 2011), notamment par l'écoute assidue de musique enregistrée (Ribac, 2010) ou l'autodidaxie dans l'apprentissage de la pratique instrumentale (Caron, 2011).
- 19 C'est le cas du récent numéro thématique de la revue *VEI-Diversité* que nous avons dirigé (Bonnéry, 2013).
- 20 Les écoles de musique et conservatoires sont encore envisagés soit comme vecteur d'institutionnalisation de certains genres musicaux, comme les « musiques amplifiées », lorsque sont créées des sections d'enseignement spécifiques (Brandl, 2005), soit comme moyen de vivre de son art en tant qu'enseignant (Bureau, Perrenoud & Shapiro, 2009), soit au contraire comme « repoussoir », quand les étudiants qui se prédestinent au métier d'administrateur culturel veulent échapper à l'activité professorale (Dubois, 2013).
- 21 Les articles (à l'exception de celui de G. Bois) sont issus de communications à la journée d'étude « Transmission et appropriation des pratiques musicales, socialisation en banlieue et ailleurs » (<http://calenda.org/206622>) organisée le 6 février 2012 à l'université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis, par l'équipe CIRCEFT-ESCOL (avec le soutien du programme PICRI de la région Île-de-France). Ils sont tous axés sur l'enseignement de la musique, tandis que d'autres communications lors de la même journée ont donné lieu à un autre numéro de revue, centré sur les socialisations musicales, du côté des jeunes : *VEI-Diversité*, n° 173, dossier « Culture et pratiques musicales » (Bonnéry, 2013).
- 22 On peut ainsi voir le livre *Les héritiers* comme l'ouverture d'un programme de recherche visant à articuler, et non plus à dissocier, une sociologie de l'Université et du système d'enseignement en général, une sociologie de la culture, une sociologie de l'engagement.

## BIBLIOGRAPHIE

- BALUTEAU F. (2013). *Enseignements au collège et ségrégation sociale*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- BANTIGNY L. (2008). « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 15-25.
- BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*. Paris : PUF.
- BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (2011). *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.
- BARRÈRE A. & JACQUET-FRANCILLON F. (2008). « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 5-13.
- BAUTIER É., CRINON J., RAYOU P. & ROCHEX J.-Y. (2006). « Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyses secondaires de l'enquête PISA 2000 ». *Revue française de pédagogie*, n° 157, p. 85-101.
- BAUTIER É. & GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- BAUTIER É. & RAYOU P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1997). « Apprendre : des malentendus qui font la différence ». In J. Deauvieux & J.-P. Terrier (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.
- BEN AYED C. (dir.) (2010). *L'école démocratique. Vers un renoncement politique ?* Paris : Armand Colin.
- BERNSTEIN B. (1975). *Classe et pédagogies : visibles et invisibles*. Paris : CERI-OCDE.
- BONNÉRY S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire*. Paris : La Dispute.
- BONNÉRY S. (2013). « Culture et pratiques musicales ». *VEI-Diversité*, n° 173.
- BONNÉRY S. & FENARD M. (2013). « Les répertoires musicaux des adolescents. Légitimité et omnivérité au prisme de la socialisation ». *VEI-Diversité*, n° 173, p. 31-38.
- BONNÉRY S. & RENARD F. (2013). « Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour ». *Lien social et politiques*, n° 70, p. 135-150.
- BOUDINET G. (1996). *Pratiques rock et échec scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- BOUDINET G. (1998). « La répétition musicale face à l'intervention pédagogique ». *L'Éducation musicale*, n° 444, p. 15-18.
- BOURDIEU P. (1979). *La Distinction*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Éd. du Seuil.
- BOURDIEU P., DARBEL A. & SCHNAPPER D. (1969). *L'amour de l'art*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Éd. de Minuit.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. & SAINT-MARTIN M. (dir.) (1968). *Rapport pédagogique et communication*. Paris ; La Haye : Mouton.
- BRANDL E. (2005). « L'institutionnalisation des musiques amplifiées : de l'interaction à l'institution ». *Sociologie de l'Art – Opus*, n° 6, p. 121-153.
- BRYSON B. (1996). « "Anything but Heavy Metal": symbolic

- exclusion and musical dislikes». *American Sociological Review*, vol. 61, n°5, p. 884-899.
- BURBAN F. (2007). «L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience». *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 185-192.
- BUREAU M.-C., PERRENOUD M. & SHAPIRO R. (dir.) (2009). *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- CAREIL Y. (2007). *L'expérience des collégiens. Ségrégations, médiations, tensions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- CARON F. (2011). «Vérité de l'autodidaxie. Ethnographie de la transmission guitariste». *Ethnologie française*, n°3, p. 531-539.
- CHAMBOREDON J.-C. & MÉJEAN A. (1985). «Styles de voyage, modes de perception du paysage, stéréotypes régionaux dans les récits de voyage et les guides touristiques : l'exemple de la Provence méditerranéenne (fin XVIII<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup> siècle). Essai de sociologie de la perception touristique». *Territoires*, n°2, p. 1-105.
- CHAMBOREDON J.-C. & PRÉVÔT J. (1973). «Le métier d'enfant». *Revue française de sociologie*, vol. 14-3, p. 295-335.
- CHARLOT B., BAUTIER É. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoirs dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- CHARTIER A.-M. (2003) «Culture scolaire et savoirs. Approche historique». *Ville-École-Intégration*, n° 133, p. 192-215.
- CHATEL É. (dir.) (2000). *Élèves et professeurs en classe de sciences économiques et sociales, pédagogies actives et activité intellectuelle de l'élève*. Paris : INRP.
- COLLOVALD A. & NEVEU É. (2013). «Les grands lecteurs de romans policiers. Plaisirs et appropriations lectorales entre logiques de trajectoires et informalisation du rapport à la culture». In P. Coulangeon, *Trente ans après La Distinction*. Paris : La Découverte, p. 127-140.
- COULANGEON P. (1999). «Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation». *Genèses*, n°36, p. 54-68
- COULANGEON P. (2004). «Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète?». *Sociologie et sociétés*, n°36-1, p. 59-85.
- COULANGEON P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Grasset.
- D'ENFERT R. & KAHN P. (2010). *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- D'ENFERT R. & KAHN P. (2011). *Le temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la V<sup>e</sup> République*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- DEAUVIEAU J. (2007). «Observer et comprendre les pratiques enseignantes». *Sociologie du travail*, vol. 49-1, p. 100-118.
- DEAUVIEAU J. & TERRAIL J.-P. (dir.) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- DONNAT O. (1994). *Les français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris : La Documentation française.
- DONNAT O. (2009). *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*. Paris : La Découverte.
- DUBOIS V. (2013). *La culture comme vocation*. Paris : Raisons d'agir.
- DUBOIS V., MÉON J.-M. & PIERRU E. (2009). *Les mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*. Paris : La Dispute.
- DURKHEIM É. ([1938] 1999). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF.
- DURU-BELLAT M. & van ZANTEN A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*. Paris : PUF.
- ELIAS N. (1973). *La civilisation des mœurs*. Paris : Calmann-Lévy.
- ELOY F. (2012), *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*. Thèse de doctorat, sociologie, EHES.
- ELOY F. & PALHETA U. (2008). «Cultures juvéniles et enseignement musical au collège». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 39-50.
- FABIANI J.-L. (2007). *Après la culture légitime*. Paris : L'Harmattan.
- FABIANI J.-L. (2013). «Distinction, légitimité et classe sociale». In P. Coulangeon, *Trente ans après La Distinction*. Paris : La Découverte, p. 69-82.
- FAURE S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- FLUCKIGER C. (2008). «L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 51-61.
- FORQUIN J.-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Paris ; Bruxelles : De Boeck ; Larcier.
- FORQUIN J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- FRANÇOIS P. (2008). «La formation musicale». In P. François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*. Paris : La Documentation française, p. 35-47.
- GARCIA S. (2013). *À l'école des dyslexiques : naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- GLASMAN D. & ŒUVRARD F. (2011). *La déscolarisation*. Paris : La Dispute.
- GLEVAREC H. & PINET M. (2009). «La "tablature" des goûts musicaux : un modèle de structuration des préférences et jugements». *Revue française de sociologie*, n° 50-3, p. 599-640.
- HARLÉ I. (2003). «L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique». *Revue française de pédagogie*, n° 144, p. 95-103.
- HARLÉ I. (2010). *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.
- HENNION A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*. Paris : Anthropos.

- HENNION A., MAISONNEUVE S. & GOMART É. (2000). *Figures de l'amateur*. Paris : La Documentation française.
- ISAMBERT-JAMATI V. (1995). *Les savoirs scolaires*. Paris : L'Harmattan.
- ISAMBERT-JAMATI V. (2005). « Approches sociologiques des contenus d'enseignement ». In N. Ramognino & P. Vergès, *Le français hier et aujourd'hui. Études offertes à Viviane Isambert-Jamati*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence, p. 19-36.
- KHERROUBI M. & ROCHEX J.-Y. (2004). « La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations ». *Revue française de pédagogie*, n° 146, p. 115-190.
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- LAHIRE B. (1999). « La sociologie de l'éducation et l'opacité des savoirs ». *Éducation et société*, n° 2, p. 15-28.
- LAHIRE B. (2004). *La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte.
- LANTHEAUME F. (2001). « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France ». *Éducation et sociétés*, n° 8, p. 125-142.
- LEBON F. (2013). « Les musiciens intervenants : artistes, pédagogues ou travailleurs sociaux ? ». *VEI-Diversité*, n° 173, p. 87-92.
- LEHMANN B. (2002). *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*. Paris : La Découverte.
- LEMÈTRE C. (2009). *Entre démocratisations scolaire et culturelle : sociologie du baccalauréat théâtre (1989-2009)*. Thèse de doctorat, sociologie, université de Nantes.
- MAIZIÈRES F. (2009). *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Nancy 2.
- MARTINAND J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- MONNOT C. (2010). « Les préadolescentes et la chanson "pop". Sociabilités et apprentissages ». In A. Arleo & J. Delalande, *Cultures enfantines. Universalité et diversité*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 201-210.
- OCTOBRE S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : La Documentation française.
- OCTOBRE S. (2008). « Les horizons culturels des jeunes ». *Revue française de pédagogie*, n° 163, p. 27-38.
- OCTOBRE S., DÉTREZ C., MERCKLÉ P. & BERTHOMIER N. (2010). *L'enfance des loisirs*. Paris : La Documentation française.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.
- PASSERON J.-C. (1990). « L'œil et ses maîtres ». In J.-C. Passeron (dir.), *Les jolis paysans peints*. Marseille : IMEREC, p. 99-123.
- PEDLER E. & ETHIS E. (1994). « En quête de réception : le deuxième cercle. Approche sociologique et culturelle du fait artistique ». *Réseaux*, n° 68, p. 85-104.
- PÉGOURDIE A. & MESSINA L. (2013). « L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale ». In M. Perrenoud (dir.), *Travailler, produire, créer. Entre l'art et le métier*. Paris : L'Harmattan, p. 75-92.
- PERRENOUD M. (2007). *Les musicos. Ethnographie des musiciens ordinaires*. Paris : La Découverte.
- PERRENOUD P. (1985/). « Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? ». In P. Perrenoud, *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF, 1995, p. 105-118.
- PERRENOUD P. (1993). « Curriculum : le formel, le réel, le caché ». In J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 61-76.
- PETERSON R. (1992). « Understanding audience segmentation. From elite and mass to omnivore and univores ». *Poetics*, n° 21, p. 243-258.
- PETERSON R. (2004). « Le passage à des goûts omnivores : notions, faits et perspectives ». *Sociologie et sociétés*, vol. 36, n° 1.
- POULLAOUÉC T. & LEMÈTRE C. (2009). « Retour sur la deuxième explosion scolaire ». *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 5-12.
- RAYOU P. (2002). *La « dissert de philo »*. Sociologie d'une épreuve scolaire. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RENARD F. (2011). *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- RENARD F. (2013). « Écoutes et préférences musicales des élèves ». *VEI-Diversité*, n° 174, p. 217-224.
- RIBAC F. (2010). « L'autre musique de chambre, comment de jeunes adolescent-es ont appris la musique ». *Actes en ligne du colloque international Enfance et cultures*, organisé par le ministère de la Culture et de la Communication, l'Association internationale des sociologues de langue française et l'université Paris Descartes à Paris du 15 au 17 décembre 2010. En ligne : <[www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/ribac.pdf](http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/ribac.pdf)> (consulté le 10 juin 2014)
- ROCHEX J.-Y. (2001). « Échec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche ». *Revue suisse des sciences de l'éducation*, n° 23-2, p. 333-350.
- ROCHEX J.-Y. (2005). « Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? ». In F. Jacquet-Francillon & D. Kambouchner (dir.), *La crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, p. 331-348.
- ROCHEX J.-Y. & CRINON J. (dir.) (2011). *La construction des inégalités scolaires au cœur des pratiques et dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- ROPÉ F. (2001). « Sociologie du curriculum et didactique du français en France ». *Revue française de pédagogie*, n° 135, p. 35-44.
- ROPÉ F. & TANGUY L. (1994). *Savoirs et compétences*. Paris : L'Harmattan.

- SIROTA R. (1988). *L'école primaire au quotidien*. Paris : PUF.
- SIROTA R. (dir.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SUCHAUD B. (2002). « La musique à l'école primaire : étude des pratiques enseignantes ». *Journal de recherche en éducation musicale*, vol. 1-2, p.3-22.
- TANGUY L. (1986). « La question de la culture technique à l'école ». *Formation-emploi*, n° 13, p.35-42.
- TERRAIL J.-P. (dir.) (1997). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris : La Dispute.
- TERRAIL J.-P. (dir.) (2005). *L'école en France. Crise, pratiques, perspectives*. Paris : La Dispute.
- TRIPPIER-MONDANCIN O. (2008). *L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Toulouse 2-Le Mirail.
- van ZANTEN Agnès (dir.) (2000). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La découverte.
- VINCENT G. (1980). *L'École primaire française. Étude sociologique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- VINCENT G., LAHIRE B. & THIN D. (1994). « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire ». In G. Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon, p. 11-48.
- VOISIN A. (2013). « Des jeunes "univores" ? Musique, ethnicité et (il)légitimité culturelle dans l'East-End londonien et en Seine-Saint-Denis ». In P. Coulangeon, *Trente ans après La Distinction*. Paris : La Découverte, p. 112-126.
- WOUTERS C. (2010). « Comment les processus de civilisation se sont-ils prolongés ? ». *Vingtième Siècle*, n° 106, p. 161-175.