

Louvain School of Management

Freins, tensions et leviers liés à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les formations supérieures en musique classique

Auteur·e(s) : Méline Warzée
Promoteur·rice(s) : Roxane de Hoe
Année académique 2024-2025
Travail de fin d'études (TFE) en vue d'obtenir le titre de
Master [120] en sciences de gestion, à finalité spécialisée
Horaire de jour

Pendant la préparation de ce mémoire de fin d'études, ChatGPT et Copilot ont été utilisés pour les raisons suivantes :

1. Transcription : l'IA m'a permis d'obtenir une première version des transcriptions des entretiens réalisés. Ces transcriptions ont ensuite été relues et corrigées afin de garantir leur fidélité aux propos des personnes interviewées.
2. Reformulation : l'IA m'a également aidée à clarifier ou traduire certains passages issus de la revue de littérature, que j'ai ensuite reformulés afin d'assurer la clarté et la cohérence du texte final.

En signant cette déclaration, j'affirme que le contenu de ce mémoire reflète mon travail original, augmenté par l'utilisation responsable de l'IA.

03.08.2025, Louvain-la-Neuve

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ch. Jouré', with a long horizontal stroke extending to the left.

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration de ce mémoire.

Tout d'abord, je souhaite exprimer ma gratitude à ma promotrice, Roxane de Hoe, pour son accompagnement, ses conseils et sa disponibilité.

Je remercie également chaleureusement toutes les personnes qui ont pris le temps de participer à mes interviews. Leur contribution a été essentielle à l'avancement de ce mémoire.

Enfin, je remercie ma famille et mes amis pour leur soutien et leurs conseils, tant au cours de la rédaction de ce mémoire que tout au long de mes études.

Table des matières

Introduction	1
Partie théorique	2
1. Les industries culturelles et créatives (ICC)	2
2. Le musicien classique d'aujourd'hui.....	4
2.1. Définir le musicien classique	4
2.2. Un marché en mutation	5
2.3. Le musicien, un entrepreneur culturel ?.....	6
3. Les compétences entrepreneuriales clés chez les musiciens classiques.....	8
3.1. Compétences transversales	8
3.2. Autopromotion et image publique	9
3.3. Gestion de projets.....	9
4. L'identité professionnelle	10
4.1. Identité musicale comme base de l'autonomie.....	10
4.2. Créativité vs logique de marché.....	10
4.3. Développement identitaire comme processus entrepreneurial.....	11
5. L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur musical	12
5.1. Le modèle traditionnel et la nécessité d'une transition	12
5.2. Résistances et incertitudes	13
5.3. Vers une pédagogie expérientielle et intégrée.....	16
Partie pratique	17
6. Méthodologie	17
7. Résultats	20
7.1. Compétences perçues comme essentielles pour construire une carrière musicale durable	20
7.2. Identité professionnelle et vision de l'entrepreneuriat.....	23
7.3. Préparation de la formation au marché du travail	25
7.4. Freins à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les cursus	28
7.5. Pistes d'amélioration	29
8. Point de vue institutionnel et pédagogique	31
8.1. Objectifs	31
8.2. Etude documentaire.....	31
8.3. Témoignages.....	32

9. Discussion	34
9.1. <i>Consensus sur la nécessité de compétences élargies</i>	34
9.2. <i>Une intégration souvent marginale et déconnectée</i>	35
9.3. <i>Des freins structurels et culturels</i>	36
9.4. <i>Vers une pédagogie intégrée et contextualisée</i>	36
9.5. <i>Pistes complémentaires à explorer</i>	38
10. Conclusion	38
11. Limites	39
12. Bibliographie	41
13. Annexes	48

Introduction

« *Musicianship is a profession to which many are called but few are chosen* » (Albinsson, 2018).

Cette citation illustre bien la réalité du monde de la musique classique. L'image du musicien est souvent empreinte d'un certain romantisme : celle d'un artiste dévoué à son art, évoluant dans un monde où seule l'excellence musicale détermine la réussite. Pourtant, la réalité du marché du travail est bien plus complexe. Loin de se limiter à la seule interprétation, la carrière d'un musicien classique implique aujourd'hui une palette de compétences bien plus large. La rareté des postes stables au sein des orchestres et institutions, combinée à l'évolution des modèles économiques du secteur culturel, impose aux musiciens de développer une approche plus entrepreneuriale pour assurer la pérennité de leur pratique artistique (Albinsson, 2017 ; Bennett, 2008 ; Bennett et Bridgstock, 2014 ; Ellmeier, 2003).

Cette évolution s'inscrit dans un mouvement plus large. Les industries culturelles et créatives (ICC) occupent une place croissante dans l'économie mondiale, favorisant la création d'emplois et stimulant l'innovation (Chapain et al., 2018). Pourtant, bien que l'importance de ce secteur soit reconnue, la place des musiciens classiques dans cet écosystème demeure peu étudiée. L'excellence artistique ne garantissant ni la stabilité professionnelle, ni la viabilité économique, l'entrepreneuriat apparaît parfois comme une nécessité, plus qu'un choix (Ellmeier, 2003).

Malgré cette prise de conscience, un certain flou persiste autour de la définition même de l'entrepreneuriat artistique, de ses finalités, et surtout de la manière dont il peut (ou non) être intégré dans les cursus des établissements d'enseignement supérieur artistique. Afin de comprendre les freins, tensions et leviers liés à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les formations supérieures en musique classique, nous allons nous poser une série de sous-questions :

- Quelles sont les compétences entrepreneuriales perçues comme nécessaires pour construire une carrière musicale durable aujourd'hui ?
- Comment les musiciens se représentent-ils leur identité professionnelle et leur rapport à l'entrepreneuriat culturel ?
- Dans quelle mesure les formations actuelles répondent-elles aux besoins des musiciens en matière d'insertion professionnelle et de développement de compétences transversales ?

- Quels sont les freins et obstacles à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les conservatoires ?
- Quelles pistes d'amélioration les étudiants, diplômés et chercheurs proposent-ils pour mieux intégrer l'entrepreneuriat à la formation musicale ?

Sur le plan méthodologique, cette recherche combine trois approches : une revue de littérature, une enquête qualitative menée auprès d'étudiants et jeunes diplômés issus de différents conservatoires¹ et une analyse documentaire d'établissements belges d'enseignement supérieur en musique.

L'objectif de cette étude n'est pas seulement de dresser un état des lieux, mais aussi d'identifier des pistes concrètes d'amélioration. En analysant les mécanismes de marginalisation de l'entrepreneuriat, les opportunités pédagogiques existantes et les leviers encore sous-exploités, ce travail entend contribuer à une réflexion managériale sur l'évolution des formations musicales.

Partie théorique

1. Les industries culturelles et créatives (ICC)

Pour construire une carrière durable, les artistes doivent souvent jongler entre différents rôles, à la fois dans et en dehors de leur discipline. La plupart de ces opportunités se trouvent dans le vaste univers des industries culturelles et créatives (Albinsson, 2018 ; Bennett, 2008). Cet environnement, au sein duquel les musiciens mènent une grande partie de leur pratique, a des frontières floues. Etant axé sur des concepts aussi complexes que controversés, tels que la créativité ou la culture, il n'est pas surprenant qu'aucune définition des ICC ne fasse l'unanimité (Chapain et al., 2018 ; Verdugo, 2017).

Il existe une grande diversité de modèles définissant les industries créatives, mais seuls quelques-uns ont marqué les débats sur les plans institutionnel et académique. Parmi les plus influents, on retrouve le modèle du DCMS² britannique, qui vise à promouvoir une économie fondée sur la créativité et l'innovation, le modèle WIPO³, qui se concentre sur la logique

¹ Dans ce mémoire, le terme « conservatoire » désigne exclusivement les établissements d'enseignement supérieur artistique en musique (les conservatoires royaux et instituts supérieurs de musique reconnus en Belgique). Le terme « académie » sera utilisé pour les écoles de musique relevant de l'enseignement secondaire artistique à horaire réduit.

² DCMS : Department for Culture, Media and Sport

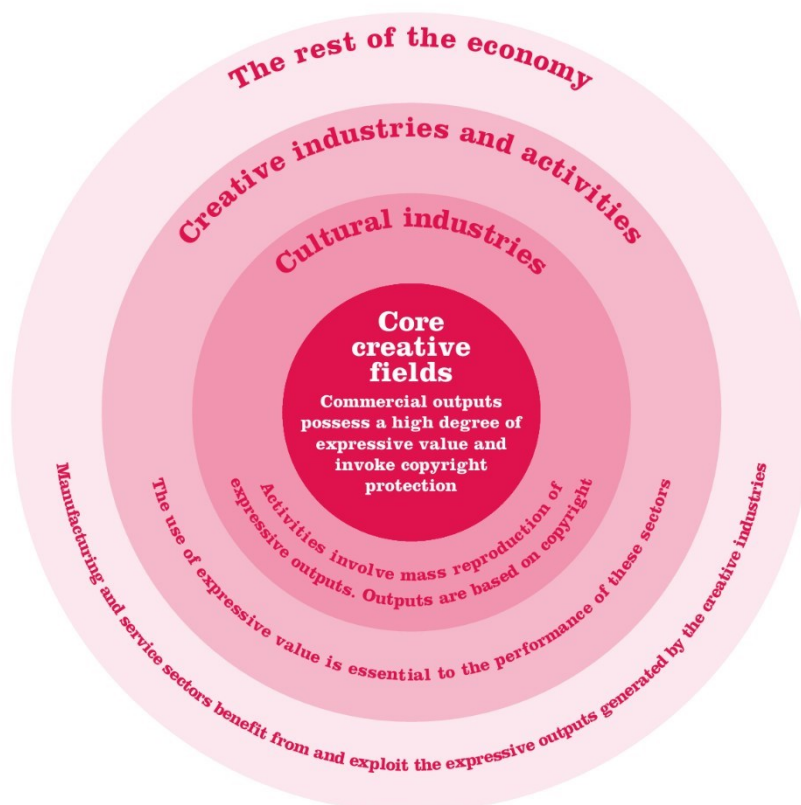
³ WIPO : World Intellectual Property Organization

juridique et économique de la propriété intellectuelle, et le modèle des textes symboliques, qui met l'accent sur les dynamiques sociales de la production et diffusion des contenus culturels (Throsby, 2008a).

C'est cependant sur un autre modèle que nous allons nous pencher : le modèle des cercles concentriques élaboré par Throsby (2008a, 2008b). Selon lui, l'origine des idées créatives se trouve dans les arts créatifs « centraux » sous la forme de sons, de textes et d'images. Ces idées sont transmises vers d'autres secteurs ou industries par le biais de cercles concentriques. Plus on s'éloigne du centre, plus la valeur du contenu culturel diminue par rapport au contenu commercial. Au cœur du premier cercle, le noyau des « core creative arts », se trouvent la littérature, la musique, les arts de la scène et les arts visuels. Le second cercle regroupe les autres industries culturelles de base (cinémas, musées, bibliothèques). Le troisième cercle inclut les services du patrimoine, l'édition, l'enregistrement du son, la télévision, la radio... Enfin, le dernier cercle, caractérisé par une valeur artistique moindre mais une forte valeur commerciale, comprend la publicité, l'architecture, le design et la mode. Ce modèle est notamment repris par la Commission européenne, par KEA European Affairs, ainsi que par les travaux de la Work Foundation (Verdugo, 2017).

Cette dernière, de concert avec le DCMS, apporte une modification au modèle originel. Le premier cercle n'est plus exclusivement composé des arts créatifs traditionnels, mais s'ouvre aux nouveaux contenus expressifs, mais à forte valeur commerciale dont les jeux vidéo et les logiciels : « ranging from traditional conceptualised art to video games and software » (Work Foundation, 2007, p.19 ; Verdugo, 2017)

Pour ce mémoire, c'est ce « modèle en cercles concentriques amélioré » qui semble le plus pertinent. En effet, il permet de reconnaître la valeur intrinsèque des activités artistiques, distinctes de leur simple dimension économique. Il prend également en compte le poids économique des arts et lettres traditionnels, en incluant non seulement leur contribution aux industries culturelles, mais aussi leur rôle dans des industries connexes situées hors du domaine de la culture à proprement parler (Chapain et al., 2018 ; Verdugo, 2017).



Source : Work Foundation (2007). *Staying Ahead: The Economic Performance of the UK's Creative Industries*, p. 5.

Les musiciens classiques, généralement vus comme acteurs du noyau central, incarnent souvent cette quête de création artistique pure. Selon Throsby (2008b), ces activités artistiques apportent une valeur symbolique forte, qui transcende leur simple valeur marchande. Cependant, le modèle met aussi en lumière la chaîne de valeur à laquelle ces musiciens contribuent. Ce cadre conceptuel permet donc d'analyser leur rôle à la fois comme créateurs artistiques et contributeurs économiques.

2. Le musicien classique d'aujourd'hui

2.1. Définir le musicien classique

Le terme « musicien » n'est pas toujours explicitement défini dans les ouvrages de référence. Le *New Grove Dictionary of Music and Musicians*, source majeure pour les musicologues, n'inclut, par exemple, pas ce terme dans ses entrées (Bennett, 2008). Les dictionnaires généralistes comme le Larousse ou le Robert proposent une définition souvent restreinte, centrée sur l'idée de production ou d'interprétation musicale.

Pourtant, Lionel Salter, dans son guide de 1963 sur les carrières musicales, élargit cette notion en suggérant que le « musicien » peut exercer dans divers champs d'activité :

l'interprétation (instrumentistes, chanteurs, chefs d'orchestre), la création (compositeurs et arrangeurs), l'enseignement (professeurs) ainsi que les activités de recherche, d'écriture ou de critique qui portent sur la musique (Salter, 1963). Des guides de carrière plus récents reflètent une vision tout aussi large des diverses opportunités disponibles au sein de la profession musicale.

Malgré la diversité des rôles exercés, la perception romantique du musicien en tant qu'interprète persiste (Bennett, 2007 ; Bennett, 2008). Selon MacNeill (2009), l'idée de « faire de la musique », physiquement, reste centrale dans la définition identitaire des musiciens. Une étude de Coulson confirme cette idée. Les participants interrogés, exerçant dans le domaine musical, associaient fortement le terme « musicien » à l'activité rémunérée de jouer de la musique, faisant de l'interprétation l'élément central de leur définition identitaire (Coulson, 2012).

Dans le cadre de ce travail, l'expression « musicien classique » désigne un individu pratiquant la musique inscrite dans la tradition de la musique savante occidentale, communément appelée musique classique. Cette pratique peut être professionnelle ou amateur – bien que nous nous concentrons sur les professionnels – et peut recouvrir des rôles variés, comme énoncés par Salter. Elle se distingue des pratiques relevant d'autres traditions comme le jazz ou les musiques populaires, dont les modes de transmission, les compétences mobilisées et les dynamiques identitaires diffèrent. Par exemple, les musiciens de jazz accordent davantage d'importance à l'improvisation, la créativité spontanée et la transmission orale, tandis que les musiciens classiques privilégient une approche notationnelle, analytique et centrée sur la fidélité au répertoire écrit (Creech et al., 2008).

Cette distinction entre les musiciens classiques et non-classiques se retrouve d'ailleurs dans l'enseignement supérieur artistique en Belgique. Les écoles supérieures de musique, notamment les conservatoires royaux, structurent leur offre en départements distincts : musique classique d'un côté, jazz et musiques actuelles de l'autre. Cette séparation se manifeste par des programmes pédagogiques, des professeurs, des critères d'admission et des jurys différents.

2.2. *Un marché en mutation*

Le marché de l'emploi musical connaît depuis plusieurs décennies une transformation profonde. De nombreux auteurs ont mis en lumière l'environnement incertain et complexe dans lequel évoluent les musiciens.

Les opportunités d'emploi stable, notamment dans les orchestres, sont rares et convoitées, tandis que le nombre de diplômés des conservatoires ne cesse d'augmenter (Albinsson, 2018). Cette situation est renforcée par l'impact des technologies sur les modes de

diffusion et les effets récurrents des crises économiques sur le financement de la culture (Van Zuilenburg, 2013). Une concurrence exacerbée s'installe pour accéder aux ressources limitées du secteur : financements, publics, visibilité, lieux de diffusion.

Une enquête menée auprès de 100 organisations artistiques britanniques révèle qu'une large proportion des employés travaillent à temps partiel (47%) ou de manière occasionnelle (23%). Les données montrent une tendance marquée vers la précarisation et la diversification des emplois : environ 70% des participants s'attendent à une augmentation des contrats de courte durée et de la concurrence dans le secteur. La précarité du marché est exacerbée par des salaires faibles et irréguliers, des heures de travail peu compatibles avec la vie de famille, ainsi que des risques physiques et psychologiques liés à l'intensité de la pratique musicale. La durée moyenne d'une carrière professionnelle de musicien est inférieure à 17 ans, et beaucoup quittent la profession avant 40 ans pour des emplois plus stables. En général, ceux qui restent sont ceux qui travaillent sous contrat, tout en poursuivant un certain nombre d'intérêts différents (Bennett, 2008).

Ainsi, la plupart des musiciens adoptent des « carrières portfolio » combinant des activités telles que l'interprétation musicale, l'enseignement, la direction artistique ou encore l'utilisation des technologies numériques (Bennett, 2008 ; Bartleet et al., 2019). Le *freelancing*, devenu une norme pour beaucoup, s'accompagne souvent d'une absence de protection sociale et d'un revenu aléatoire (Coulson, 2012).

2.3. *Le musicien, un entrepreneur culturel ?*

Cette transition du « travailleur culturel » vers « l'entrepreneur culturel » comme réponse aux transformations économiques et sociales n'est pas seulement une opportunité, mais également une nécessité imposée par un marché instable, où l'emploi fixe et les contrats de longue durée deviennent de plus en plus rares (Ellmeier, 2003 ; Menger, 2006). Ellmeier les appelle des « entrepreneurs accidentels », puisque la plupart d'entre eux n'ont pas eu l'intention de créer une entreprise. Beaucoup n'ont d'ailleurs pas fait le lien entre le travail sous le statut d'indépendant, et l'entrepreneuriat, qu'ils associent souvent à des notions de profit et de commerce (Albinsson, 2017). Pourtant, dans les faits, ces musiciens correspondent au concept de « l'individu entrepreneur », c'est-à-dire des individus qui ne suivent pas de normes prescrites mais qui essayent leurs propres combinaisons et s'affirment sur le marché et dans la société (Ellmeier, 2003).

Parmi leurs activités, on peut citer la gestion de projets, l'autoproduction, la promotion de leur travail sur les réseaux sociaux, le développement de collaborations professionnelles ou encore l'exploration de nouvelles technologies pour atteindre leur public. Il ne s'agit plus

uniquement de produire des œuvres, mais d'inscrire cette production dans un cadre économique et social plus large, en jouant un rôle actif dans l'organisation, la gestion et la commercialisation des biens et services culturels (Chapain et al., 2018 ; Sagot-Duvaurox, 2008). Cependant, la perception de cette posture entrepreneuriale varie fortement selon les musiciens.

Une étude menée par Albinsson (2017) révèle que, bien qu'impliqués dans des pratiques entrepreneuriales, de nombreux musiciens – en particulier ceux qui ont commencé leur carrière dans les années 1960-1970, à une époque marquée par des mouvements politiques de gauche valorisant le rôle de l'art dans la société – hésitent à se définir comme entrepreneurs. Ils associent l'entrepreneuriat à une logique purement commerciale, jugée incompatible avec leur quête artistique. Ils préfèrent se concentrer sur la création et l'interprétation musicale, considérant les aspects économiques et organisationnels comme secondaires (Haynes et Marshall, 2017).

En revanche, les musiciens plus jeunes, ayant évolué dans un contexte économique différent, n'hésitent pas à se reconnaître comme des « entrepreneurs musicaux ». Ils perçoivent l'entrepreneuriat comme un moyen de contribuer au bien-être culturel et social de la société tout en assurant leur propre subsistance. Cependant, ils affirment être d'un type différent du businessman traditionnel, recherchant le profit maximal. Leur objectif principal n'est pas financier, mais plutôt axé sur « l'innovation artistique » (Albinsson, 2017). Ils s'identifient davantage à des entrepreneurs sociaux ou culturels, ayant pour mission d'enrichir le patrimoine artistique tout en vivant de leur passion (Fauchart et Gruber, 2011). Même lorsqu'il opère dans des logiques commerciales, l'entrepreneur culturel conserve un lien moral fort avec le contenu culturel et artistique (Klamer, 2011). Les observations de David Throsby (1994) renforcent cette idée. Il a noté que lorsque les revenus issus d'activités non artistiques augmentent, les artistes pluriactifs y consacrent moins de temps. Cela leur permet de gagner plus rapidement le revenu nécessaire pour se consacrer pleinement à leur activité artistique principale. Par ailleurs, Hans Abbing (2011) a mis en évidence qu'un soutien financier public accru augmentait le nombre d'artistes mais pas leur revenu moyen.

Cette double vocation, entre création artistique et impératifs économiques, est une caractéristique majeure de l'entrepreneuriat culturel. Dobрева et Ivanov (2020) définissent l'entrepreneuriat culturel comme l'activité spécifique de création d'entreprises dans les secteurs culturels, visant à commercialiser des biens et services porteurs de valeur culturelle, tout en générant des revenus. La notion d'*artpreneurship*, telle que décrite par Beckman (2007), Eikhof et Haunschild (2007), met également en évidence la difficulté de concilier dynamique artistique et rentabilité économique. Elle met en avant la manière dont les artistes peuvent combiner les logiques économiques et esthétiques pour traduire leur créativité en revenus, tout en restant

fidèles à leur mission artistique. Ce concept encourage une réflexion stratégique sur la manière de positionner et de valoriser les œuvres artistiques dans un environnement concurrentiel et en constante évolution (Woronkowicz, 2022).

De manière plus générale, l'entrepreneur culturel est souvent défini comme une personne capable d'identifier des opportunités et d'agir pour créer des valeurs sociales, culturelles ou économiques. Ce rôle dépasse la production artistique car il contribue également à l'établissement de nouvelles normes et valeurs par le biais de la diffusion culturelle (Albinsson, 2017 ; Dacin et al., 2010). En d'autres termes, l'entrepreneur culturel adopte une posture proactive : il ne se contente pas de s'adapter aux tendances existantes, mais innove et façonne activement le paysage culturel.

De plus, les recherches de Varbanova (2013) soulignent que l'entrepreneuriat culturel ne se limite pas à l'exploitation d'opportunités existantes, mais exige également une vision stratégique à long terme et une capacité à naviguer dans des contextes multiculturels. Les caractéristiques que nous venons d'évoquer, combinées à la définition proposée par Chang et Wyszomirski (2015), nous permettent de définir l'entrepreneuriat culturel ou artistique comme suit.

Il s'agit d'un processus dynamique par lequel les artistes et travailleurs culturels soutiennent leur autonomie et leur créativité, développent leur capacité d'adaptation et génèrent de la valeur artistique, économique et sociale. Ce processus repose sur une série de choix innovants, de prises de risques et de recombinaisons stratégiques de ressources, destinés à répondre à un environnement en constante évolution.

Ce point nous a permis de définir ce qu'est un entrepreneur culturel. Dans la section suivante, nous évoquerons les compétences qu'un musicien classique doit développer pour être considéré comme tel.

3. Les compétences entrepreneuriales clés chez les musiciens classiques

3.1. Compétences transversales

Preece (2011) identifie trois éléments essentiels à la réussite des entrepreneurs artistiques : compréhension, compétences et passion. La première repose sur la connaissance du secteur artistique dans son ensemble. Bennett et Bridgstock (2014) soulignent l'importance de bien connaître l'industrie musicale, tout comme Sardana (2018) qui insiste sur la nécessité, pour un entrepreneur, de comprendre les évolutions et dynamiques du secteur culturel, les attentes du public étant en constante évolution.

Plusieurs auteurs soulignent également l'importance des compétences transversales : le leadership, la capacité à motiver et collaborer avec les autres, l'autonomie, la gestion du temps, etc. (Bennett, 2008 ; Kelman, 2015). A cela, s'ajoutent plusieurs qualités psychosociales, indispensables pour soutenir la carrière. On peut notamment citer la motivation intrinsèque et la persévérance : centrales pour survivre dans les métiers artistiques. Une capacité d'apprentissage et d'analyse rapide – être capable de s'adapter, de lire à vue, d'intégrer de nouveaux répertoires, de répondre à une demande dans l'urgence – fait également partie des compétences-clés, notamment en contexte freelance ou orchestral (Jarvin et Subotnik, 2010).

Varbanova ajoute à cette liste des compétences stratégiques : vision à long terme, adaptabilité et flexibilité. Ces qualités permettent aux musiciens classiques de transcender les modèles traditionnels, souvent rigides, pour embrasser des carrières plus dynamiques et diversifiées. La faculté à percevoir le changement comme une opportunité, plutôt que comme une menace, constitue également un atout clé pour évoluer dans les ICC (Varbanova, 2013).

3.2. Autopromotion et image publique

Dans le contexte de précarisation des carrières artistiques et d'individualisation des trajectoires, l'autopromotion est devenue une compétence incontournable pour les musiciens classiques. Elle constitue aujourd'hui un élément central de l'éthos entrepreneurial qui domine l'ensemble des industries culturelles et créatives (Scharff, 2015).

Cette capacité à « se vendre » et à construire une image publique implique la maîtrise d'outils de marketing personnel, la capacité à mettre en avant ses compétences et réalisations, ainsi qu'à gérer sa visibilité sur différents canaux (notamment numériques). Selon Rudman (1998), l'autopromotion regroupe « le fait de parler fièrement de ses accomplissements, de mettre en avant ses forces, et d'attribuer ses réussites à soi-même plutôt qu'à des facteurs extérieurs ».

Au-delà des enjeux d'image, l'autopromotion inclut aussi la capacité à « jouer le jeu », c'est-à-dire à naviguer dans les réseaux professionnels, identifier les opportunités, savoir à qui s'adresser et comment faire passer son message. Elle implique une maîtrise des codes sociaux et des relations interpersonnelles, essentielle en freelance (Bennett, 2008 ; Jarvin et Subotnik, 2010).

3.3. Gestion de projets

La capacité à autogérer son parcours professionnel et piloter des projets de manière autonome est également essentielle. Cette gestion active implique une série de compétences pratiques souvent absentes des formations : planification, budgétisation, coordination, administration, négociation, etc.

Haynes et Marshall (2017) identifient plusieurs activités spécifiques auxquelles sont confrontés les musiciens : organiser des tournées, monter des événements, gérer la logistique d'un projet, trouver des partenaires, contacter la presse ou encore établir des contrats. La recherche de financement est un point particulièrement sensible. Obtenir des subsides, répondre à des appels à projets, trouver partenaires et mécènes : toutes ces actions exigent des compétences spécifiques, souvent plus proches de celles d'un gestionnaire que de celles d'un artiste au sens strict (Wilson et Stokes, 2002).

4. L'identité professionnelle

4.1. Identité musicale comme base de l'autonomie

Au-delà de la seule acquisition de compétences, c'est aussi la manière dont celles-ci s'articulent à l'identité professionnelle des musiciens qui mérite d'être interrogée. Celle-ci joue un rôle central dans la construction de son parcours. Elle influence ses apprentissages, ses choix de carrière et ses stratégies d'adaptation au marché (Bennett et Bridgstock, 2014). Réussir une carrière artistique suppose de parvenir à concilier une identité fidèle à ses aspirations et valeurs personnelles, tout en étant adaptable aux réalités du marché (Bridgstock, 2013).

Chez l'artiste-entrepreneur, l'identité s'articule autour de plusieurs éléments : la prise de risque, l'innovation, la capacité de décision, l'organisation et la mobilisation de ressources. Mais elle n'est jamais figée : elle se transforme en permanence au contact de tensions internes (entre expression artistique et viabilité économique) et d'influences extérieures (Naudin, 2017). La capacité à réfléchir à son rôle, à s'adapter et à projeter un « soi professionnel » est déterminant dans la construction d'une carrière durable (Rowley, 2021).

Deux événements marquent en général un tournant critique dans l'identité du musicien : l'admission dans une école supérieure de musique (dans le but de devenir un musicien professionnel), et la transition entre les études et la vie professionnelle. Les musiciens doivent y renégocier leur identité, abandonner certaines représentations idéalisées, et envisager un parcours plus personnel et autonome, généralement pluriel (Juuti et Littleton, 2012).

4.2. Créativité vs logique de marché

L'un des dilemmes majeurs dans la construction identitaire du musicien est la tension qui oppose l'idéal artistique à la réalité économique. Alors même que de nombreux musiciens adoptent des comportements relevant de l'entrepreneuriat, ils sont souvent réticents à se définir comme des entrepreneurs (Albinsson, 2017 ; Albinsson, 2018 ; Coulson, 2012). Les codes traditionnels de l'entrepreneuriat suscitent de la méfiance chez les étudiants en arts, car jugés trop éloignés de leurs identité, aspirations et pratiques de création (Naudin, 2017).

Cette tension est renforcée par des représentations culturelles puissantes. La musique classique est souvent considérée comme « au-dessus » du marché, comme porteuse de valeurs « nobles » qui seraient mises en danger par une posture entrepreneuriale trop affirmée (Albinsson, 2018). Les stéréotypes romantiques (génie solitaire, musicien bohème), qui valorisent le détachement vis-à-vis des contraintes économiques, perdurent également (Naudin, 2017).

Cette dualité se manifeste dès l'entrée au conservatoire, ou au début de la carrière, lorsque les jeunes musiciens découvrent que leurs premières aspirations doivent être réajustées face à une concurrence intense et des débouchés limités (Bennett, 2007 ; Juuti et Littleton, 2012). Cette ambivalence se manifeste par une crise identitaire constante, pouvant créer des difficultés de communication, freiner les collaborations et compromettre la mise en œuvre de démarches entrepreneuriales cohérentes. Cela complique non seulement les trajectoires professionnelles, mais aussi la construction d'un discours unifié sur ce que signifie « être musicien » aujourd'hui. Pour surmonter cette opposition, plusieurs auteurs proposent de recontextualiser l'entrepreneuriat artistique en promouvant une culture entrepreneuriale adaptée, qui articule création, autonomie et responsabilité sociale (Albinsson, 2017 ; Naudin, 2017).

Enfin, comme le rappellent Rowley, Bennett et Reid, (2021), il existe une certaine résistance à l'idée même de professionnalisation dans les arts. Cette résistance traduit une crainte de « trahir » l'essence de la pratique artistique en l'inscrivant dans des logiques utilitaires. Pourtant, l'identité professionnelle des musiciens est en constante évolution : elle ne doit pas être pensée comme un compromis, mais comme une capacité à articuler sens, expression et stratégie, afin de conjuguer intégrité artistique et viabilité économique.

4.3. Développement identitaire comme processus entrepreneurial

La construction d'une identité professionnelle dans le domaine musical ne se fait ni instantanément, ni linéairement. La plupart des musiciens entrent aux conservatoires animés par une passion, de l'inspiration et le désir de progresser techniquement. Ce flou initial sur la suite de leur carrière est le début d'un lent processus. Pour beaucoup de musiciens, ce cheminement identitaire s'apparente à un véritable apprentissage entrepreneurial.

Cette identité en construction est relationnelle et contextuelle. Le développement identitaire s'appuie sur des éléments tels que le mentorat, les expériences concrètes, les projets collectifs et la réflexivité. Des outils pédagogiques comme les portfolios, les récits professionnels ou les journaux de bord aident à faire émerger une conscience de soi et une projection vers un « soi professionnel futur ». C'est en connectant leurs expériences à une

compréhension plus large de leur rôle que les musiciens peuvent ancrer leur identité dans une perspective long-terme (Rowley, 2021).

Le réajustement des attentes et la déconstruction des représentations idéales du métier n'est pas un renoncement, mais plutôt un réajustement qui peut devenir source d'innovation, de créativité stratégique et de développement personnel. Cette redéfinition de soi est l'occasion pour les jeunes musiciens de construire des trajectoires professionnelles plus flexibles, adaptées et personnalisées. Juuti et Littleton (2012) utilisent le terme « agentivité ». Issue de la traduction de la notion anglophone d'*agency*, elle désigne la « puissance d'agir », la capacité à définir ses propres choix et à les réaliser de manière consciente et rationnelle (Jézégou, 2022). Cette prise d'agentivité constitue une première étape vers une posture entrepreneuriale (Juuti et Littleton, 2012).

5. L'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur musical

5.1. Le modèle traditionnel et la nécessité d'une transition

Historiquement, l'enseignement supérieur en musique classique repose sur un modèle centré sur la performance instrumentale et la maîtrise du répertoire académique. Les conservatoires ont traditionnellement mis l'accent sur quatre piliers : les interprétations solos, les interprétations d'ensemble, la littérature musicale et la formation théorique (Harrison et al., 2012). Ce modèle vise à former des interprètes d'excellence, souvent en lien avec une vision élitiste de la musique occidentale.

Cependant, la raréfaction des postes fixes dans les orchestres, la montée de la précarité et l'émergence de carrières plurielles ont changé le paysage professionnel. La plupart des diplômés ne peuvent plus compter sur une trajectoire linéaire : ils construisent des carrières « portfolio », combinant interprétation, pédagogie, direction artistique, création ou encore travail en dehors du champ musical (Bartleet et al., 2019 ; Bennett et Bridgstock, 2014 ; Pennill et al., 2022). Plusieurs chercheurs insistent sur l'urgence d'adapter les formations aux réalités du monde du travail, affirmant que si les institutions musicales ne prennent pas en compte ces évolutions, elles risquent de devenir obsolètes (Bartleet et al., 2019). Dans cette optique, les conservatoires doivent non seulement transmettre un savoir-faire technique, mais aussi former des musiciens autonomes, capables de naviguer dans un environnement professionnel en constante évolution.

En fin de cursus, les musiciens plus avancés dans leur cheminement identitaire sont plus enclins à envisager une carrière « entrepreneuriale » ou « portfolio » (Bennett et Bridgstock, 2014 ; Pennill et al., 2022). Cependant, cette évolution n'est pas toujours accompagnée d'une

préparation adéquate. De nombreux étudiants expriment des sentiments d'incertitude face à leur avenir professionnel, notamment en raison d'un manque de formation. Gérer des tâches auxquelles ils n'ont pas été préparés les expose d'ailleurs à un haut niveau de stress (Bartleet et al., 2019).

Au-delà des lacunes techniques, plusieurs auteurs évoquent un obstacle plus profond : une faible appropriation de la posture entrepreneuriale. Les difficultés à entreprendre viendraient principalement d'un manque d'intérêt, d'un manque de connaissances et d'un manque de compétences entrepreneuriales. Ces trois sources interreliées créent un cercle vicieux, duquel il peut être difficile de sortir (Bérubé, 2019)

Un autre problème est que dans bien des cas, les musiciens en viennent à accepter des emplois peu qualifiés, parfois en dehors du secteur artistique, pour subvenir à leurs besoins. Kelman (2015) affirme que si ces musiciens possédaient un meilleur ensemble de compétences, ils pourraient accéder à des postes plus valorisants et mieux rémunérés au sein des ICC, que ce soit à titre principal ou comme complément à leur activité musicale.

De plus, l'éducation entrepreneuriale offre des bénéfices qui dépassent les seuls enjeux économiques, comme l'indépendance, l'autonomie et la créativité (Friedrichs, 2018). Ruiz (2024) plaide pour une intégration de ces compétences dans les enseignements artistiques appliqués afin de leur donner un ancrage concret et une légitimité aux yeux des étudiants.

Ainsi, si les conservatoires veulent continuer à jouer un rôle structurant dans les trajectoires professionnelles des musiciens classiques, ils doivent impérativement repenser leur modèle. Face à un environnement instable et hautement concurrentiel, l'éducation entrepreneuriale peut constituer un levier d'autonomisation, de créativité et de stratégie pour les jeunes, en leur permettant de repérer les opportunités, de structurer leur carrière, de valoriser leur talent et de s'adapter aux mutations du secteur. Intégrer ces dimensions dans la formation contribue à ancrer l'entrepreneuriat dans une démarche artistique cohérente, à dépasser les blocages identitaires et encourager une diversité de parcours (Friedrichs, 2018 ; Ruiz, 2024).

5.2. *Résistances et incertitudes*

Malgré une reconnaissance croissante des besoins d'adaptation des formations musicales, l'introduction de l'entrepreneuriat dans les conservatoires se heurte à plusieurs obstacles. La question du « quoi » intégrer et celle du « comment » le faire se posent aussi.

Les conservatoires, en tant qu'institutions historiquement liées à la tradition académique de la musique classique, demeurent largement attachés à une vision élitiste du musicien, avec une formation centrée sur l'interprétation. Ce modèle, encore dominant dans de nombreuses

structures, laisse peu de place à l'exploration de modèles alternatifs de carrière – notamment entrepreneuriaux – perçus comme périphériques, voire dévalorisants. Cette résistance culturelle est renforcée par la relation étroite entretenue par certains conservatoires avec les élites sociales et économiques (Bennett, 2007).

Mais les freins à l'intégration de l'entrepreneuriat ne se limitent pas aux structures. Les étudiants eux-mêmes manifestent souvent une méfiance ou une incompréhension vis-à-vis de cette notion. Ils peuvent être réticents à consacrer du temps à l'acquisition de compétences plus larges. Ce rejet s'explique notamment par la vision étroite des débouchés que les musiciens en formation tendent à avoir (Nytech, 2020). Les premières années d'études sont souvent marquées par un optimisme prononcé et une focalisation sur l'interprétation musicale, ce qui pourrait amener les étudiants à rejeter tout ce qui n'est pas de la musique classique (Naudin, 2017). De plus, l'ajout de ces compétences dans des cursus déjà denses est parfois perçue comme une surcharge inutile (Rowley, Bennett et Reid, 2021).

Les enseignants eux-mêmes ne sont pas toujours en faveur de ces évolutions. Certains redoutent que l'intégration de modules entrepreneuriaux n'érode la place de leurs propres disciplines dans un cursus déjà surchargé. Cette résistance pédagogique est d'autant plus marquée que de nombreux professeurs n'ont eux-mêmes jamais reçu de formation à l'entrepreneuriat, et peuvent avoir une vision très théorique ou intuitive de ces cours (Ruiz, 2024). La tension entre art et logique économique, abordée précédemment, joue également un rôle important dans la perception de l'entrepreneuriat par les étudiants et professeurs.

En réponse aux mutations du marché et à la nécessité d'une transition, évoquées précédemment, certains conservatoires ont introduit des cours spécifiques sur le sujet. En 2016, Essig & Guevara ont estimé qu'environ 168 institutions offraient 372 cours sur l'entrepreneuriat artistique, uniquement aux Etats-Unis. L'éducation à l'entrepreneuriat artistique est également proposée dans des pays tels que l'Australie, l'Allemagne, les Pays-Bas et le Royaume-Uni (Bartleet et al., 2019). Pourtant, cette dynamique reste entravée par un flou sur ce que devrait être l'éducation entrepreneuriale en musique classique.

Un premier problème est qu'il n'existe pas de consensus clair sur ce que devrait inclure une formation en entrepreneuriat musical (Beckman, 2005). Faut-il transmettre des savoirs pratiques comme le droit d'auteur, la communication ou le marketing ? Ou faut-il privilégier des compétences transversales comme l'autonomie, l'adaptabilité, la créativité ou la pensée stratégique ? L'absence de consensus sur le contenu empêche l'élaboration de référentiels clairs, adaptés aux besoins spécifiques des musiciens (Beckman, 2005 ; de Reizabal et Benito Gomez, 2020).

La question du modèle pédagogique se pose aussi. De nombreux établissements se contentent de proposer des modules théoriques, souvent perçus comme détachés de la pratique artistique réelle. Aux États-Unis, des universités comme l'*University of North Texas* et l'*University of Colorado* ont mis en place des cursus spécialisés en entrepreneuriat musical, souvent en collaboration avec des écoles de commerce (Beckman, 2007). Ces programmes incluent des cours en gestion, marketing, financement de projets artistiques et développement de carrière. Mais la simple existence de ces cours ne garantit ni leur qualité, ni leur pertinence pédagogique. Comme le souligne Beckman (2007), l'efficacité d'un module entrepreneurial dépend fortement de la manière dont il est intégré au cursus, et non de sa simple présence. L'adoption directe de modules issus des écoles de commerce ne fonctionne d'ailleurs pas toujours dans le domaine artistique, qui possède des spécificités propres.

Enfin, un point clé tient à la place du professeur d'instrument dans les cursus. En musique classique, l'enseignement individuel est au cœur de la pédagogie et est considéré comme une modalité privilégiée de transmission artistique. Cet enseignement joue un rôle central dans la socialisation professionnelle des étudiants et est souvent décisif dans leur trajectoire artistique (Carey *et al.*, 2013). Cette relation étroite et prolongée, centrée sur le développement artistique et technique, est généralement valorisée tant par les institutions que par les étudiants eux-mêmes (Gaunt, 2009).

Plusieurs travaux soulignent que ce type de pédagogie, s'il favorise l'excellence artistique – certains chercheurs remettent cette hypothèse en question, mais nous ne nous pencherons pas dessus – peut entretenir une dépendance vis-à-vis du professeur, limiter le développement de l'autonomie et occulter les réalités professionnelles concrètes (Gaunt, 2009). Lorsque le professeur valorise exclusivement l'excellence artistique, l'orchestre ou la carrière soliste, il peut renforcer une vision étroite du champ professionnel et entretenir une forme de déni des réalités du marché (Jarvin et Subotnik, 2010). Le lien de confiance avec un seul professeur peut également engendrer une forme de fermeture ou de loyauté exclusive, rendant difficile l'exposition à des approches variées.

De plus, beaucoup d'étudiants ne voient pas de lien entre le cours d'instrument et le reste du cursus. La majorité perçoit le cours individuel comme un monde à part, indépendant des cours collectifs ou théoriques (Gaunt, 2009). Un désaccord peut apparaître entre les valeurs défendues par le professeur – souvent centrées sur l'excellence artistique – et des logiques plus pragmatiques abordées dans les cours d'entrepreneuriat. Cette dissonance nuit à la légitimité de ces enseignements et peut renforcer les résistances déjà évoquées.

Enfin, bien que certains enseignants possèdent eux-mêmes une expérience entrepreneuriale, leur capacité à transmettre ces savoirs dépend de leur parcours personnel. Cette hétérogénéité limite l'impact systématique de l'enseignement entrepreneurial dans les conservatoires, et renforce les inégalités entre étudiants, selon le professeur avec qui ils étudient.

5.3. Vers une pédagogie expérientielle et intégrée

Plusieurs chercheurs se sont intéressés aux moyens d'améliorer l'intégration de l'entrepreneuriat dans les cursus musicaux.

L'un des principaux défis est de redéfinir l'entrepreneuriat de manière à le rendre compatible avec l'identité artistique des musiciens. Loin d'une logique purement commerciale, il peut être présenté comme une démarche de création de valeur, d'autonomie et de pérennisation de la pratique artistique (Naudin, 2017 ; Toscher, 2019). Dans ce cadre, l'entrepreneuriat n'est pas un outil de marchandisation de l'art et de l'artiste, mais un moyen de soutenir l'expression artistique dans un monde incertain et complexe, en assurant sa viabilité et son rayonnement.

Dans ce cadre, la définition de l'éducation entrepreneuriale proposée par Jiang (2021) s'avère éclairante. Elle envisage celle-ci comme un processus global visant à susciter l'intérêt pour l'entrepreneuriat, renforcer les compétences pratiques, encourager la prise d'initiative et développer une « personnalité entrepreneuriale » fondée sur la coopération, l'engagement social et l'autonomie. De cette manière, l'éducation entrepreneuriale devient un levier pour outiller les étudiants et faire évoluer leur rapport à leur art : réfléchir à la réception de leur travail, à son impact, à ses canaux de diffusion et à ses modalités économiques (Pollard et Wilson, 2014). L'entrepreneuriat est un moyen et non une fin pour les musiciens. L'enjeu est donc de recentrer les discours et dispositifs sur l'autonomie artistique, tout en accompagnant les étudiants dans la gestion concrète des réalités.

Un autre enjeu est la cohérence pédagogique : pour que l'enseignement entrepreneurial soit réellement transformateur, il doit traverser l'ensemble du cursus. Cela suppose de mettre en place une approche transversale fondée sur la collaboration entre disciplines, la cohérence des objectifs et la continuité des apprentissages (Beckman, 2005 ; Toscher, 2019)

L'implication du professeur d'instrument, dont le rôle est central dans la formation, est nécessaire pour assurer cette approche transversale (Friedrichs, 2018 ; Ruiz, 2024). Certains professeurs – notamment ceux disposant d'une expérience professionnelle diversifiée – parviennent à intégrer des éléments d'entrepreneuriat (qu'ils ne nomment pas comme tel) : choix stratégiques, construction d'une identité artistique, planification de carrière, etc. L'enjeu

est donc de formaliser ces savoirs tacites et de proposer des formations continues adaptées (Friedrichs, 2018).

Partie pratique

6. Méthodologie

La revue de littérature nous a permis de mieux comprendre l'environnement dans lequel les musiciens classiques évoluent, les défis auxquels ils sont confrontés, le type de formation qu'ils reçoivent ainsi que la place de l'entrepreneuriat dans celle-ci.

Pour la partie pratique, nous avons opté pour une étude qualitative, afin de faire le point sur la situation belge et tester les hypothèses posées lors de la revue de littérature. La méthode principale utilisée pour ce mémoire est la pratique d'interviews. Jean-Marie De Ketele (2002) définit l'interview comme « une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupe, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'information ». Bien que l'interview constitue la méthode privilégiée de ce mémoire, l'étude de documents viendra également donner des renseignements complémentaires.

Nous avons opté pour des entretiens semi-dirigés, qui présentent deux avantages. D'une part, les informations recueillies reflètent plus fidèlement les représentations de l'interviewé que dans un entretien dirigé, puisque celui-ci a plus de liberté dans sa façon de s'exprimer. D'autre part, les informations que l'on souhaite recueillir le sont dans un temps plus court que dans un entretien libre, dans lequel l'intervieweur s'abstient de poser des questions et n'a pas de garantie que des informations pertinentes vont être délivrées (De Ketele et Roegiers, 2002). Un guide d'entretien a donc été rédigé sur base des considérations abordées dans la partie théorique du travail. Il est divisé en cinq parties, chacune composée de questions ouvertes. La première partie présente l'interviewé, son parcours et ses motivations. La deuxième partie porte sur sa perception du marché du travail et de sa (future) carrière. L'objectif est d'identifier les éventuelles difficultés d'insertion professionnelle et les stratégies mises en place pour y faire face. La troisième partie s'intéresse aux compétences et connaissances entrepreneuriales, à leur importance perçue, ainsi qu'aux moyens par lesquels ces compétences sont ou pourraient être acquises. La formation joue-t-elle un rôle dans ce processus ? La quatrième partie concerne l'entrepreneuriat culturel. Le but est de déterminer si l'interviewé se considère entrepreneur. Si pas, nous cherchons à mieux comprendre la manière dont il perçoit cette notion. Enfin, la

cinquième partie aborde les pistes d'amélioration envisageables pour une meilleure intégration de l'entrepreneuriat dans les formations musicales.

Il a ensuite fallu définir le profil souhaité. Le premier critère de sélection est celui des études. Nous avons sélectionné des participants qui étudient, ou ont étudié, dans une école supérieure des arts. Nous nous sommes concentrés sur le domaine de la musique classique et contemporaine, s'inscrivant dans la tradition de la musique savante occidentale. Les musiciens de jazz, pop ou musique ancienne sont donc exclus. En effet, l'environnement dans lequel ils évoluent est bien différent de celui de la musique classique. Le deuxième critère choisi est celui du lieu. Le domaine culturel et de l'entrepreneuriat étant influencé par divers facteurs socioculturels et économiques, nous avons choisi de nous limiter à la Belgique afin de diminuer le biais pouvant découler de ces facteurs.

Les participants ont ensuite été contactés et les entretiens ont eu lieu par appel vidéo-conférence. Nous avons conscience que cela peut entraîner des biais, les répondants n'étant pas dans des contextes similaires. Cependant, ces derniers se trouvant dans un territoire assez large, et ayant des disponibilités assez restreintes, cette méthode semblait la seule appropriée.

L'échantillon se compose de 25 étudiants et diplômés issus de formations supérieures belges en musique classique. Le tableau ci-dessous présente leur instrument et leur parcours. Certains noms ont été anonymisés.

Prénom	Instrument	Parcours	Annexe
Léa	Flûte	- Bac 1 à l'IMEP ⁴	3
Théo	Violoncelle	- Bac 1 à l'IMEP	4
Maxime	Saxophone	- Bac 1 à l'IMEP - Diplômé d'une formation en réparation d'instruments à vents - Fondateur d'un groupe de musique	5
Emerence	Trombone	- Bac 1 à l'IMEP	6
Ysaline	Harpe	- Bac 1 à l'IMEP	7
Mathieu	Trompette	- Bac 1 à l'IMEP	8
Juan	Hautbois	- Bac 2 à l'IMEP - Membre des académies d'orchestre de la Monnaie ⁵ , du BNO ⁶ et de l'OPRL ⁷	9
Ruben	Chant	- Bac 2 à ARTS ²⁸ - Diplômé d'un master en musicologie de l'UCLouvain - Musicien freelance - Membre d'un quatuor vocal professionnel	10

⁴ IMEP : Institut Royal Supérieur de Musique et de Pédagogie (Namur)

⁵ La Monnaie : maison d'opéra fédérale belge

⁶ BNO : Belgian National Orchestra

⁷ OPRL : Orchestre Philharmonique Royal de Liège

⁸ ARTS² : Ecole supérieure des arts de Mons

Samuel	Chant	- BAC 3 à ARTS² - Diplômé d'un master en gestion de la Rotterdam School of Management - Ancien doctorant de l'UCLouvain Saint Louis - Consultant en entrepreneuriat coopératif - Musicien freelance - Membre d'un quatuor vocal professionnel	11
Aurian	Piano	- Diplômé d'un bachelier en piano du KCB⁹ - Etudiant en ingénierie civil à la KUL¹⁰ - Fondateur et président d'un orchestre symphonique amateur	12
Louise	Flûte	- Master 1 à l'IMEP	13
Julie	Violon	- Master 1 au Conservatoire royal d'Anvers	14
Jean	Piano	- Master didactique à l'IMEP	15
Juliette	Violon	- Master didactique à la LUCA¹¹ - Diplômée d'un master spécialisé de la LUCA	16
Julie	Flûte	- Diplômée d'un master didactique de ARTS² - Enseignante en académie	17
Ernest	Percussions	- Diplômé d'un master didactique de ARTS² - Diplômé d'un master sans finalité de ARTS² - Enseignant en académie depuis 1 an	18
Lucien	Piano	- Diplômé d'un master en piano et d'un master didactique du CRB¹² - Enseignant en académie - Concerts réguliers, principalement en duo	19
Maxime	Piano	- Diplômé d'un master didactique du CRLG¹³ - Diplômé d'un master générique de ARTS² - Premier prix du concours Charlier - Enseignant en académie - Concerts réguliers	20
Christophe	Piano	- Diplômé d'un master didactique du CRLG - Diplômé d'un master spécialisé (soliste) du CRLG - Enseignant en académie - Assistant au CRLG	21
Nathan	Guitare	- Diplômé d'un master spécialisé du CRLG - Travailleur dans le social à mi-temps - Compositeur et interprète, concerts réguliers	22
Arnaud	Piano et direction	- Diplômé d'une licence en musicologie de l'Université de Poitiers - Diplômé d'un master en direction du CRB - Nombreuses expériences dans le domaine musical - Maintenant propriétaire et gérant d'une librairie musicale	23

⁹ KCB : Koninklijk Conservatorium Brussel

¹⁰ KUL : Katholieke Universiteit Leuven

¹¹ LUCA : LUCA School of Arts (campus Lemmens pour Juliette)

¹² CRB : Conservatoire royal de Bruxelles (distinct du KCB)

¹³ CRLG : Conservatoire royal de Liège

Elodie	Piano	- Diplômée d'un master en piano du KCB - Diplômé d'un master en musique de chambre du KCB - Soliste à la carrière internationale	24
Valère	Piano	- Diplômé d'un bachelier du CRLG - Diplômé d'un master de la Hochschule de Cologne - Lauréat du Concours musical international Reine Élisabeth de Belgique	25

7. Résultats

Dans cette partie, nous exposons les résultats de l'analyse effectuée. Ceux-ci vont nous permettre de répondre aux sous-questions de recherche.

7.1. Compétences perçues comme essentielles pour construire une carrière musicale durable

Pour l'ensemble des interviewés, la maîtrise technique de l'instrument reste une compétence essentielle. Une bonne connaissance générale de la musique (harmonie, solfège, histoire...) est également importante. Ce constat rejoint les analyses de Bridgstock (2013) ou Bennett (2008) qui identifient les compétences artistiques comme le socle central de l'identité professionnelle des musiciens. Cependant, être bon musicien semble ne plus être suffisant pour s'assurer une carrière réussie. La qualité musicale ne serait plus la garantie d'une bonne insertion professionnelle.

Ruben (chant) : « *Moi, j'ai l'impression que, par exemple, avoir une belle voix, ce n'est qu'une des qualités qui font que ça fonctionne.* »

Juliette (violon) : « *Déjà, forcément, il y a l'aspect technique, violonistique, mais ça, ça va de soi, je pense. Et à côté de ça, je pense que pour réussir vraiment à avoir une carrière épanouissante dans la musique, je pense qu'il faut être quelqu'un de très entreprenant.* »

Arnaud (piano et direction) : « *[...] j'imaginais évidemment que l'on devait travailler, passer des examens, des auditions, peut-être des concours, obtenir ses diplômes, et qu'après, le marché du travail s'ouvrirait naturellement grâce aux contacts, à de bons résultats ou à de bonnes performances. Comme c'était le cas il y a 40 ou 50 ans. Mais ce n'est plus le cas aujourd'hui.* »

Un des thèmes fréquemment évoqués est celui de l'autopromotion. Les répondants soulignent l'importance cruciale de savoir « se vendre » dans un secteur où l'offre dépasse largement la demande. Cette compétence, pourtant rarement abordée dans les cursus, est perçue comme déterminante pour assurer une visibilité et créer des opportunités professionnelles. Pour certains, cette compétence engage des notions de *personal branding*, de gestion d'image et de réputation professionnelle.

Christophe (piano) : « *Au début, on pense qu'on va nous appeler parce qu'on joue bien. Mais non, ça a changé. Il faut un peu faire l'inverse, il faut se vendre, il faut essayer de se faire connaître.* »

Nathan (guitare) : « *Alors, moi, si je pense à une compétence, c'est savoir se vendre. Je pense que c'est la compétence numéro 1 que personne ne t'apprend. Mais si tu veux être musicien, ou musicienne, savoir se vendre, je pense que c'est le plus dur. Tout le monde ne sait pas le faire. D'ailleurs, c'est un travail d'ailleurs : savoir gérer les réseaux etc. Il n'y a malheureusement pas que le talent. Il faut aussi savoir rencontrer les autres, savoir faire des contacts.* »

Mathieu (trompette) « *Savoir se vendre. Parce qu'on est quand même beaucoup pour peu de places.* »

Arnaud (piano, direction) : « *Ce petit côté « audace » est une chose importante qui se retrouve dans d'autres domaines qui n'ont rien à voir avec la musique : c'est savoir se vendre soi-même, comme un produit – quelque chose qu'on n'apprend jamais vraiment, mais surtout se vendre sans paraître prétentieux ou trop "artistique", car cela peut aussi déplaire. C'est vraiment la construction de son image et de sa réputation, et j'insiste là-dessus : c'est quelque chose qu'on ne nous apprend pas du tout à faire au conservatoire ou en supérieur. Même si on suit plein de cours passionnants dans divers secteurs – notamment en marketing où l'on apprend peut-être à vendre un projet, une idée de concert, à gérer et à mettre sur pied un projet – c'est très bien, mais comment faire sa propre promotion sans donner l'impression de vouloir se revendiquer de manière excessive ?* »

Samuel (chant) : « *C'est beaucoup une question de personal branding, je dirais. Donc, de comment est-ce que tu es perçu par les autres. Ça passe beaucoup pour la com', ce dans quoi je suis personnellement très mauvais. Mais genre, les réseaux sociaux, parce que comme ça, tu rappelles ton existence à des producteurs, à des organisateurs de concerts. C'est surtout par-là, je crois. C'est vraiment gérer ton image, t'assurer que les gens qui t'engagent aient un bon souvenir de toi.* »

Un point peu abordé par notre littérature est la dimension relationnelle. Presque tous les répondants ont souligné l'importance du réseau professionnel. Au-delà de cela, plusieurs participants évoquent aussi les compétences sociales transversales.

Aurian (piano) : « *Il y a une vraie importance à savoir construire un réseau social.* »

Théo (violoncelle) : « *Je pourrais envisager de faire des concerts en soliste, et là, il faudrait totalement développer un réseau et un répertoire de contacts.* »

Julie (flûte) : « *Je savais qu'il y avait beaucoup de bouche-à-oreille parce que j'en avais entendu parler. Maintenant, je ne savais pas que c'était à ce point-là. Et je trouve que quand tu es dedans, tu te rends compte qu'il y a quand même énormément de tuyautage. Il y en a partout dans la société et dans tous les corps de métier, mais dans la musique, parce que c'est un cadre artistique, il y a encore plus ce côté réseau, ce côté tuyautage. Tu vois certains étudiants avec qui j'ai fait mes études, qui avaient des parents ou de la famille dans le milieu musical, ils n'ont jamais trop galéré à trouver des opportunités de concerts ou d'emploi.* »

Juan (hautbois) : « *Être sociable, savoir parler aux gens, entretenir son réseau, et respecter ses engagements. La qualité de tes prestations est également primordiale, car ton réseau s'étendra si tu tiens tes promesses. Et une fois que tu commences à forger ta réputation, il faut réussir à la maintenir – même si les erreurs ça arrive.* »

Ruben (chant) : « *Être appréciable. Je pense que c'est vraiment la qualité numéro une. Si les gens ne t'aiment pas, ils ne vont pas t'appeler. Tu fais une tournée de trois mois avec des gens que tu n'aimes pas, en fait c'est insupportable. Les gens ne voudront pas travailler avec toi, et il y aura des*

problèmes, et voilà. Il y a un minimum professionnel, c'est-à-dire être capable de donner les choses nécessaires, c'est-à-dire être capable de lire les bonnes notes, être capable de passer au-dessus de l'orchestre, c'est des choses nécessaires. Et puis être capable de prendre soin de son image, c'est les choses qui me viennent en tête. »

Elodie (piano) : *« Ensuite, il faut posséder des compétences sociales élevées afin de pouvoir maintenir et élargir son réseau en permanence, garder le contact avec ses relations, ce qui demande beaucoup de temps et d'énergie. »*

Louise (flûte) : *« Le réseau je pense que c'est assez important, même si moi, personnellement, je ne suis pas super forte là-dedans. Et je pense que c'est important d'avoir des contacts un peu partout déjà, de bien s'entendre avec des personnes, tu vois, comme avant, c'était aussi beaucoup ça. Mais maintenant encore, on voit que ceux qui percent aussi, enfin ceux qui percent, pas qu'eux, mais il y en a, ils ont vraiment les contacts, ils savent, voilà, ils ont ce truc, je ne sais pas, la fibre, la fibre sociale, bref, et ils savent vraiment être quelqu'un d'autre, ou ils savent paraître, du moins j'ai l'impression. Et ça, peut-être, c'est bon, c'est peut-être un plus de pouvoir avoir ce feeling avec les gens, en général. Les gens. Avec d'autres musiciens, je ne sais pas. »*

Des compétences plus personnelles comme la résilience, la patience et la capacité à gérer la pression sont également mentionnées.

Aurian (piano) : *« Tout dépend du type de projet entrepris. Mais si je me base sur des projets d'orchestre comme Melomania, je dirais qu'il faut de la patience, il faut de la résilience, parce que ça prend du temps. »*

Théo (violoncelle) : *« D'abord, il faut avoir de la patience, savoir se mettre au travail dès le début. »*

Valère (piano) : *« Je pense que la remise en question constante, c'est quand même la clé. Ne jamais se satisfaire de ce qu'on fait, de ce qu'on a »*

On retrouve ainsi une idée largement explorée dans la littérature : les musiciens d'aujourd'hui doivent combiner excellence artistique et compétences transversales. Cette réalité confirme les analyses de Bridgstock (2013), Toscher (2019) ou encore Albinsson (2018), selon lesquels la multifonctionnalité est devenue une condition de survie dans un marché du travail incertain, où les parcours sont rarement linéaires. Elodie offre une synthèse particulièrement riche de la polyvalence attendue. Elle incarne, à travers ses propos, un profil de musicienne-entrepreneure complet.

Elodie (piano) : *« Il y en a beaucoup, c'est justement là la difficulté, car il faut disposer d'un panel de compétences très large. D'abord, il y a la compétence instrumentale et artistique. Il est indispensable d'avoir une connaissance approfondie des sujets artistiques que l'on aborde dans nos programmes pour pouvoir proposer quelque chose d'original, trouver sa spécialité ou signature. Il faut également une grande capacité d'organisation, tant sur le plan artistique que logistique, et être capable de lever des fonds – ce qui représente une part importante du métier. Ensuite, il faut posséder des compétences sociales élevées afin de pouvoir maintenir et élargir son réseau en permanence, garder le contact avec ses relations, ce qui demande beaucoup de temps et d'énergie. Il est aussi nécessaire de développer des compétences en communication, tant écrite (via les réseaux sociaux, par exemple) que visuelle. Enfin, il faut être un bon gestionnaire, car gérer son activité, que ce soit en tant*

qu'artiste, indépendant ou dans une ASBL, est souvent complexe. Il est donc impératif d'avoir la vision de ce que vous souhaitez accomplir à court terme (le mois prochain) ainsi qu'à long terme (dans deux, trois, voire cinq ans). »

7.2. Identité professionnelle et vision de l'entrepreneuriat

Les résultats des entretiens révèlent un écart significatif entre les représentations initiales du métier de musicien et les réalités du terrain. La plupart des répondants entament leurs études supérieures avec une vision idéalisée de leur future carrière, généralement centrée sur l'intégration d'un orchestre (ou d'une carrière soliste pour les instruments comme le piano).

Emerence (trombone) : *« Ben comme la plupart des musiciens, je rêve de rentrer en orchestre. »*

Théo (violoncelle) : *« Dans le meilleur des mondes, je m'imagine en orchestre. Ou, encore mieux, en soliste. Mais ça, c'est à voir dans les prochaines années. »*

Toutefois, au fil de leur parcours, beaucoup font l'expérience d'un réajustement identitaire. Plusieurs musiciens évoquent un processus de déconstruction de leurs attentes initiales. Ce type de témoignage montre une évolution identitaire proche de celle décrite dans la littérature : le passage d'une identité projetée à une identité réajustée, influencée par les contraintes du marché (Juuti et Littleton, 2012).

Louise (flûte) : *« [...] j'avais une vision un peu utopique. [...] dans ma tête, c'était l'orchestre. [...] Je ne m'imaginais même pas enseigner en fait. [...] Je ne dis pas que c'est impossible, mais je n'imaginais pas qu'il y ait autant de monde dans le milieu flûtistique déjà. Et puis, je ne connaissais pas la réalité de l'orchestre non plus. »*

Ernest (percussions) : *« Je me suis rendu compte que ces petits rêves qu'on a en début de conservatoire sont hyper utopiques. Au final, après mon master, mon objectif principal est de trouver rapidement un emploi dans l'enseignement, puis de me concentrer sur des projets d'orchestre à petite échelle – c'est-à-dire de rester en Belgique ou d'intégrer des orchestres moins connus. »*

Juliette (violon) : *« Et je pense que non seulement je me suis rendue compte que je n'aurais pas le niveau pour décrocher un poste fixe dans un orchestre, mais en plus de ça, je pense que je me suis aussi rendue compte à quel point c'était un monde difficile. J'ai aussi réalisé que c'était peut-être juste pas quelque chose pour moi et que je n'étais pas sûre que j'allais être heureuse vraiment en faisant ça. »*

Chez certains, cette prise de conscience amène à un glissement vers l'enseignement ou vers des modèles de carrière plus hybrides. D'autres optent pour une réorientation complète. C'est notamment le cas de Julie, qui envisage une reprise d'études, de Juliette qui suit un master didactique malgré son envie d'être concertiste, ou d'Aurian qui a commencé des études d'ingénieur civil après un bachelier en piano. Arnaud, pianiste, est maintenant propriétaire et gérant d'une librairie musicale. Cette dynamique peut révéler une forme d'usure ou de désillusion chez certains, mais aussi une capacité d'adaptation et de repositionnement

professionnel. A l'inverse, d'autres, comme Ruben ou Samuel, opèrent un mouvement « retour » vers la musique, après un premier parcours académique. Tous deux étaient engagés dans un doctorat avant de décider d'intégrer le conservatoire. Ces bifurcations soulignent l'absence de chemin linéaire et l'importance d'accompagner ces transitions, en intégrant dès le début du cursus des outils de réflexivité et de construction identitaire.

Julie (flûte) : *« Donc c'est assez compliqué comme milieu, et c'est assez difficile de tirer son épingle du jeu. Et depuis que je vois la réalité du métier d'enseignant dans l'enseignement artistique, cette question de reprise d'études s'est reposée. Donc je pense que je vais reprendre des études à l'unif l'année prochaine, en parallèle d'un travail à mi-temps. »*

Juliette (violon) : *« Rien que dans mes amis proches, on est beaucoup à avoir décidé de faire un master didactique. Mais j'ai des amis qui ont carrément décidé de faire complètement autre chose comme études, parce qu'ils se rendaient compte qu'ils ne voulaient pas enseigner, et qu'ils n'avaient pas d'autre option. »*

Par ailleurs, plusieurs interviewés distinguent l'activité de musicien de celle d'enseignant.

Maxime (piano) : *« Ben pour moi, musicien et enseignant sont deux choses complètement différentes. Être musicien, pour moi, c'est simplement jouer de la musique. »*

Bien que la plupart des interviewés reconnaissent la possibilité d'être à la fois artiste et entrepreneur culturel, la notion d'entrepreneuriat suscite des réactions contrastées. Certains s'y identifient sans trop de problèmes.

Aurian (piano) : *« Oui, oui, clairement. Il n'y a pas de doute, je rentre très bien dans cette définition. »*

Nathan (guitare) : *« [...] je pense que je suis un entrepreneur, mais je ne suis pas un excellent entrepreneur. »*

Elodie (piano) : *« Oui, totalement (en parlant du fait de se considérer comme un entrepreneur). Je dois renouveler mes propositions régulièrement, en pensant à court, moyen et long terme. Je gère une trésorerie, je finance des projets, je fais des prévisions budgétaires et je lève des fonds. En plus, je soigne mon réseau, ainsi que la production de mes concerts et la qualité de mes enregistrements. De ce point de vue, je peux me considérer comme entrepreneur, à mon propre compte, car je n'embauche pas ou très peu. Quand je fais des collaborations, il s'agit d'inviter des collègues ou d'organiser un projet pour mes élèves, ce qui relève davantage de l'organisation d'événements. »*

Christophe (piano) : *« Mais après, c'est vrai que par rapport au fait de jouer, c'est vrai que là, on est très vite dans une forme d'entrepreneuriat. C'est-à-dire qu'on doit organiser les concerts, on doit appeler telle ou telle personne, louer une salle, des trucs comme ça. Donc tout l'aspect organisationnel fait que pour moi, oui, c'est de l'entrepreneuriat. »*

Arnaud (piano et direction) : *« A mon petit niveau oui. Je ne saurais pas définir le terme exactement. Ça me semble multifacettes, et un entrepreneur n'est pas forcément l'autre, mais oui. »*

D'autres adoptent une posture plus ambivalente. Ils montrent un comportement entrepreneurial mais ne le nomment pas comme tel. Ce constat est cohérent avec les travaux

d'Albinsson (2017). Les mots « entrepreneur culturel » évoquent, à ces mêmes personnes, un métier séparé de celui d'artiste.

Ruben (chant) : « *Donc un métier séparé de l'artiste. [...] Je pense que je n'utiliserai jamais ce mot pour me définir. [...] Ce n'est pas un mot que j'ai envie d'utiliser. Mais probablement je fais ce qui est nécessaire pour en être un à un certain niveau.* »

Samuel (chant) : « *Après, c'est pas du tout un terme que moi, j'utiliserais. Mais je comprends le sens que ça a. Mais j'avoue qu'à ma connaissance, les musiciens ne se considèrent pas comme des entrepreneurs culturels. [...] Non, parce qu'entrepreneurs... Déjà, ça renvoie à quelque chose de plus commercial. Or, ils ont quand même une sensibilité de la musique qui leur fait un peu sortir justement de la logique commerciale. Et ensuite, parce qu'entrepreneurs, ça renvoie aussi à un truc de gestion. Or, ils ne s'estiment pas être des gestionnaires. [...] Dans la musique, je dirais donc que je ne me considère pas vraiment comme entrepreneur, c'est peut-être juste une question de lexique. [...] Je dirais que c'est surtout une question de finalité : dans mon esprit, l'entrepreneur a pour objectif de vendre des produits et des services – ce qui correspond aussi à notre cas, en quelque sorte – même si on ne l'appelle pas de cette façon.* »

Certains évoquent également une envie d'être plus entreprenant, tout en se sentant mal préparés pour cela. Le manque de sécurité économique, de ressources et de connaissances dans le domaine sont autant de freins identifiés, rejoignant les constats de Bérubé (2019).

Julie (flûte) : « *Déjà, il faut avoir la vocation de l'entrepreneuriat. [...] En tout cas, si ce n'est pas une vocation, il faut que ce soit motivé par des solides compétences dans l'entrepreneuriat. Et je ne pense pas que ce soit un modèle accessible à forcément beaucoup de personnes. Je trouve que, de façon générale, aujourd'hui on pousse beaucoup à l'entrepreneuriat, on valorise beaucoup le modèle entrepreneurial, mais il ne faut pas oublier que ce n'est pas quelque chose de facile. Ça demande énormément de compétences annexes qu'on n'a pas forcément — enfin, qu'on n'a carrément pas — dans notre formation au conservatoire.* »

Mathieu (trompette) : « *J'ai un peu peur du freelance. Peur de ce que ça peut donner, de l'incertitude, je veux dire... de l'argent qui tombe tous les mois, surtout.* »

Lucien (piano) : « *Peut-être aussi parce que je n'ai pas beaucoup de connaissances de l'entrepreneuriat, de tout ce qui est entrepreneuriat et tout ça, et donc ça me fait peut-être un peu peur, un peu dans l'inconnu.* »

7.3. Préparation de la formation au marché du travail

Les étudiants de première année estiment qu'il est trop tôt pour juger la manière dont leur formation les prépare au monde professionnel. Ils font cependant confiance aux programmes, en se basant sur l'intitulé des cours.

Maxime (saxophone) : « *Encore une fois, c'est compliqué en première année. Mais j'ai vu, à l'IMEP, en master, il y a des cours de marketing, donc, ça doit bien nous aider aussi à pouvoir nous mettre sur le marché du travail. Et si pas, je te le dirai d'ici 3 ans haha.* »

Emerence (trombone) : « *Eh bien, comme je ne suis qu'en première année, on ne nous parle pas encore de tout. Mais je sais que plus tard, notamment en master 1, les élèves ont des cours de marketing et donc je pense que niveau marché du travail ça arrivera plus tard dans le cursus.* »

Ysaline (harpe) : « *On ne nous prépare pas vraiment au marché du travail pour l'instant. En bac 1, non. [...] Ça ne m'inquiète pas spécialement, parce que je sais qu'il y a des cours, notamment en master, pour ce genre de choses.* »

Un des reproches formulés par les répondants plus avancés dans leur parcours (notamment ceux adoptant une posture proactive dans leur insertion professionnelle) est l'incapacité à refléter la diversité des parcours professionnels possibles. La plupart dénoncent une vision binaire, centrée soit sur l'obtention d'un poste en orchestre, soit sur l'enseignement en académie. Les autres voies – interdisciplinaires, créatives, entrepreneuriales – sont rarement évoquées ou valorisées.

Juliette (violon) : « *Moi, ce que je reproche hyper fort aux conservatoires, c'est qu'on ne nous prépare pas du tout au monde professionnel. Les seules options qu'on nous met devant les yeux, c'est soit faire un master didactique pour pouvoir enseigner, soit être le ou la meilleure musicienne du conservatoire [...] je pense que 90% des élèves ne sont pas capables de gagner des concours d'orchestre. Et les profs le savent très bien. [...] Le conservatoire ne nous présente pas vraiment les possibilités, et je pense que c'est surtout ça qui manque vraiment. Soit, il faudrait être plus sélectif à l'entrée, et ne laisser rentrer que les musiciens qui ont vraiment la possibilité plus tard d'obtenir un job – à savoir ceux qui rentrent avec un niveau déjà incroyable – soit il faudrait mieux nous préparer à ce qu'on peut faire en sortant. Que ce soit via l'enseignement – ça c'est déjà le cas – ou via le reste. Je pense qu'il y a plein de possibilités, mais qu'on ne nous y forme juste pas, et c'est problématique.* »

Nathan (guitare) : « *[...] Au-delà de ces deux aspects, de ces deux visions, on avait très peu de préparation aux possibilités professionnelles. Il faut vraiment compter sur soi-même. Je me suis beaucoup intéressé à ça tout seul. Ce n'est pas le conservatoire qui m'a permis de savoir ce qu'il y avait derrière, à part l'académie. [...] On part du principe que quelqu'un qui a fait le conservatoire classique va forcément intégrer le milieu classique par la suite. [...] Mais en fait, quand on s'engage dans autre chose – des projets interdisciplinaires, des projets de composition autres que classiques – il n'y a aucun accompagnement. On ne parle pas de ce qui se passe en dehors.* »

Lorsqu'ils existent, les cours liés à la gestion de carrière, au marketing ou à l'entrepreneuriat sont souvent critiqués pour leur contenu désuet, leur manque de pertinence ou leur arrivée tardive dans le cursus.

Julie (violon) : « *Comme j'ai dit dans une des questions, je trouve que les cours qu'on a maintenant en master sont bien. Mais j'aurais peut-être préféré qu'ils viennent plus tôt. Parce que j'ai eu l'impression d'apprendre énormément sur le tas et en faisant des projets, plus que lors d'un cours spécifique.* »

Samuel (chant) : « *Non, je pense que la formation est médiocre pour nous préparer au marché du travail. Ceux qui organisent la formation n'ont aucune idée de ce qu'est la réalité de bosser comme artiste freelance, ce qui est pourtant la norme pour la plupart des diplômés.* »

Juliette (violon) : « *Je pense qu'on ne nous forme pas du tout assez à ça (à l'entrepreneuriat). Je pense que j'ai eu un seul cours quand j'étais en master, qui s'appelait Professional Toolkits, et qui était censé nous aider à nous professionnaliser une fois qu'on a terminé nos études. Sauf qu'honnêtement, le contenu du cours n'était vraiment pas passionnant, et au final, il y avait très peu d'éléments dont je pouvais vraiment me servir.* »

Nathan (guitare) : « *Je me souviens qu'on avait un cours de marketing. Mais c'était du marketing vieillot. On nous expliquait, en gros, comment se vendre avec une pochette d'album, à l'ancienne, dans le monde de la musique classique. Mais ça ne fonctionne plus du tout comme ça. Le prof avait aussi un discours élitiste sur les musiciens classiques, ce qui était à mon sens complètement con.* »

Maxime (piano) : « *[...] par exemple, on a eu un cours de droit : aspects juridiques et légaux [...] 10% de ce qu'on apprenait était réellement pertinent pour le métier, que ce soit d'enseignant ou de musicien de carrière.* »

Face à ces lacunes, les étudiants s'en remettent souvent à leur professeur principal, qui joue un rôle central dans leur trajectoire. Mais ce système informel crée une inégalité entre étudiants, selon le niveau d'engagement et la posture du professeur.

Ruben (chant) : « *[...] la raison pour laquelle j'ai décidé d'aller chez elle, c'est aussi parce qu'elle a un peu une vision par rapport à la carrière. [...] de m'aider à faire les bons choix à ce niveau-là.* »

Juan (hautbois) : « *[...] c'est le premier professeur que tu as eu au conservatoire qui t'accompagne tout au long de ton parcours, quand ça se passe bien.* »

Samuel (chant) : « *Peut-être que la seule rédemption du conservatoire, c'est la prof qui, dans notre cas, joue un rôle de conseiller de vie en plus d'être une conseillère technique. [...] Cependant, si tu n'as pas de prof expérimenté dans une carrière artistique, tu risques de ne pas apprendre ces aspects.* »

Maxime (piano) : « *Il y a aussi évidemment une grosse part de ce rôle-là qui est pris par les professeurs des cours individuels. Ils doivent un peu prendre les élèves sous leur aile et essayer de les lancer, de les former à ce niveau-là aussi, au métier de musicien et pas simplement à la pratique de l'instrument. Et donc ça dépend des professeurs. Il y a des professeurs qui le font naturellement et d'autres qui ne le font pas.* »

Concernant les compétences pédagogiques, les répondants se disent globalement satisfaits des cours suivis, notamment dans le cadre du master didactique. Cette satisfaction est peut-être liée à la présence de stages, absents des masters à finalité spécialisée. Certains soulignent toutefois le manque de préparation aux réalités concrètes du métier, notamment les démarches administratives.

Ernest (percussions) : « *On nous forme correctement à l'enseignement et les maîtres de stage nous expliquent un peu comment fonctionne le milieu.* »

Maxime (piano) : « *Assez satisfait mais... Il y a un problème que j'ai eu au tout début de mon parcours en tant qu'enseignant. C'est tout ce qui n'est pas du métier d'enseignant et de pianiste, c'est donc les démarches administratives.* »

7.4. Freins à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les cursus

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, plusieurs étudiants critiquent le manque de préparation au marché du travail – notamment en ce qui concerne l'acquisition de compétences transversales et entrepreneuriales – et la vision restreinte du milieu musical offerte par le conservatoire. Toutefois, l'intégration de contenus entrepreneuriaux ne va pas de soi. Les entretiens révèlent une série de freins structurels, organisationnels et culturels. Le plus fréquemment évoqué concerne la densité de l'horaire. Les étudiants accordent la priorité à la pratique individuelle de l'instrument, qui exige plusieurs heures de travail quotidien. Elle est souvent perçue comme incompatible avec des cours supplémentaires.

Maxime (piano) : « Je dirais qu'on a trop de cours généraux en tout cas. Ça prend beaucoup de temps et il y a certains jours, je me rappelle très bien. J'avais cours de 9 h à 20 h, que de cours généraux. Mais quand on veut travailler au moins 4 h de piano tous les jours, ça devient compliqué. »

Julie (flûte) : « Ben écoute, sur le principe, je dirais oui. Maintenant, comme tout le temps, le problème, ce sont les semaines d'un étudiant de conservatoire... Oui, il y a la didactique, mais il y a aussi l'instrument. Et ce qu'il faut bien se rendre compte, c'est que, en tout cas à l'époque où moi j'ai fait mon didactique, on avait envers les étudiants de master didactique les mêmes attentes au niveau du niveau d'instrument que l'on avait envers les élèves qui faisaient un master de flûte. C'est-à-dire que moi, j'avais mon didactique et toute la charge horaire que représentait l'apprentissage didactique, les stages, etc., mais j'ai quand même dû préparer un récital qui était de la même longueur et du même niveau de difficulté que les autres élèves de la classe, qui eux étaient en master d'instrument. Donc, sur le principe oui, mais le problème c'est qu'il faut que ce soit cohérent avec la charge de travail qu'on demande aux étudiants pour leur pratique instrumentale. Il faut garder une discipline au niveau de l'instrument, parce que tu ne peux pas te prétendre prof d'instrument si tu n'as pas maîtrisé les bases techniques de ce que tu joues. Donc tu ne peux pas supprimer la pratique instrumentale du master didactique, parce que c'est lié. Maintenant, il faut que tout ça puisse se mettre dans un horaire qui est tenable pour les étudiants, parce qu'il y a aussi ceux qui travaillent pour payer leur kot, pour payer leur train. Donc c'est un équilibre à trouver. »

Jean (piano) « On a déjà eu des cours comme la philo, le marketing, le droit appliqué à la musique. Certains étaient intéressants, comme la psychologie. Mais je ne suis pas favorable à en avoir trop, surtout avec la réforme du master didactique. Ça va être un casse-tête au niveau des horaires, et la qualité instrumentale va en pâtir. »

Si les étudiants ont exprimé une insatisfaction vis-à-vis du contenu des cours généraux, ils pointent également un manque de coordination pédagogique. Certains cours n'ont en effet pas de liens clairs, ni entre eux ni avec la réalité du métier. Certains reprochent aussi au cursus une certaine rigidité qui rend difficile l'expérimentation ou l'introduction de nouveaux formats pédagogiques. Dans ce contexte, l'intégration de contenus entrepreneuriaux semble souhaitable, mais uniquement si cela se fait de manière souple.

Julie (flûte) : « Je crois qu'il y a des cours du tronc commun qui sont très intéressants mais qui pourraient être supprimés et remplacés par autre chose. Par exemple, j'ai eu des cours de philosophie — alors j'adore la philosophie — mais ça n'avait pas d'intérêt dans notre formation. Et au lieu de

faire des cours de philosophie, on aurait pu avoir justement des séminaires pour nous aider à mieux exercer notre métier d'enseignant. En tout cas, je pense qu'il faudrait revoir les programmes, les rendre plus concrets, et aussi supprimer tout ce qui ne sert à rien, parce qu'il y a beaucoup de cours qui n'ont aucun intérêt. »

Ernest (percussion) : *« Donc, ce type de cours variés, je suis pour qu'ils soient facultatifs, afin que chaque élève puisse décider de le prendre ou non. Si c'est des cours obligatoires, je pense qu'on en a assez et que les horaires sont déjà très chargés, surtout pour des matières essentielles comme l'histoire de la musique, l'analyse ou l'écriture classique. »*

Juliette (violon) : *« De la même manière qu'il y a le didactique, ou l'artistique, il devrait y avoir une finalité pour tout ce qui est gestion culturelle. »*

Samuel (chant) : *« Toutefois, je pense qu'il serait préférable d'encourager les étudiants à chercher activement des projets professionnels durant leurs études. En effet, réaliser des projets concrets, comme être impliqué dans la production avec le chœur de chambre, est bien plus bénéfique pour ton apprentissage de l'entrepreneuriat artistique que de rester assis pour apprendre à lire des partitions de manière théorique. Le conservatoire ne laisse pas suffisamment de place aux projets professionnels, ce qui est illogique du point de vue de l'intérêt de ta carrière : tu as tout intérêt à rater un cours si cela te permet de développer un projet qui t'apportera de l'expérience réelle. »*

Ruben (chant) : *« Ils ne nous donnent absolument aucun outil. Parfois même, ils nous freinent dedans. Ils essayent de nous empêcher de trop travailler sur des projets parce qu'ils préfèrent qu'on travaille pour le conservatoire. »*

7.5. Pistes d'amélioration

Les personnes interrogées, bien qu'issues d'horizons différents et à des stades variés de leur parcours, ont formulé de nombreuses suggestions pour renforcer l'ancrage professionnel de leur formation, en particulier en ce qui concerne les compétences entrepreneuriales. Un axe d'amélioration évoqué est la préparation à la gestion de carrière. Les répondants insistent sur l'importance de contenus liés à la gestion de projets, à la planification stratégique, à la fiscalité, à la communication... autant de compétences clés de l'entrepreneur culturel.

Aurian (piano) : *« Mais déjà, tout ce que je disais sur la formation extra-musicale : il faudrait un enseignement plus poussé sur l'administration, le fonctionnement du statut d'artiste, les allocations, la déclaration des revenus... La musique n'est pas un métier où l'on a un revenu stable, donc ce n'est pas évident de savoir comment déclarer ce qu'on doit déclarer. Beaucoup de musiciens sont dans l'illégalité sans le savoir. Il y a même des orchestres qui sont dans l'illégalité sans en être conscients, simplement à cause de la manière dont ils rémunèrent les musiciens. »*

Juliette (violon) : *« Tout ce qui est lié à l'entrepreneuriat. On en a beaucoup parlé, mais je pense que c'est une qualité essentielle pour réussir sa carrière, et qu'il faut nous former à ça. Je pense aussi qu'il est hyper important d'être à l'aise avec les réseaux sociaux. Je pense que c'est une façon hyper efficace de lancer – ou de booster – sa carrière, d'avoir de la visibilité en tous cas. On devrait y être formés. »*

Ruben (chant) : *« Je pense qu'un cours d'administration, ça serait vraiment chouette. Parce que surtout la réalité administrative en Belgique est très difficile à gérer, je trouve. »*

Une autre proposition est d'introduire plus tôt, et de manière plus concrète, des expériences de terrain. Cela permettrait aux étudiants de développer des compétences transversales (réseautage, organisation, autonomie, adaptabilité) et de tester leur fibre entrepreneuriale. Cela peut aussi, comme le souligne Ruben, permettre de lier compétences musicales et extra-musicales.

Théo (violoncelle) : « Ce serait intéressant de pouvoir effectuer des stages — même des périodes d'observation dans des académies ou des orchestres — un peu plus tôt que le master. Parce que si on arrive en master et qu'on fait notre stage final, on se dit « Ah ouais, finalement, ce n'est pas pour moi... »

Julie (violon) : « [...] j'ai eu l'impression d'apprendre énormément sur le tas et en faisant des projets, plus que lors d'un cours spécifique. »

Ruben (chant) : « Et nous donner peut-être de l'expérience pratique aussi. Qu'est-ce que c'est de monter quelque chose depuis rien ? Tu as 5 musiciens, comment est-ce que tu fais pour que le projet fonctionne ? Comment est-ce que tu organises un calendrier ? Comment est-ce que tu fais pour que ton programme de musique soit cohérent ? Et donc à ce niveau-là, ça pourrait être chouette aussi de ne pas forcément toujours scinder les compétences musicales et les compétences extra-musicales. »

Dans une logique entrepreneuriale, comprendre les dynamiques du marché est essentiel (Bennett et Bridgstock, 2014 ; Preece, 2011 ; Sardana, 2018). Plusieurs participants proposent d'inviter régulièrement des intervenants issus du milieu culturel : musiciens d'orchestre, musiciens freelance, producteurs, gestionnaires de structures artistiques... En plus de permettre aux étudiants de développer une compréhension globale du milieu, valoriser la diversité des carrières musicales permettrait d'ouvrir les perspectives et de légitimer tous les types de parcours.

Elodie (piano) : « En fait, je pense que c'est vraiment la tendance actuelle d'essayer d'ouvrir le domaine. Je crois qu'il est essentiel de créer un lien entre les acteurs culturels sur le terrain et les étudiants. Personnellement, je n'en avais pas du tout. Je trouve qu'il serait vraiment bénéfique qu'on puisse régulièrement écouter des artistes témoigner de la manière dont ils obtiennent des concerts, avec des exemples très concrets, ou que des professionnels de la radio expliquent comment ils sont passés d'artistes ou de pianistes à producteurs, par exemple. En d'autres termes, rencontrer des gens qui ont tracé leur chemin dans le monde culturel et les mettre en relation avec les étudiants afin que chacun puisse créer son propre parcours, sans se limiter à un modèle typique. L'idée, c'est que chacun puisse se construire son parcours sur mesure, ce qui nécessite d'être régulièrement en contact avec des acteurs majeurs du monde culturel. »

Aurian (piano) : « Pour les autres finalités, ce serait utile aussi de permettre d'avoir des contacts avec des professionnels. [...] Mais il faudrait des professionnels qui ont des expériences pertinentes, pas juste un pianiste qui a pris un temps plein en académie et qui explique comment faire ça. Des conférences où des professionnels viennent parler de leur parcours et de la réalité du métier, ce serait extrêmement intéressant. »

8. Point de vue institutionnel et pédagogique

8.1. Objectifs

En complément des entretiens réalisés auprès d'étudiants et de jeunes diplômés, une analyse documentaire a été menée afin de mieux comprendre comment les conservatoires intègrent (ou non) les enjeux liés à l'entrepreneuriat dans leurs cursus. Cette étape vise à confronter les perceptions exprimées dans les entretiens aux discours et dispositifs officiels mis en place par les établissements. L'analyse s'est concentrée sur les institutions dont les participants sont issus. En parallèle, des tentatives de prise de contact ont été effectuées auprès de différents acteurs institutionnels et pédagogiques, afin de recueillir des éclairages plus qualitatifs sur l'organisation interne, les freins perçus et les marges de manœuvre possibles.

8.2. Etude documentaire

L'analyse des projets pédagogiques et brochures révèle des tensions structurelles. On y observe quasi systématiquement une référence forte à la tradition et à l'excellence, notions historiquement liées à une vision élitiste de la musique occidentale. Par exemple, le Conservatoire royal de Bruxelles affirme vouloir « perpétuer la tradition d'excellence et d'exigence du Conservatoire et de leurs grands prédécesseurs » (Conservatoire royal de Bruxelles, s.d.), tandis que celui de Liège se présente comme « l'un des plus anciens conservatoires d'Europe » (Conservatoire royal de Liège, 2023).

Dans le même temps, ces établissements affichent une volonté d'ouverture vers les pratiques et réalités contemporaines, et expriment l'ambition de former des musiciens capables de s'insérer sur le marché du travail ou de construire une carrière durable. Le Conservatoire royal de Bruxelles affirme vouloir aider les étudiants à « se construire un univers artistique singulier » et à « leur donner des armes pour se confronter au monde professionnel déjà pendant leurs études » (Conservatoire royal de Bruxelles, s.d.). Celui de Liège reconnaît que « la profession de musicien s'est aujourd'hui largement diversifiée » (Conservatoire royal de Liège, s.d.). Ces intentions témoignent d'une prise de conscience institutionnelle quant à la nécessité de développer des compétences relevant de l'éducation entrepreneuriale, telles que l'autonomie, l'adaptabilité ou la compréhension de l'environnement professionnel (Jiang, 2021).

Cependant, les dispositifs pédagogiques concrets mis en place pour répondre à ces objectifs restent souvent vagues, voire absents. En bachelier, les programmes restent largement dominés par la pratique instrumentale (entre 20 et 30 crédits) et par des cours musicaux (analyse, lecture et transposition, histoire de la musique, organologie...). Certains cours

généraux, présentés comme une introduction à des matières telles que la psychologie ou la sociologie, complètent le programme.

Les cours plus professionnalisants, incluant éventuellement du marketing, du droit ou de la gestion de carrière, apparaissent souvent tardivement dans le cursus. Malheureusement, le programme détaillé de ces cours est rarement disponible en ligne.

Notons que seules les écoles flamandes utilisent explicitement le mot « entrepreneuriat ». Le KCB propose un module optionnel en « Music Management », incluant finance, marketing et entrepreneuriat (Koninklijk Conservatorium Brussel, s. d.). Le Conservatoire royal d'Anvers propose un cours nommé « Arts Entrepreneurship », qui aborde les aspects financiers, commerciaux et légaux de la pratique professionnelle musicale, ainsi que les stratégies de base de l'entrepreneuriat créatif (Royal Conservatoire Antwerp, s. d.). La Luca School of Arts intègre un cours nommé « Entrepreneurship » au sein d'un module intitulé « Professionnal toolkit » visant à sensibiliser les étudiants aux compétences entrepreneuriales et aux dynamiques des industries culturelles et créatives (LUCA School of Arts, s. d.).

Dans l'ensemble, cette étude confirme que malgré un discours d'ouverture, l'intégration de l'entrepreneuriat reste inégale, souvent marginale et très dépendante du contexte institutionnel. Cela rejoint les constats formulés dans la littérature (Beckman, 2007 ; Ruiz, 2024 ; Toscher, 2019).

8.3. Témoignages

Pour enrichir cette analyse, plusieurs tentatives ont été faites afin de recueillir le point de vue de personnes issues de ces milieux institutionnels et pédagogiques. Les premiers contacts ont été établis avec les secrétaires, conseillers académiques et administrateurs. La majorité des démarches sont restées sans suite ou ont été redirigées sans aboutir. L'un des conseillers académiques a cependant évoqué la pertinence du sujet et a précisé que cette question était souvent mise à la table des projets de l'Association Européenne des Conservatoires (AEC). Le programme « *AEC – Strengthening Music in Society* », co-financé par la Commission européenne, a été actif entre 2017 et 2021. Parmi les objectifs de ce projet figurait l'ancrage des compétences entrepreneuriales dans l'enseignement supérieur musical. Un groupe de travail dédié a travaillé sur des pratiques pédagogiques innovantes, notamment une application mobile, des podcasts ou encore des camps d'entraînement / *bootcamps* (Association Européenne des Conservatoires, Académies de musique et Musikhochschulen, s. d.). Toutefois, ce conseiller a été la seule personne à mentionner l'existence de ce programme, ce qui soulève la question de la visibilité et de la diffusion effective de ces ressources.

Des professeurs enseignant des modules liés à la gestion, au marketing ou à l'entrepreneuriat ont également été sollicités. Ces cours étant peu nombreux, les interlocuteurs potentiels étaient limités. La professeure de marketing d'ARTS2 a manifesté son intérêt mais un congé prolongé a malheureusement empêché toute prise de contact dans les délais impartis. Un échange a néanmoins pu être mené avec Maxime, chargé de cours invité en marketing digital au CRLG. Il n'est formé ni en musique classique ni en pédagogie, mais dirige une agence de communication. Son cours vise à doter les étudiants des compétences de base nécessaires à la construction d'une image professionnelle et à l'élaboration d'une stratégie sur les réseaux sociaux. Les élèves semblent réceptifs et participent activement, certains n'hésitant pas à lui demander des conseils pour leurs projets personnels. Il reconnaît toutefois ne pas connaître les autres enseignants et intervenir de manière isolée, sans véritable lien avec le reste du cursus.

Enfin, des tentatives de contact ont été menées auprès de professeurs d'instrument, compte tenu de leur rôle structurant dans la formation artistique et la construction de l'identité professionnelle des étudiants. Toutefois, ces musiciens sont difficilement accessibles. Ils cumulent souvent leur mission pédagogique avec un poste dans un orchestre symphonique, une carrière internationale ainsi que diverses activités connexes (jury, masterclass, enregistrement, production...). Plusieurs professeurs ont été contactés, notamment ceux rencontrés auparavant dans le cadre de projets d'orchestre ou lors de stages et masterclass. Malgré ces liens préexistants, la majorité des prises de contact sont restées sans réponse ou se sont heurtées à des contraintes de disponibilité.

Un échange a toutefois eu lieu avec Christophe, assistant en classe de piano au CRLG. Bien qu'il ait déjà entendu parler du concept d'entrepreneur culturel, il ne s'estime pas suffisamment informé pour intégrer ces notions dans ses activités pédagogiques. En revanche, il considère qu'il serait pertinent d'inviter davantage de professionnels du secteur (musiciens indépendants, directeurs de centres culturels, directeurs d'académies...) afin d'élargir les perspectives des étudiants. S'il se montre globalement favorable à l'introduction de cours liés à l'entrepreneuriat, il souligne aussi que le conservatoire reste un lieu de formation musicale, où la pratique instrumentale doit rester prédominante. Il déplore par ailleurs la présence de certains cours jugés peu utiles, ce qui complique l'intégration de nouveaux contenus.

Un autre point de vue a été apporté par Isabelle, chargée d'enseignement pour la classe de flûte et piccolo au Conservatoire royal de Bruxelles, qui deviendra professeure principale à partir de septembre. Elle observe que les étudiants sont aujourd'hui plus actifs dans la gestion de leur carrière musicale et adoptent une posture plus entrepreneuriale que sa génération, ou que celles de ses collègues. Elle explique cette évolution à la fois par la diminution des postes

stables dans les orchestres et académies, et par un mouvement plus large vers l'autonomie professionnelle.

Alors qu'il n'existait auparavant aucun enseignement en lien avec l'entrepreneuriat, un cours de marketing a récemment été introduit en master : petit, mais bien dispensé, selon elle. Isabelle se dit intéressée et admirative face aux étudiants qui structurent leurs projets artistiques autour d'un cadre économique. Elle les encourage à multiplier les expériences, à se produire dans différents contextes et à développer leur réseau. Elle tuyaute également comme elle peut, même s'il y a énormément de concurrence en flûte. Elle considère que son rôle dépasse la seule formation instrumentale : elle se définit de plus en plus comme une coach, dont l'objectif est d'accompagner chaque étudiant dans la construction de son projet professionnel. Elle sait qu'il n'y a pas de place pour tout le monde en orchestre, leur dit, et les encourage à découvrir d'autres métiers.

Sa posture s'explique, selon elle, par son propre parcours. Elle a longtemps travaillé comme musicienne freelance, autoproduisant ses concerts de musique de chambre et jouant régulièrement en tant que renfort dans des orchestres professionnels. A l'inverse, certains de ses collègues (en particulier les violonistes et pianistes) restent focalisés sur l'excellence musicale, au détriment de l'ouverture à d'autres pratiques.

Enfin, elle souligne le soutien de la nouvelle direction dans cette évolution. Celle-ci vise à former de véritables professionnels, notamment par le biais l'entrepreneuriat. Elle innove en développant des programmes d'échanges et des partenariats extérieurs. Un projet de jobs étudiants est également en cours d'élaboration : l'objectif est de faire participer les étudiants à l'organisation des sessions d'orchestre, afin de leur permettre de découvrir différents métiers liés à la scène.

9. Discussion

9.1. Consensus sur la nécessité de compétences élargies

Les résultats mettent en lumière un consensus croissant – tant dans la littérature que sur le terrain – quant à la nécessité de compétences élargies pour exercer le métier de musicien. Cette vision dépasse le modèle du « musicien virtuose » pour inclure une dimension stratégique, relationnelle et organisationnelle.

Les résultats de l'enquête qualitative convergent avec les constats de la littérature : être un excellent musicien n'est plus suffisant. Les étudiants et diplômés interrogés reconnaissent la

nécessité de développer un large éventail de compétences dites « entrepreneuriales », allant bien au-delà de la maîtrise instrumentale. Ce constat est en ligne avec les travaux de Bridgstock (2013), Bennett (2008) ou Jiang (2021). Parmi les compétences les plus citées :

- La capacité à se promouvoir et gérer son image (via les réseaux sociaux ou le *personal branding*)
- Les compétences relationnelles et le développement d'un réseau professionnel
- La gestion de projets artistiques (planification, levée de fonds, logistique...)
- Et plus globalement, la polyvalence

Cependant, une forte tension subsiste entre ces compétences et l'identité artistique des musiciens. Nombre d'entre eux rejettent l'étiquette « entrepreneur », perçue comme incompatible avec une vision désintéressée et expressive de l'art.

Du côté des institutions, l'étude révèle une prise de conscience des réalités du secteur. La plupart des conservatoires affirment vouloir former des musiciens capables de construire un projet artistique personnel, de s'insérer professionnellement ou de s'adapter à la diversité des pratiques musicales actuelles. Ces objectifs, bien que vagues, vont dans le sens d'une reconnaissance de compétences clés relevant de l'éducation entrepreneuriale : autonomie, stratégie de carrière, capacité à collaborer ou encore compréhension de l'environnement professionnel (Jiang, 2021 ; Robinson et Novak-Leonard, 2021).

9.2. Une intégration souvent marginale et déconnectée

Malgré les ambitions affichées par les conservatoires, l'intégration de l'entrepreneuriat reste marginale, avec quelques modules périphériques en fin de cursus. Les cours professionnalisants sont souvent jugés trop théoriques ou inadaptés aux réalités du terrain et la majorité des étudiants ne se sentent pas préparés aux dimensions extra-musicales de leur futur métier. Cela fait écho aux critiques formulées dans la littérature, notamment chez Toscher (2019) ou Beckman (2005, 2007), qui dénoncent le manque d'articulation entre les cours entrepreneuriaux et la pratique artistique.

Du côté des enseignants, une partie de la résistance repose sur un manque de formation ou de familiarité avec les logiques entrepreneuriales. Pourtant, ils jouent un rôle central dans la construction de l'identité professionnelle des étudiants (Friedrichs, 2018).

Ces constats révèlent un désalignement entre les objectifs et les modalités concrètes de formation. Dans une logique d'amélioration continue, il serait utile de développer des mécanismes d'évaluation rigoureux et réguliers des dispositifs de formation existants. La mise

en place d'outils de suivi des compétences acquises, de retours d'expériences structurés des étudiants, ou encore d'études des trajectoires professionnelles pourrait permettre de mieux comprendre ce qui fonctionne, pour qui, et dans quelles conditions. Ces dispositifs pourraient aussi renforcer la légitimité des modules entrepreneuriaux auprès des parties prenantes (enseignants, directions, employeurs du secteur culturel...).

9.3. Des freins structurels et culturels

Trois freins majeurs ressortent des entretiens :

- Le frein structurel : les programmes sont déjà très chargés en cours théoriques et instrumentaux. L'ajout de nouveaux modules est perçu comme une surcharge.
- Le frein culturel : les logiques artistiques et économiques semblent incompatibles, ce qui alimente des résistances tant chez les étudiants que chez les enseignants et les institutions.
- Le frein systémique : les formations restent orientées vers deux débouchés (orchestre et enseignement). Cette vision restreinte du métier freine l'exploration d'alternatives professionnelles.

Ces obstacles recoupent ceux identifiés dans la littérature. Ils sont interdépendants et s'auto-alimentent.

9.4. Vers une pédagogie intégrée et contextualisée

L'intégration des compétences entrepreneuriales dans les formations musicales reste largement inégale. Ce n'est pas tant l'idée d'un musicien proactif, capable de développer des projets, de se positionner dans le monde professionnel ou de travailler en réseau qui dérange, mais plutôt la manière dont ces enjeux sont abordés – souvent de manière périphérique, abstraite ou déconnectée de la réalité. L'enjeu est donc de sortir d'un modèle cloisonné pour aller vers une pédagogie intégrée et contextualisée.

Cette transformation nécessite d'abord un changement de paradigme. Tant que l'entrepreneuriat sera perçu comme une antithèse de la vocation artistique, son intégration pédagogique restera marginale. Il est donc nécessaire de le redéfinir ou de le reformuler : il doit être présenté comme un outil permettant aux étudiants d'atteindre leurs propres objectifs. L'éducation entrepreneuriale n'est pas une incitation à la rentabilité ou à la logique de marché, mais une invitation à l'autonomie et à la capacité de construire son projet professionnel, évoluant en fonction des expériences vécues. Dans ce contexte, la question du vocabulaire mérite d'être posée. Si le mot « entrepreneur » suscite une résistance et si le mot « musicien » semble trop restreint pour désigner une pluralité de fonctions (interprète, compositeur, créateur, pédagogue, producteur...), ne serait-il pas pertinent de repenser les appellations ? L'utilisation

de termes hybrides comme « porteur de projet culturel », « artiste-gestionnaire » ou bien d'autres pourrait contribuer à redéfinir les rôles sans heurter l'identité artistique. Le sens donné aux mots structure les comportements et repenser les terminologies pourrait contribuer activement à la transformation des mentalités (Le Ny, 2005).

Une autre piste réside dans l'ouverture des horizons professionnels. L'imaginaire dominant reste structuré autour de deux figures principales : le musicien d'orchestre et le professeur d'instrument. Inviter des artistes aux carrières variées – musiciens indépendants, producteurs, médiateurs culturels, porteurs de projets interdisciplinaires – permettrait non seulement de valoriser d'autres formes de réussite, mais aussi d'aider à la construction d'une identité professionnelle.

Au niveau pédagogique, les conservatoires gagneraient à adopter une approche plus transversale, favorisant le dialogue entre les départements artistiques, théoriques et professionnalisants. Mettre l'étudiant au cœur de l'apprentissage est également essentiel. Toscher (2019) encourage une approche andragogique¹⁴. En partant de l'expérience de l'apprenant, de ses intérêts et de ses besoins, on peut lui proposer des situations concrètes et réflexives afin de favoriser l'exploration, l'autonomie et la prise d'agentivité.

Le rôle du professeur d'instrument est également fondamental. Certains intègrent déjà, de manière informelle, des dimensions entrepreneuriales à leur accompagnement. Mais cela repose entièrement sur leur initiative personnelle, ce qui engendre des inégalités importantes selon les parcours. Le studio instrumental est pourtant un terrain idéal pour introduire des notions d'entrepreneuriat, non pas en tant que matière séparée, mais comme prolongement naturel de la réflexion artistique et professionnelle (Friedrichs, 2018). Pour activer ce levier, il conviendrait d'accompagner les enseignants par des formations continues, mais aussi de reconnaître officiellement cette dimension dans leur mission pédagogique. Une autre piste serait d'encourager le travail interdisciplinaire entre professeurs d'instrument et enseignants spécialisés dans les modules entrepreneuriaux, afin de développer des dispositifs pédagogiques contextualisés, qui fassent le lien entre technique instrumentale, projets personnels et insertion professionnelle (Ruiz, 2024 ; Toscher, 2019). Cela permettrait de décroiser les apprentissages, tout en respectant la spécificité et la valeur du lien pédagogique en cours individuel.

Si des pistes concrètes pour repenser l'intégration de l'entrepreneuriat musical ont été évoquées par les participants ou explorées dans la littérature, d'autres émergent plus

¹⁴ L'andragogie est la science et la pratique de l'éducation des adultes.

indirectement. C'est dans cette optique que s'inscrit la section suivante, qui propose quelques pistes complémentaires à approfondir.

9.5. Pistes complémentaires à explorer

La première piste concerne la valorisation des démarches étudiantes existantes. Certains étudiants prennent déjà des initiatives : ils organisent des concerts, montent des ensembles ou s'impliquent dans des projets professionnels. Or, ces initiatives restent souvent invisibles dans le cadre académique et peuvent être difficiles à combiner avec un cursus intensif. Créer un statut d'étudiant-entrepreneur, à l'image de ce qui existe dans plusieurs universités et hautes écoles, permettrait de reconnaître officiellement ces démarches, de leur offrir un cadre souple et de mieux articuler projet artistique et parcours académique.

Une autre piste concerne la création d'un incubateur dédié aux projets artistiques. Il ne s'agirait pas nécessairement d'un incubateur interne au conservatoire, mais plutôt d'une structure d'accompagnement telle qu'il en existe déjà pour des secteurs comme les technologies ou l'économie sociale (Service public de Wallonie, s. d.). Ce type de dispositif permettrait ainsi aux étudiants (ou diplômés) ayant un projet, de préciser leur idée, évaluer sa pertinence et trouver des ressources. En bénéficiant de cet appui, les porteurs de projet pourraient acquérir des compétences concrètes tout en consolidant leur posture professionnelle.

Enfin, la création d'un service alumni structuré pourrait être bénéfique. S'il existe déjà dans certains conservatoires flamands, ce type de service reste rarement orienté vers le suivi de carrière ou l'accompagnement professionnel. Mettre en place un tel outil permettrait de mieux suivre les trajectoires, de produire des données utiles à l'évaluation de l'insertion professionnelle, mais aussi de créer une communauté active de diplômés. Ces derniers pourraient être mobilisés dans le cadre de rencontres, de conférences métiers ou de retours d'expérience. Un service alumni pourrait également proposer un soutien aux démarches administratives ou à la formation continue, comme cela se fait dans de nombreuses universités. La taille plus modeste des conservatoires et la spécificité de leur fonctionnement peuvent cependant rendre cette mise en place plus complexe.

10. Conclusion

Cette recherche visait à interroger les freins, tensions et leviers liés à l'entrepreneuriat dans les formations supérieures en musique classique, grâce à une revue de littérature, une étude documentaire et une enquête qualitative. Elle confirme qu'un consensus se dessine aujourd'hui, en Belgique, autour de la nécessité de doter les musiciens de compétences élargies, afin de construire une carrière durable dans un secteur instable et en mutation.

Toutefois, l'intégration de ces compétences dans les cursus reste limitée, périphérique et parfois déconnectée de la pratique artistique centrale. Trois types de freins apparaissent de manière récurrente : des freins structurels, culturels et systémiques. Ces obstacles entravent le développement d'une pédagogie transversale et connectée aux réalités du terrain.

Pourtant, des leviers concrets existent. L'un d'eux réside dans une meilleure mobilisation du cours d'instrument, lieu central de la formation musicale. Les enseignants pourraient jouer un rôle structurant dans l'accompagnement entrepreneurial, à condition d'être eux-mêmes formés et soutenus en ce sens. Cela rejoint le modèle de Toscher (2019), qui défend une pédagogie contextualisée, fondée sur l'agentivité des étudiants et la pertinence professionnelle des contenus.

La reconnaissance des démarches étudiantes, la mise en place d'un incubateur artistique ou encore la création d'un service alumni sont aussi des outils susceptibles de mieux accompagner les étudiants. Plus largement, il semble également indispensable de diversifier les imaginaires professionnels, en valorisant des trajectoires inspirantes qui sortent du cadre traditionnel orchestre/enseignement.

De plus, (re)penser l'intégration de l'entrepreneuriat dans les formations artistiques suppose aussi un travail sur les représentations, et notamment sur le vocabulaire utilisé. Le terme « entrepreneuriat » reste souvent associé à une logique exclusivement marchande, incompatible avec la vocation artistique. Parler plutôt de « porteur de projet artistique », ou de « créateur autonome » par exemple, pourrait mieux refléter la diversité des profils et des aspirations, tout en valorisant la capacité d'entreprendre.

Enfin, les recherches pourraient être approfondies dans des travaux futurs. Il serait pertinent de mesurer l'impact des dispositifs existants sur l'insertion professionnelle des musiciens ou sur le développement de compétences transversales. Le développement d'un outil d'évaluation de l'auto-efficacité entrepreneuriale dans les arts – comme le suggère Toscher (2019) – permettrait également d'affiner les pratiques pédagogiques. On pourrait aussi explorer comment les différents genres musicaux et les modèles pédagogiques associés influencent le rapport des étudiants à l'entrepreneuriat, à l'autonomie et à l'innovation.

11. Limites

Cette partie met en évidence les limites de ce travail.

Premièrement, l'échantillon est composé d'un nombre limité d'étudiants et diplômés issus de conservatoires belges. Bien que des efforts ont été réalisés pour assurer une diversité d'âges, de parcours, d'instruments et d'établissements, l'échantillon reste restreint, et

majoritairement constitué de personnes issues du réseau personnel de la mémorante. Il ne peut donc prétendre à une représentativité parfaite de l'ensemble des musiciens classiques

Deuxièmement, les entretiens reposent sur des récits subjectifs. Les propos recueillis sont influencés par l'expérience, la sensibilité et l'environnement propre à chaque participant. Malgré une posture d'écoute active et non-directive, certains biais cognitifs ou sociaux peuvent avoir influencé certaines réponses.

De plus, les sites internet et brochures des conservatoires et écoles supérieures ne nous ont pas fourni de données actualisées ou détaillées sur le contenu des cours. Le nombre de contact avec des personnes travaillant dans l'enseignement supérieur artistique est également limité et difficile. Cela limite la portée de l'analyse du point de vue pédagogique et institutionnel et introduit un déséquilibre dans la triangulation des données.

Ensuite, étant donné que la recherche repose à la fois sur une revue de littérature et sur une enquête qualitative dont les résultats sont en partie analysés à travers les concepts issus de cette même littérature, il existe un risque de biais de circularité. Ce phénomène peut conduire à confirmer les hypothèses théoriques plutôt qu'à les mettre à l'épreuve, en interprétant les données à travers le cadre conceptuel préétabli (De Ketele et Roegiers, 2002).

Enfin, ce mémoire repose sur une approche qualitative. Les résultats ne visent donc pas à fournir des données chiffrées ou généralisables, mais à explorer en profondeur les perceptions, les parcours et les expériences des personnes interrogées. Il serait pertinent, dans un second temps, de mener des études quantitatives afin de tester certaines hypothèses. Celles-ci pourraient, par exemple, comparer les attentes des étudiants en début de formation avec leur situation professionnelle réelle quelques années après la diplomation, ou encore évaluer l'efficacité de dispositifs pédagogiques spécifiques.

12. Bibliographie

Abbing, H. (2011). Poverty and support for artists. Dans R. Towse (Ed.), *A Handbook of Cultural Economics* (2nd ed.). 344-349. Edward Elgar Publishing.

Albinsson, S. (2017). What is so “cultural” about cultural entrepreneurship? *Essays in Economic & Business History*, 35 (1), 365-390.

Albinsson, S. (2018). Musicians as entrepreneurs or entrepreneurs as musicians? *Creativity and Innovation Management*, 27(3), 348-357. <https://doi.org/10.1111/caim.12254>

Association Européenne des Conservatoires, Académies de Musique et Musikhochschulen. (s. d.). *AEC-SMS (2017-2021) – Creative Europe Network*. Consulté le 16 juillet 2025, sur <https://aec-music.eu/project/aec-sms-2017-2021-creative-europe-network/>

Bartleet, B. L., Ballico, C., Bennett, D., Bridgstock, R., Draper, P., Tomlinson, V., & Harrison, S. (2019). Building sustainable portfolio careers in music: insights and implications for higher education. *Music Education Research*, 21(3), 282-294. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1598348>

Beckman, G. (2005). The entrepreneurship curriculum for music students: thoughts towards a consensus. *College Music Symposium*, 45, 13-24.

Beckman, G. D. (2007). “Adventuring” arts entrepreneurship curricula in higher education: An examination of efforts, obstacles, and best practices. *The Journal of Arts Management Law and Society*, 37(2), 87-112. <https://doi.org/10.3200/jaml.37.2.87-112>

Bennett, D. (2007). Utopia for music performance graduates. Is it achievable, and how should it be defined? *British Journal of Music Education*, 24(2), 179-189. <https://doi.org/10.1017/s0265051707007383>

Bennett, D. (2008). *Understanding the classical music profession: The past, the present and strategies for the future* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315549101>

Bennett, D., & Bridgstock, R. (2014). The urgent need for career preview: Student expectations and graduate realities in music and dance. *International Journal of Music Education*, 33(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/0255761414558653>

- Bérubé, J. (2019). L'entrepreneuriat en commun comme force collective pour les artistes professionnels. *Revue française de gestion*, 45(279), 151-164. <https://doi.org/10.3166/rfg.2019.00330>
- Bridgstock, R. (2013). Not a dirty word: Arts entrepreneurship and higher education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 12(2-3), 122-137. <https://doi.org/10.1177/1474022212465725>
- Carey, G. M., Bridgstock, R., Taylor, P., McWilliam, E., & Grant, C. (2013). Characterizing one-to-one conservatoire teaching: Some implications of a quantitative analysis. *Music Education Research*, 15(3), 357-368. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.824954>
- Chang, W. J., & Wyszomirski, M. (2015). What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition in scholarly journals. *Artivate*, 4(2), 11-31. <https://doi.org/10.1353/artv.2015.0010>
- Chapain, C., Emin, S., & Schieb-Bienfait, N. (2018). L'entrepreneuriat dans les activités créatives et culturelles : Problématiques structurantes d'un champ d'étude encore émergent. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17(1), 7-28. <https://doi.org/10.3917/entre.171.0007>
- Conservatoire royal de Bruxelles. (s.d.). *Musique classique et contemporaine*. Consulté le 2 juin 2025, sur <https://www.conservatoire.be/etudes/musique-classique-et-contemporaine/>
- Conservatoire royal de Liège. (s.d.). *Projet pédagogique – Musique*. Consulté le 2 juin 2025, sur <https://www.crlg.be/projet-pedagogique-musique/>
- Conservatoire royal de Liège. (2023). *Brochure de présentation – Musique* [Brochure].
- Coulson, S. (2012). Collaborating in a competitive world: Musicians' working lives and understandings of entrepreneurship. *Work, Employment and Society*, 26(2), 246-261. <https://doi.org/10.1177/0950017011432919>
- Creech, A., Papageorgi, I., Duffy, C., Morton, F., Haddon, E., Potter, J., De Bezenac, C., Whyton, T., Himonides, E., & Welch, G. (2008). From music student to professional : the process of transition. *British Journal of Music Education*, 25(3), 315-331. <https://doi.org/10.1017/s0265051708008127>
- Dacin, P. A., Dacin, M. T., & Matear, M. (2010). Social entrepreneurship: Why we don't need a new theory and how we move forward from here. *Academy of Management Perspectives*, 24(3), 37-57. <https://doi.org/10.5465/amp.2010.52842950>

De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (2002). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents* (3e éd.). De Boeck.

De Reizabal, M. L., & Benito Gómez, M. (2020). When theory and practice meet: Avenues for entrepreneurship education in music conservatories. *International Journal of Music Education*, 38(3), 352-369. <https://doi.org/10.1177/0255761420919560>

Dobrev, N., & Ivanov, S. (2020). Cultural entrepreneurship: A review of literature. *Tourism & Management Studies*, 16(4), 23-34. <https://doi.org/10.18089/tms.2020.160402>

Eidsaa, R. M., & Kharatyan, M. (2024). Rethinking music performance education through the lens of today's society. Dans H. J. Minors, S. Östersjö, G. Dalagna & J. S. Correia (Ed.), *Teaching Music Performance in Higher Education* (pp. 251-270). <https://doi.org/10.11647/obp.0398.13>

Eikhof, D. R., & Haunschild, A. (2007). For art's sake! Artistic and economic logics in creative production. *Journal Of Organizational Behavior*, 28, 523-538. <https://doi.org/10.1002/job.462>

Ellmeier, A. (2003). Cultural entrepreneurialism: On the changing relationship between the arts, culture and employment. *International Journal of Cultural Policy*, 9(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/1028663032000069158a>

Essig, L., & Guevara, J. (2016). A landscape of arts entrepreneurship in US higher education. *Pave Program in Arts Entrepreneurship*.

Fauchart, E., & Gruber, M. (2011). Darwinians, communitarians and missionaries: The role of the founder identity in entrepreneurship. *Academy of Management Journal*, 54, 935-957. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0211>

Friedrichs, A. M. (2018). Suggestions for incorporating entrepreneurship education in the classical performance studio. *Artivate*, 7(2), 27-43. <https://doi.org/10.1353/artv.2018.0006>

Gaunt, H. (2009). One-to-one tuition in a conservatoire: The perceptions of instrumental and vocal students. *Psychology of Music*, 38(2), 178-208. <https://doi.org/10.1177/0305735609339467>

Harrison, S. D., Lebler, D., Carey, G., Hitchcock, M., & O'Bryan, J. (2012). Making music or gaining grades? Assessment practices in tertiary music ensembles. *British Journal of Music Education*, 30(1), 27-42. <https://doi.org/10.1017/s0265051712000253>

Haynes, J., & Marshall, L. (2017). Reluctant entrepreneurs: Musicians and entrepreneurship in the 'new' music industry. *The British Journal of Sociology*, 69(2), 459-482. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12286>

Jarvin, L., & Subotnik, R. F. (2010). Wisdom from conservatory faculty: Insights on success in classical music performance. *Roeper Review*, 32(2), 78-87. <https://doi.org/10.1080/02783191003587868>

Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>

Jiang, Y. (2021). Education reform and quality training of music majors from the perspective of entrepreneurial education. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.749701>

Juuti, S., Littleton, K. (2012). Tracing the transition from study to a contemporary creative working life: The trajectories of professional musicians. *Vocations and Learning*, 5, 5-21. <https://doi.org/10.1007/s12186-011-9062-9>

Kelman, K. (2015). An entrepreneurial music industry education in secondary schooling: The emerging professional learning model. *Journal of the Music and Entertainment Industry Educators Association*, 15(1), 147-173. <https://doi.org/10.25101/15.7>

Klamer, A. (2011). Cultural entrepreneurship. *The Review of Austrian Economics*, 24, 141-156. <https://doi.org/10.1007/s11138-011-0144-6>

Le Ny, J.-F.(2005). Chapitre 4. Significations de mots, concepts et catégories. *Comment l'esprit produit du sens* (pp. 151-193). Odile Jacob. <https://shs.cairn.info/comment-l-esprit-produit-du-sens--9782738115928-page-151?lang=fr>

LUCA School of Arts. (s. d.). *Entrepreneurship (B-LUCA-L42642)*. Consulté le 16 juillet 2025, sur <https://onderwijsaanbod.luca-arts.be/syllabi/e/L42642E.htm?ids=55079431>

MacNeill, K. (2009). Pina Bausch, creative industries and the materiality of artistic labour. *International Journal of Cultural Policy*, 15(3), 301-313. <https://doi.org/10.1080/10286630902785623>

- Menger P.-M. (2006). Artistic labor markets: Contingent work, excess supply and occupational risk management. Dans V. A. Ginsburg & D. Throsby (Ed.), *Handbook of the Economics of Art and Culture* (Vol. 1, pp. 765-811). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0676\(06\)01022-2](https://doi.org/10.1016/S1574-0676(06)01022-2)
- Naudin, A. (2017). Cultural entrepreneurs: Identity and “becoming” a cultural entrepreneur. *International Journal of Entrepreneurial Venturing*, 9(3), 209-226. <https://doi.org/10.1504/ijev.2017.086495>
- Nytch, J. (2020). The many facets of music entrepreneurship education. *Journal of Arts Entrepreneurship Education*, 2(1), 32-41. <https://doi.org/10.46776/2693-7271.1009>
- Pennill, N., Phillips, K., & Phillips, M. (2022). Student experiences and entrepreneurship education in a specialist creative arts HEI: A longitudinal approach. *Entrepreneurship Education*. 5, 399-423. <https://doi.org/10.1007/s41959-022-00085-9>
- Pollard, V., & Wilson, E. (2014). The “entrepreneurial mindset” in creative and performing arts higher education in Australia. *Artivate*, 3(1), 3-22. <https://doi.org/10.1353/artv.2014.0009>
- Preece, S. B. (2011). Performing arts entrepreneurship: Toward a research agenda. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 41(2), 103-120. <https://doi.org/10.1080/10632921.2011.573445>
- Robinson, M., & Novak-Leonard, J. (2021). Refining understandings of entrepreneurial artists: Valuing the creative incorporation of business and entrepreneurship into artistic practice. *Artivate*, 10(1), 1-19. <https://doi.org/10.1353/artv.2021.0002>
- Royal Conservatoire Antwerp. (s. d.). *Programme – String instruments*. Consulté le 16 juillet 2025 sur <https://www.ap-arts.be/en/programme-string-instruments>
- Rowley, J., Bennett, D., & Reid, A. (2021). Rewriting the score. Dans H. Westerlund & H. Gaunt (Ed.), *Expanding Professionalism in Music and Higher Music Education* (pp. 59-73). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003108337-6>
- Rowley, J. (2021). Transitioning to career : Talented musicians’ identity development. Dans S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 1385-1407). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_66
- Rudman L. A., (1998), Self-promotion as a risk factor for women: The costs and benefits of counter-stereotypical impression management. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 629-645. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.3.629>

Ruiz, J. V., (2024). Exploring the integration of entrepreneurship education in applied music lessons: Challenges, approaches and benefits. *MTNA e-Journal*.

Sagot-Duvauroux, D. (2008). *De l'œuvre au produit culturel*.

Salter, L. (1963). *The musician and his world: A young person's guide*. The Garden City Press Ltd.

Sardana, D. (2018). What facilitates cultural entrepreneurship? A study of Indian cultural entrepreneurs. *Journal of Creative Behavior*, 52(1), 35-51. <https://doi.org/10.1002/jocb.131>

Scharff, C. (2015). Blowing your own trumpet: Exploring the gendered dynamics of self-promotion in the classical music profession. *The Sociological Review*, 63, 97-112. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12243>

Service public de Wallonie. (s.d.). *Les incubateurs : Où faire mûrir son projet*. Consulté le 16 juillet 2025, sur <https://economie.wallonie.be/home/creer-mon-entreprise/etre-accompagne-dans-mon-projet/les-incubateurs.html>

Throsby, D. (1994). A work-preference model of artist behaviour. Dans A. Peacock & I. Rizzo (Ed.), *Cultural economics and cultural policies* (Vol. 1, pp 69-80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-1140-9_6

Throsby, D. (2008a). Modelling the cultural industries. *International Journal of Cultural Policy*, 14(3), 217-232. <https://doi.org/10.1080/10286630802281772>

Throsby, D. (2008b). The concentric circles model of the cultural industries. *Cultural Trends*, 17(3), 147-164. <https://doi.org/10.1080/09548960802361951>

Toscher, B. (2019). Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education : A conceptual framework. *Artivate*, 8(1), 3-22. <https://doi.org/10.1353/artv.2019.0003>

Van Zuilenburg, P. L. (2013). Personality traits of successful music entrepreneurs. *Acta Academica*, 45(1), 100-118. <https://doi.org/10.38140/aa.v45i1.1391>

Varbanova, L. (2013). *Strategic Management in the Arts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203117170>

Verdugo, F. (2017). Industries créatives, diversité et politiques culturelles. *Revue interventions économiques*, 57. <https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.3128>

Wilson, N., & Stokes, D. (2002). Cultural entrepreneurs and creating exchange. *Journal of Research in Marketing and Entrepreneurship*, 4(1), 37-52.
<https://doi.org/10.1108/14715200280001465>

Work Foundation. (2007). *Staying Ahead: The Economic Performance of the UK's Creative Industries*.

Woronkowicz, J. (2022). *Arts, Entrepreneurship, and Innovation*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-031-18195-5>

13. Annexes

Voir document Warzee_23702000_2025_Annexes.pdf

Résumé : Loin de se limiter à la seule interprétation, la carrière d'un musicien classique implique aujourd'hui un large éventail de compétences. La rareté des postes stables au sein des orchestres et institutions, combinée à l'évolution des modèles économiques du secteur culturel, impose aux musiciens de développer une approche plus entrepreneuriale pour assurer la pérennité de leur pratique artistique. Ce mémoire vise à explorer les freins, tensions et leviers liés à l'intégration de l'entrepreneuriat dans les formations supérieures en musique classique, en combinant une revue de littérature, une enquête qualitative auprès d'étudiants et de diplômés, ainsi qu'une analyse documentaire des cursus belges.

Les résultats révèlent un consensus sur la nécessité de développer des compétences entrepreneuriales variées afin de construire une carrière musicale durable allant au-delà de la simple interprétation. Il s'agit aussi de favoriser l'émergence de carrières à multiples facettes – combinant musique, pédagogie, composition, médiation culturelle ou encore gestion de projets. Pourtant, l'intégration de ces compétences dans les conservatoires reste marginale et souvent déconnectée de la pratique artistique, en raison de freins structurels, culturels et systémiques.

Plusieurs pistes d'amélioration sont envisagées, parmi lesquelles une mobilisation plus stratégique du cours d'instrument comme lieu d'accompagnement entrepreneurial, le développement de dispositifs pédagogiques contextualisés, la reconnaissance officielle des initiatives étudiantes, ou encore la diversification des imaginaires professionnels à travers des rencontres avec des artistes aux parcours variés. Enfin, il apparaît essentiel de repenser les représentations et le vocabulaire associés à l'entrepreneuriat, afin qu'il ne soit plus perçu comme incompatible avec la vocation artistique, mais plutôt comme un levier d'autonomie.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm