Cefedem Rhône-Alpes
j journées
f francophones de
r recherche en
e éducation
m musicale

Jacques Moreau

Quelle place pour la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur ?

In : Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

Citer ce document / Cite this document :

Jacques Moreau. *Quelle place pour la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur ?* In Actes des 12èmes Journées francophones de recherche en éducation musicale « Pratiques actuelles de l'enseignement et de l'apprentissage de la musique : nouvelles voies pour la recherche en pédagogie de la musique », 2015

http://www.cefedem-rhonealpes.org/jfrem2014/communications/moreau.pdf

CC - BY - NC

QUELLE PLACE POUR LA RECHERCHE DANS UN PREMIER CYCLE D'ENSEIGNEMENT MUSICAL SUPERIEUR ?

Jacques Moreau *

* *Cefedem Rhône-Alpes - jacques.moreau@cefedem-rhonealpes.org*

Mots-clés : *recherche, musique, premier cycle*

Résumé. *Issu d'un mémoire de recherche, cet article aborde cette question de la mise en œuvre de la recherche dans un premier cycle d'enseignement musical supérieur au départ de plusieurs des travaux observés durant la recherche dans différents établissements supérieurs. C'est la distinction entre formation « par » la recherche et formation « à » ou « pour » la recherche qui est posée. Partant de l'idéal d'éducation de Wilhelm von Humboldt, la réflexion se fonde sur plusieurs notions - division sociale du travail (Dukheim), la création et l'artiste (Bergson), l'expérience de l'art et la théorie de l'enquête (Dewey), la question initiatrice et l'obstacle épistémologique dans l'acquisition de connaissance (Bachelard), pour aboutir au concept de praticien réflexif (Schön) pour déterminer qu'à ce stade de formation supérieure, c'est la mise en recherche de l'étudiant qui est primordiale et possible. De récents travaux comme ceux de l'Association Européenne des Conservatoire ou de Henk Borgdorff chercheur hollandais, permettent d'en déterminer le cadre méthodologique.*

---

1. Introduction

La réforme de Bologne a eu pour première conséquence dans l'enseignement supérieur musical, la mise en place du cursus en deux cycles, qui existait déjà dans le monde anglo-saxon, mais n'était pas communément partagé en Europe. Dans les Conservatoires supérieurs européens, la nécessité de mettre en place un 3e cycle doctorant s'est très vite imposée. La question de la recherche artistique en musique a pris depuis une grande importance.
De façon explicite, l'Association Européenne des Conservatoires pose que le niveau d'entrée dans cette recherche artistique est le Master. Mais qu'il serait bien que le 1er cycle y préparer. Aussi compréhensible soit-elle, cette position me pose un problème : le 1er cycle aurait donc pour mission d'initier à la recherche les étudiants que l'on préparerait à la recherche en Master, pour qu'ils soient formés à la recherche en doctorat, et diplôme en poche, il deviendra chercheur. Ce schéma rappelle le parcours que suit trop souvent l'apprenti musicien à qui l'on fait comprendre tout d'abord que la musique vient après la technique, et que le statut d'artiste, ce sera pour plus tard, pour ce jour hypothétique où il maîtrisera enfin son art. La recherche devient une forme de graal que seul le musicien élu atteindra un jour. Et le premier cycle, par cette initiation, a pour rôle de détecter au plus tôt les dispositions qui feront peut-être le chercheur de demain. Vous l'aurez compris, je ne partage pas tout à fait cette vision. Mais alors, quelle place, quel rôle, pour la recherche en 1er cycle ? Le Cefedem Rhône-Alpes apporte une réponse, bien sûr. Mais il m'importait de la valider. Aussi, c'est avec cette question en tête que j'ai exploré autant que j'ai pu, différents dispositifs présents ici ou là dans le monde de l'enseignement supérieur musical, artistique, et même scientifique, en France, en Europe et même ailleurs dans le monde.

2. Trois exemples

J'ai trouvé un certain nombre d'exemples de travaux qui, de façon significative, plaçait l'étudiant de 1er cycle, dans une démarche de recherche, et ce dès le début de ses études supérieures. Des travaux de type académiques, centrés sur la pratique artistique de l'étudiant : recherches documentaires, bibliographiques, exposés sur des œuvres ou des comparaisons documentées et argumentées d'œuvres, et des mémoires de fin d'études, que ce soit en musique, ou pour d'autres arts, par exemple la licence cinéma de Paris 8. Ce sont également des travaux artistiques, projets de recherche-création, mais aussi des pratiques pédagogiques innovantes fondées sur la recherche. J'en citerai trois exemples.

À Glasgow, tout d'abord, où le Royal Conservatoire of Music a récemment modifié profondément son premier cycle Bachelor. Il y développe notamment en 1e année un travail interdisciplinaire et collectif de création scénique. Ce travail a pour finalité de conduire l'étudiant à ouvrir ses conceptions sur les pratiques artistiques. En plusieurs étapes, tous les étudiants, dès leur admission, intègrent un module de pratique collective interdisciplinaire qui réunit les disciplines de l'établissement à savoir danse, art dramatique, musique, production, musique de film. Réunis en sous-groupes, ces étudiants ont à concevoir un projet de création artistique tout en menant une réflexion sur le sens que prend pour eux cette activité artistique et quel regard ils portent en conséquence sur leur propre activité. En dernière année, entre autres travaux, ces mêmes étudiants auront un projet autonome de recherche à conduire dans un domaine de leur choix en lien avec leur pratique artistique.

En deuxième exemple, je citerai un dispositif un peu similaire, au Victorian College of Arts de l'Université de Melbourne. Au premier semestre de la première année, un cours intitulé « Concept and Creativity » réunit les étudiants en théâtre, danse, musique contemporaine, film d'animation, télévision, comédie musicale, production, écriture de scénarios (Screenwriting). D'une part, une réflexion sur la nature diversifiée des pratique artistiques est conduite au moyen de séminaires qui permettent aux étudiants de rencontrer des personnalités du monde artistique. Ces séminaires sont suivis d'ateliers en sous-groupes qui permettent d'approfondir les sujets soulevés lors des séminaires. D'autre part, deux travaux de recherche sont à réaliser, l'un individuel, l'autre collectif. Le projet collectif doit aboutir à la présentation, au moyen d'un Pecha Kucha[1], d'un sujet sur lequel un sous-groupe interdisciplinaire d'environ 4 étudiants aura mené un travail de recherche. Le sujet et le contenu sont libres, mais la forme de la présentation est contrainte : une présentation en 20 images de 20 secondes chacune, avec possibilité d'un discours qui accompagne les images. Le groupe doit donc déterminer un sujet, concevoir son projet, le faire approuver par le tuteur, conduire la recherche, réaliser le Pecha Kucha et le présenter en public devant toute la promotion. Un bilan réflexif est fait dans un atelier en grand groupe qui suit la présentation. Parallèlement à ce travail, chaque étudiant doit mener une étude sur un artiste qui l'intéresse ou sur une œuvre d'art qui le touche, qu'il aura découvert dans un des lieux d'exposition de la ville ou ailleurs. L'étudiant est encouragé à aller développer son analyse en profondeur et il est accompagné dans ce sens. Un écrit de 1.000 mots est à remettre à la fin du semestre. Enfin, à l'issue de ces travaux qui conduisent les étudiants à mener une réflexion sur le sens de ce qu'est une pratique artistique, chaque étudiant remet un memento par lequel il exprime quelles sont ses intentions sur son chemin artistique personnel, comment il se voit en tant qu'artiste. Pour les tuteurs, ce memento n'a aucun caractère programmatique, encore moins performatif, et il n'est pas évalué : c'est une photo de l'instant, que l'étudiant conserve, et qui favorisera un retour réflexif ultérieur sur son parcours. L'objectif de ce dernier travail est que l'étudiant se sente libre d'aller vers ce qui lui tient à cœur : « *there is no wrong artist* » !

Le troisième exemple le Centre de Recherche Interdisciplinaire de l'Université Paris 7 René Descartes. Domaine scientifique donc. Ce centre a mis en œuvre une formation qui va très loin

1. Le *Pecha Kucha* est une forme d'expression visuelle par laquelle un sujet est traité en 20 images, chacune projeté pendant 20 secondes, ce qui donne un projection de 6mn 40 secondes au total.

dans l'innovation pédagogique en pratiquant, dès la première année du cursus de licence, un « enseignement inversé » : pas de cours magistraux ou de TD traditionnels, les étudiants travaillent de manière indépendante sur des livres de référence, des ressources alternatives en ligne ; des exercices sont proposés sur une plate-forme en ligne ; des séances d'analyses de cas pratiques ont lieu en groupe ; des séances de discussion sont proposées pour lever les points incertains. Des rappels de cours sont organisés et évalués avec une grille d'évaluation. L'ensemble des cours est ainsi conçu comme un écosystème en perpétuelle évolution, que chacun, par ses interventions, peut contribuer à améliorer. Dès la première année de licence, les étudiants sont formés par la recherche en étant mis en contact avec différents labos dans différents centres de recherche. Ils ont notamment à mener des expérimentations en laboratoire. Un exemple en est le Laboratoire de peinture moléculaire. En L1, les étudiants sont amenés à définir les principaux concepts de la peinture moléculaire en formulant des hypothèses pour résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. À l'issue d'un travail bibliographique, ils présentent leurs résultats qui sont évalués par les étudiants de L2. Pendant ce temps, ils participent aux travaux de recherche conduits par les étudiants de L2 et sous leur direction. À l'issue de ces travaux, les étudiants de L2 doivent analyser leur travail et en présenter les résultats aux étudiants de L1 qui les évaluent. Enfin, les étudiants de L1 proposent des projets qu'ils auront à mener l'année suivante. Les projets qu'ils ont sélectionnés entre eux sont soumis pour avis aux étudiants de L2. Les étudiants de L1 rédigent alors leur projet sous forme d'une proposition de recherche.

Ce sont donc là, à différents degrés, trois exemples d'une formation en cycle Licence ou Bachelor, qui place l'apprenant dans des processus de recherche dont la finalité n'est pas tant le produit de la recherche que l'acquisition par l'étudiant, à l'issue des travaux ou des expériences menées, d'un savoir nouveau pour lui ou une connaissance conceptuelle élargie. Une formation *par* la recherche.

3. Formation « par » la recherche

Il est important de distinguer la formation *par* la recherche de la formation *à* ou *pour* la recherche. Une formation *à* ou *pour* la recherche a pour objectif l'acquisition par l'étudiant des compétences nécessaires pour cette finalité qu'est la recherche. C'est en cherchant que l'on se forme au métier de chercheur, que l'on se met à la forme du chercheur. Une formation *par* la recherche a pour objectif l'acquisition par l'étudiant lui-même des connaissances nécessaires à son développement, par le moyen de la recherche. La formation a donc la recherche pour moyen et pour finalité l'étudiant, le sujet cherchant. La recherche est un moyen pour que l'étudiant se forme lui-même : c'est en cherchant qu'il trouve sa propre forme. On est là dans cette conception de la *Bildung* qui est, pour la philosophie allemande, cette capacité à faire « œuvre de soi-même ». C'est dans cet esprit que Wilhelm von Humboldt avait créé l'Université de Berlin en 1809. Il se fondait alors sur les conceptions de Johann Pestalozzi, pour qui l'étudiant devait être constructeur de son savoir. Ce modèle d'enseignement supérieur répondait alors à la philosophie de Kant, pour qui l'harmonie sociale est fonction de l'harmonie en chacun. C'est à partir de cet idéal que Friedrich von Schiller avait conçu son éducation esthétique de l'homme.

Dans les Conservatoires Supérieurs, où une spécialisation intense s'est développée et amplifiée, le modèle relève plutôt de la conception de Durkheim pour qui c'est la séparation des tâches mise en place par l'organisation sociale qui fait la cohérence sociale. Cette division du travail a toujours été bien présente en musique classique avec ce modèle de l'orchestre qui prévaut toujours : un compositeur qui crée l'œuvre, des musiciens qui l'exécutent, avec, dans nombre de cas, un chef qui dirige l'exécution. Chacun son rôle. Les mutations profondes du milieu de la musique aujourd'hui conduisent à ce que ces rôles se confondent, à ce que les genres musicaux se côtoient de plus en plus, et que les pratiques si diversifiées se mêlent dans des carrières de plus en plus composites, que les anglo-saxons appellent des carrières « portefeuille ». Dans ces carrières, aux côtés des pratiques créatives et scéniques, la médiation, la transmission, l'enseignement, tiennent des places prépondérantes. La figure du musicien artiste se modifie. Et, pour ce qui concerne

l'interprète, elle répond encore moins à ce modèle caricatural d'exécutant.

Pour Henri Bergson, l'artiste est ce visionnaire qui, je cite, « voit la réalité mieux que les autres », qui peut « nous montrer, dans la nature et dans l'esprit, hors de nous et en nous, des choses qui ne frappaient pas explicitement nos sens et nos consciences ». Si l'on comprend d'emblée qu'en musique, le compositeur répond à cette définition, l'interprète n'en est pas pour autant éloigné : il est non seulement créateur du temps et de l'espace sonore dans lesquels l'œuvre prend réalité, mais par là-même, il est architecte d'un temps et d'un espace dans lesquels se partage une expérience artistique. John Dewey développe une théorie de l'expérience de l'art qui montre à quel point une telle expérience est complexe et exigeante, en ce qu'elle est, nous dit-il : « capable de restaurer consciemment, et donc sur le plan de la signification, l'union des sens, du besoin, de l'impulsion, et de l'action qui caractérise l'être vivant ». Cela nécessite donc de la part de l'artiste musicien une pensée élargie, consciente de l'ensemble de ce qui se joue dans cette expérience de l'art. Pour acquérir cette conscience poussée du sens du geste artistique, c'est à une diversité de recherches qu'il faut que l'étudiant se confronte. En arts, c'est une diversité de méthodes et d'objets qui est à l'œuvre, comme le montre l'ouvrage collectif sur la recherche en arts qu'a dirigé Jehanne Dautrey, professeur en philosophie et en esthétique à l'École supérieure d'art de Nancy. En musique, ces recherches peuvent porter sur nombre de domaines possibles : explorations créatives, musicologiques, sur l'interprétation, tant du point de vue historique que pour le renouvellement du rapport à la scène et au public ; transmission, éducation ; mais aussi sciences humaines, dont sociologie et philosophie de l'art.

Cette diversité possible répond à la définition très inclusive de la recherche artistique que l'Association Européenne des Conservatoires a récemment formulée. Elle y affirme que cette recherche doit être solidement ancrée dans la pratique artistique de l'artiste ou en lien avec elle. Issue de la pratique de l'artiste, elle a pour finalité la pratique de l'artiste. Il s'agira donc en premier cycle, de partir de la pratique de l'étudiant artiste pour développer la recherche pertinente qui lui permettra d'en élargir la perspective. C'est ce qui est à l'œuvre dans plusieurs exemples que j'ai pu citer dans mon mémoire, notamment un atelier qu'avait développé Pierre-François Coen à la HEM de Fribourg, et un cours de culture musicale au Conservatoire de Groningen.

4. Méthodologie

Pour que cette formation « par » la recherche atteigne son objectif, il est, à mon sens, nécessaire que cette démarche respecte une exigence et une rigueur méthodologique qui correspondent à tout processus de recherche, notamment à ce que John Dewey a théorisé de l'enquête. Au départ, on a bien une situation indéterminée, qui pour Henri Bergson est ce champ, toujours inconnu à l'avance, qu'il convient d'explorer pour y déceler la question à partir de laquelle chercher. On sait que, pour Gaston Bachelard, « s'il n'y a pas de question, il n'y a pas de connaissance ». Pour être pertinente dans le cadre de cette formation, cette question devra être définie par l'étudiant lui-même à partir de ce champ qu'il doit explorer lui-même. Il ne s'agit donc pas d'un exercice donné par l'enseignant.

Mais cela ne suffit pas : toute recherche, pour être pertinente, doit faire référence à une communauté à laquelle elle est communiquée. Dans le cas présent, la communauté de référence dans laquelle s'inscrit cet étudiant est sa classe ou sa promotion, voire les étudiants de son cycle d'études. Dans les exemples de Fribourg et Groningen, c'est la classe qui est concernée ; dans les exemples de Glasgow et Melbourne, c'est la promotion qui est toute entière engagée dans les travaux de recherche-création. Pour le Centre de Recherche Interdisciplinaire de Paris 7, la classe est la promotion de 30 étudiants, tous ensembles concernés par les concepts en re-construction ; mais, pour les travaux de peinture moléculaire, on voit que cette communauté de recherche est le groupe constitué deux premières années d'études.

Dans ce contexte, il est donc important que la question à partir de laquelle l'étudiant développera son travail soit définie par lui-même et pour lui-même, bien sûr, mais il sera fondamental que cette question soit retravaillée jusqu'à prendre du sens également pour la communauté de référence telle que je viens de la définir. Ainsi, en conclusion de l'expérience ou du processus d'enquête, c'est à cette communauté que le résultat obtenu sera communiqué, accompagné de l'explicitation du processus qui l'aura permis. Ainsi sera formalisé et partagée la nouvelle connaissance acquise.

Le travail de l'enseignant est donc d'une autre nature : garant du cadre, du respect des critères qui garantissent la qualité du processus, il permet l'émergence par la démarche conduite par l'étudiant, d'une forme de nouveauté à l'échelle des étudiants concernés.

À travers ce processus, ce sont les représentations de l'étudiant qui peuvent être interrogées. Pour Gaston Bachelard, quand un esprit se présente à la culture scientifique, il n'est jamais jeune : « Il est même très vieux » dit-il, « car il a l'âge de ses préjugés ». Je pense qu'en musique, c'est bien pareil ! Pour Bachelard, ces représentations sont les obstacles épistémologiques qui bloquent l'acquisition du savoir. Pour Henri Bergson, il s'agit, je cite, de « *rompre avec les idées préconçues et les habitudes intellectuelles toutes faites, pour se replacer sympathiquement à l'intérieur de la réalité* ». C'est donc sur cette réalité ainsi mise à nue, comme le dit par ailleurs Bergson, que l'artiste doit pouvoir porter un regard original. C'est, d'une certain façon, ce qui se passe dans les deux exemples de Glasgow et Melbourne : projetés dans des pratiques nouvelles et inhabituelles, les étudiants sont accompagnés dans leur réflexion, et ainsi conduits à réinterroger le sens qu'ils donnaient à leur pratique et la conception qu'ils avaient de l'artiste qu'ils envisageaient de devenir. « *there is no wrong artist » !*

Dans ces travaux, la capacité réflexive de l'étudiant est donc fortement sollicitée. A l'issue du travail mené, elle gagnera à être formalisée dans un bilan terminal. Ce bilan est une étape importante qui participe à la construction du praticien réflexif que décrit Donald Schön. En référence à cette figure, c'est à la formation d'un musicien réflexif qu'appelle depuis de nombreuses années le chercheur anglais Peter Renshaw, longtemps responsable de recherche de la Guildhall School for Music and Drama de Londres et responsable du projet Connect, qui vise à développer les actions que les musiciens peuvent développer dans les communautés.

Enfin, même si j'ai évoqué que ce processus n'a pas pour finalité la recherche en tant que telle, il n'en est pas moins important qu'il réponde aux critères par lesquels une recherche est validée. Dans les référentiels européens, on trouve mention d'objectifs pédagogiques pour les compétences de recherche, principalement pour les niveaux doctorat et certains déjà en 2e cycle. Mais un référentiel spécifique, celui du projet Humart, établi en 2011 par les disciplines des arts, insiste dès le niveau de licence sur la dimension de recherche, posée comme étant inhérente à la pratique artistique : ainsi l'étudiant doit, je cite : *être conscients de la dimension de recherche inhérente à la pratique artistique et/ou la création correspondant à leur discipline.*

Mais c'est surtout dans un ouvrage de Henk Borgdorff, directeur de la recherche au Conservatoire de La Haye, que l'on trouve une définition des critères de validation pour la recherche artistique. Le premier de ces critères, et le plus important, est la question « s'agit-il bien d'une *recherche* ? ». Conformément à ce que je viens de définir, pour moi c'est évident : dans ce processus, l'étudiant explore un champ qui est lié à sa pratique artistique, en développe une « question » à partir de laquelle il mène une enquête, en obtient un résultat qui est une nouvelle connaissance pour lui et pour ses pairs, ceux-ci constituant la communauté de référence à laquelle il restitue les résultats de son travail ; tout au long de ce processus, l'enseignant qui l'accompagne, joue le rôle de « directeur de recherche ».

5. Conclusion

Mettre en œuvre dès l'entrée en enseignement supérieur, ce processus par lequel l'étudiant artiste se forme lui-même et de lui-même dans le cadre rigoureux posé par l'institution, me semble une réponse aujourd'hui tout à fait pertinente en ces temps où il est impossible à quiconque de dire ce que sera le musicien de demain.

C'est aussi un renversement des priorités : plutôt que de conforter et maintenir le musicien étudiant de premier cycle dans un renforcement permanent des capacités instrumentales nécessaires à sa pratique, ainsi lui accorde-t-on la possibilité d'élargir son champ de vision, de prendre du recul par rapport à sa pratique, de réfléchir à sa place d'artiste. Jésus Aguila, professeur à l'université Toulouse le Mirail, évoque même dans un article paru dans la Lettre du musicien, la nécessité d'apprendre au musicien à penser. Je vois pour ma part, dans cette démarche, la seule façon de concilier cette *Bildung* chère à Humboldt avec une acquisition de savoir faire et de compétences spécifiques, nécessaires à notre société contemporaine.

Et cela est possible à chacun, ce que soutenait Bergson par ces mots, lors de sa conférence sur l'âme humaine à Madrid le 2 mai 1916 : « Plus haute encore est la création de l'homme qui n'est pas un génie mais un honnête homme qui, par l'effort constant de sa volonté, parvient à se créer le caractère qu'il a décidé d'avoir. Cette création, Mesdames et Messieurs, celle que j'appelle la création de soi-même par soi-même, est celle qui procure la plus grande joie, et pour l'éprouver, il n'est point besoin de talents exceptionnels ; n'importe qui peut y arriver. »

6. Bibliographie

AEC (2007). *Guide des études de 3e cycle dans l'enseignement musical supérieur.*

AEC (2010). *La formation des professeurs d'instrument et de chant: perspectives européennes*.

AEC (2010). *Points de référence pour la création de formations diplômantes en musique*, Tuning Education Structures in Europe, édition française.

AEC (2010). *Recherche en Conservatoire, Conservatoire en Recherche*, Publications de l'AEC.

Bachelard, G. *La formation de l'esprit scientifique*, 1938, J.Vrin éditeur, 5e édition, 1967.

Bergson, H. (1916) *Conférence de Madrid sur l'âme humaine*. In *Écrits philosophiques*, Quadrige PUF (2011), édition critique sous la direction de Frédéric Worms, p.488.

Bergson, H. (1907) *L'évolution créatrice*, PUF, 12e édition « Quadrige » (2013).

Borgdorff, H. (2012). *The Conflict of the Faculties*, *Perspectives on Artistic Research and Adademia*, Leide University Press.

Clerc, F. (2008) Éditorial. In *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche,* INRP p.5

Dautrey, J. (dir.) (2010), *La recherche en arts*, éditions MF.

Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience*, 1934, Gallimard, Folio essais (2010)

Dewey, J. (1938). *Logic The Theory of Inquiry,* New-York, Henry Holt and Company, Inc.,

Dewey, J. (1938) *Expérience et éducation.* In *Quinze pédagogues, textes choisis*, sous la direction de Jean Houssaye, Bordas pédagogie, février 2006

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*, 1893, Ed. PUF (2004)

Etienne, R. (2008) *Autour des mots.* In *Recherche et Formation n° 59, Formation à et par la recherche,* INRP, p.123

Fabre, M. (2001). *Gaston Bachelard, La formation de l'homme moderne*, Hachette éducation

Hohendorf, G. (2000) *Wilhelm von Humboldt*, dans Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 3-4, 1993, p. 685-696.

Wilhelm von Humboldt, *De l'esprit de l'humanité*, textes choisis et présentés par Yves Wattenberg, traduits de l'allemand par Olivier Mannoni, Éditions Premières Pierres, 2004

Renshaw, P. (2013). *Being in Tune, A Provocation Paper*, Publication Guildhall School for Music & Drama

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professional Think in Action*, 1983, New-York, Temple-Smith Books

Michel Soëtard, *Johann Heinrich Pestalozzi*, p.4, extrait de *Perspectives,* revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, 1994, p. 307-320.

Stanislavski, C. (1936). *La formation de l'acteur,* traduction Élizabeth Janvier, Éditions Payot, Essai Poche

Worms, F. (2013). *Le vocabulaire de Bergson,* Ellipses Éditions