



HAL
open science

Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience

François Burban

► **To cite this version:**

François Burban. Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience. Education. Université de Nantes, 2007. Français. NNT: . tel-00343159

HAL Id: tel-00343159

<https://theses.hal.science/tel-00343159>

Submitted on 29 Nov 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes
UFR Lettres et Langage
Sciences de l'Éducation

Année 2007

N° attribué par la bibliothèque

**Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à
l'épreuve de la formation et de l'expérience**

Volume I

François Burban

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences de
l'Éducation

Directeur de thèse

M. Yves Dutercq

Professeur, Université de Nantes

Jury

M. Danilo Martuccelli

Chargé de recherches au CNRS, Université de Lille III

M. Alain Kerlan

Professeur, Université de Lyon

M. Michel Fabre

Professeur, Université de Nantes

M. Bernard Lehmann

Maître de conférence, Université de Nantes

14 Novembre 2007

Université de Nantes
UFR Lettres et Langage
Sciences de l'Éducation

Année 2007

N° attribué par la bibliothèque

**Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à
l'épreuve de la formation et de l'expérience**

Volume I

François Burban

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences de
l'Éducation

Directeur de thèse

M. Yves Dutercoq

Professeur, Université de Nantes

Jury

M. Danilo Martuccelli

Chargé de recherches au CNRS, Université de Lille III

M. Alain Kerlan

Professeur, Université de Lyon

M. Michel Fabre

Professeur, Université de Nantes

M. Bernard Lehmann

Maître de conférence, Université de Nantes

14 Novembre 2007

Remerciements

Yves Dutercq a assuré la direction de ma recherche doctorale. Le texte qui suit lui doit beaucoup puisque sans lui ce travail n'aurait pas pu voir le jour. Depuis trois ans maintenant, il a toujours su m'apporter son aide et ses conseils avisés, mais aussi sa confiance, ses encouragements et son soutien amical. Je tiens à lui exprimer ici ma profonde reconnaissance.

Vincent Lang m'a préparé et suivi avec rigueur et attention lors de mon travail de DEA. Son soutien, ses conseils et ses encouragements ont également su me donner l'énergie nécessaire à l'aboutissement de ce travail de thèse. J'ai eu la chance d'être accompagné par Annette Gonnin-Bolo pour mon travail de Maîtrise et de travailler ultérieurement avec elle lors de la rédaction d'un ouvrage collectif. Cette collaboration m'a permis de rencontrer et d'échanger avec Claude Dubar dont les conseils et les remarques m'ont été utiles. Je voulais les remercier sincèrement tous les trois de m'avoir fait profiter de leur riche expérience et du regard bienveillant et critique qu'ils ont porté sur ma démarche.

Pour mon bonheur, ce travail n'a pas été un pur travail solitaire. Outre un encadrement de valeur, j'ai eu la chance de bénéficier d'une intégration dans l'équipe de recherche du CREN et, depuis trois ans maintenant, d'enseigner dans le département des Sciences de l'Éducation de Nantes : la qualité des relations professionnelles et humaines m'a permis de réaliser ma thèse dans d'excellentes conditions et de la concevoir plus comme un plaisir que comme un travail. Je les remercie tous de m'avoir considéré comme membre à part entière de l'équipe de recherche et d'enseignement. Ma reconnaissance va particulièrement vers Pierre-Yves Bernard, Christophe Michaut, Carole Daverne, Pascal Guibert, Michel Fabre et Anne Boursier, avec qui j'ai pu discuter de mon travail mais aussi échanger et m'enrichir sur bien d'autres dimensions.

Ce travail n'aurait bien évidemment pas pu voir le jour sans toutes les rencontres faites avec les professionnels de la musique qui m'ont permis l'accès au terrain et qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps. Ne pouvant hélas pas tous les citer, puisqu'ils sont une cinquantaine à avoir participé aux entretiens, je leur adresse un remerciement collectif et amical.

Certaines personnes font partie de mon réseau professionnel et amical. C'est en travaillant avec elles, mais aussi en partageant des moments de détente et d'échange, que j'ai pu avancer dans ma réflexion et l'élaboration de ma recherche. J'adresse un clin d'œil particulier à Philippe, Alain-Pierre, Pascal, Dominique, Jean-Jacques, Jean-Yves, Anne, Julie,

Laurent, Sylvain, Renaud, Alain et Michel, qui m'ont permis d'avancer mais aussi de me distraire de la thèse lorsque cela était nécessaire.

Je remercie les membres de ma famille et en particulier mes parents, qui ont toujours cru en moi et m'ont encouragé depuis la reprise de mes études.

Enfin, je dédie cette thèse à Cathy, ma compagne, et à mes deux enfants, Marine et Claire. Merci pour votre présence, votre patience et tout votre amour.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	7
Présentation générale : de la pratique du métier de musicien au questionnement sur ce monde.....	9
PARTIE I. CONSTRUIRE DES INSTRUMENTS POUR COMPRENDRE LE MONDE DES MUSICIENS	15
Chapitre I – Délimiter la scène.....	15
Chapitre II – Identité ou socialisation ?	25
Chapitre III - L’authenticité comme clef de compréhension de l’identité musicienne.....	47
Chapitre IV. Construire des outils pour aborder le terrain.....	97
PARTIE II. LE TERRAIN DES MUSICIENS	109
Chapitre V – Des individus tenus de l’intérieur ? L’intériorisation du goût pour la musique.....	109
Chapitre VI – Des formations très contrastées	125
Chapitre VII – Le métier	181
PARTIE III – DISCUSSION ET PROLONGEMENT DES ANALYSES	253
Chapitre VIII. L’authenticité musicienne à l’épreuve de la formation et de l’expérience	253
Chapitre IX. Les carrières ouvertes aux talents.....	269
Chapitre X. L’identité musicienne est-elle soluble dans un corps d’État ?.....	299
Chapitre XI. L’enseignant musicien à l’heure de la démocratie culturelle	335
Chapitre XII. Des figures enseignantes en évolution ?	347
Conclusion générale. Des individus tenus de l’intérieur ou de l’extérieur ?.....	363
LISTE DES SIGLES	377
BIBLIOGRAPHIE	379
TABLE DES MATIÈRES	401
SOMMAIRE DES ANNEXES	409
RÉSUMÉ EN ANGLAIS	413

PRÉSENTATION GÉNÉRALE : DE LA PRATIQUE DU MÉTIER DE MUSICIEN AU QUESTIONNEMENT SUR CE MONDE

« La musique dépose cette empreinte, que révèle un siffleur lorsqu'il reprend un air désormais présent dans sa mémoire comme une image, comme le souvenir d'un visage ou d'une situation vécue. » (Fleischer A., 2004, p.21)

Une vingtaine d'années d'expériences variées dans l'univers musical nous a permis d'observer la richesse et la diversité de ce monde. En évoluant parmi un grand nombre d'individus, nous avons pu développer des connaissances, des compétences, des savoirs et des savoir-faire qui ont permis le maintien de cette activité. Pour être plus précis, le fait de durer (Perrenoud, 2007) dans le monde de la musique a pu se faire à la fois par une spécialisation sur un instrument, la guitare, et un style, le jazz, mais aussi à la fois par une grande diversification dans le développement de toutes les dimensions qui permettent d'intégrer, de s'installer, puis d'évoluer dans un type de carrière souvent marqué par l'inconnu et l'aléatoire. Comme de nombreux musiciens rencontrés au cours de cette recherche, nous avons successivement et conjointement mené différentes activités de front, allant de la pratique de scène à l'enseignement en passant par l'animation ou la composition.

Cette trajectoire n'a rien d'exceptionnel ou de marginal : elle est à l'image de ce que vivent quotidiennement et de manière récurrente de nombreux musiciens. Après avoir intégré un goût pour cette activité pendant leur enfance ou leur adolescence, ils engagent progressivement leur trajectoire dans une tentative de conciliation de leurs attentes personnelles avec une activité « professionnelle » par laquelle ils peuvent gagner leur vie. La musique s'inscrit dans leur carrière comme un métier à caractère vocationnel visant à faire métier de leur passion (Schlanger, 1997). La professionnalisation de la pratique musicale se présente souvent comme une perspective de réalisation de soi, harmonisant différents niveaux d'attentes : il faut se réaliser de manière authentique, c'est à dire en référence à des modèles qui marquent symboliquement l'individu, tout en prenant en considération les possibilités de réalisation qui se présentent ou qui sont considérés possibles à atteindre. Dans ce sens, la figure du musicien est idéalisée parce qu'elle autorise une projection de réalisation dans un espace distant des modalités dominantes de la relation au travail, jugées normatives et limitant les possibilités d'expression de la singularité que revendique et prétend détenir l'individu.

L'activité du musicien s'inclut alors dans la sphère plus large des pratiques artistiques et des valeurs attribuées à l'artiste.

La richesse des parcours des musiciens se lit dans cette volonté d'exploiter une potentialité qu'ils s'attribuent et qui les amène à s'ouvrir à de nombreuses rencontres et à une grande diversité d'expériences. Il ne faut pourtant idéaliser trop hâtivement ces constructions de carrière, en les considérant comme résultant d'une simple envie qui fixerait le sens de leur existence et, par-là, celui qu'ils donnent à leur trajectoire professionnelle. Si l'idéal de réalisation se détermine par l'intériorisation d'une potentialité (le talent, voire un don) qui peut être exploitée par le travail, il relève tout autant de la reconnaissance obtenue de l'extérieur. La carrière des musiciens est une construction sociale dans laquelle les rencontres et les interactions avec l'environnement ont une fonction centrale. Les actes d'attribution obtenus ou refusés permettent l'évaluation de la marge de manœuvre possible et entraînent une conception, plus ou moins réaliste, des possibilités de réalisation de soi dans le monde social.

C'est dans cette relation complexe entre soi et autrui que nous situons notre approche. La réalisation de soi peut entrer en tension entre une identité projetée et une identité attribuée (Dubar, 1991) : l'autoréalisation revendiquée par l'individu se trouve confrontée aux contraintes extérieures qui en limitent les possibilités. L'injonction moderne à se réaliser par rapport à ses attentes intrinsèques peut être conflictuelle et vécue comme un échec. L'individu « tenu de l'intérieur » (Martuccelli, 2002) ne trouve pas nécessairement les voies lui permettant d'atteindre l'autonomie revendiquée et l'indépendance autorisant tant son intégration sociale (régime de communauté) que la distance avec celle-ci, indispensable au degré de réalisation projeté (régime de singularité). Si le talent est une dimension importante dans ce type de construction de carrière, des différences de talents entre les individus contribuent à l'évaluation de la marge de manœuvre qui peut autoriser la poursuite ou l'arrêt des projections portées à travers la musique.

Les discours recueillis auprès des musiciens sont parlants à cet égard. Certains sont très imprégnés par cette volonté de se réaliser par rapport à un modèle artiste (Heinich, 2005) et dans une distance cultivée avec les normes dominantes du monde du travail. D'autres se définissent de manière plus consensuelle ou peut-être réaliste en regard de la réalité de leur « métier ». C'est à un modèle artisanal qu'ils en appellent. La majorité oscille au fil des entretiens entre ces deux positions, soumettant leur appréciation à ce qu'ils sont concrètement par leur pratique, mais pourtant toujours guidés par les aspirations auxquelles ils tiennent. Si, globalement, les musiciens tendent à se définir par ce qu'ils sont, par l'objectivité du regard

qu'ils portent sur leur situation dans le monde social, leurs projections varient fortement quant à ce qu'ils peuvent concrétiser ultérieurement. Comme le souligne Becker (Becker, 1988), les musiciens balancent entre une conception artisanale et une conception artiste : les diverses expériences qui jalonnent leur parcours tendent vers une conciliation de ces deux conceptions. Autrement dit, si l'authenticité recherchée tient de la fiction ou de l'illusion (Bourdieu, 1998), elle est une valeur importante qui définit, même inconsciemment, le sens de l'existence des individus et des groupes auxquels ils appartiennent.

Le remaniement de l'identité projetée est pourtant très différent selon les individus. Il varie en fonction de plusieurs dimensions que nous mettons en avant dans ce travail. C'est d'abord en fonction du moment observé de leur trajectoire biographique que l'on décèle des conceptions divergentes de leur identité. L'authenticité, référée aux valeurs du modèle romantique notamment, est nettement plus lisible pendant l'adolescence et les premiers pas dans la vie d'adulte, que pour les musiciens expérimentés et plus âgés. C'est ensuite en fonction de leur trajectoire relationnelle que l'on peut voir de profondes différences s'installer entre les individus. Nous verrons que des parcours très contrastés se profilent en fonction du groupe social d'origine. La proximité ou la distance de l'environnement culturel de l'enfant et de l'adolescent (famille, amis) installe des valeurs très différentes selon les individus. C'est par exemple et comme nous le verrons, la sollicitation de ces autrui qui favorise l'entrée en formation ou son absence. Cette dimension, corrélée à sa position biographique, est primordiale pour l'intégration de certaines valeurs. Ainsi, l'entrée une formation dans un établissement d'enseignement spécialisé de la musique (école de musique, conservatoire) entraîne l'adhésion aux valeurs de cette institution. Ici, l'imprégnation du modèle méritocratique de ce corps d'État est facilement repérable dans les entretiens. Pourtant, l'interprétation qu'en font les membres de ce groupe peut fortement varier en fonction de la position qu'ils occupent dans la hiérarchie du groupe et l'activité centrale qu'ils exercent (enseignement ou interprétation). Elle module également selon le type de trajectoire antérieur de chacun : nous verrons que plusieurs figures de musiciens et d'enseignants sont identifiables et que les valeurs historiquement constituées dans le groupe évoluent sous l'action de certains de ses membres. Les principes d'excellence et d'élitisme qui président au fonctionnement de l'institution peuvent, selon les cas, être maintenus, fortement critiqués et remis en cause, ou ré agencés dans une conception médiane.

Peu de musiciens sont centrés sur le développement d'une seule et unique activité professionnelle. Au nombre des pratiques parallèles des musiciens, la plus courante consiste à cumuler un emploi d'enseignant avec celui d'interprète. Là encore, plusieurs interprétations

sont possibles. Certains affirmeront opter pour cette double carrière par choix : l'enseignement découle naturellement selon eux de l'envie de transmettre leur expérience de musicien. D'autres apprécient l'enrichissement qui découle de la complémentarité de ces expériences. D'autres encore, voient dans cette juxtaposition, une possibilité d'équilibration de leur existence : aux conditions de vie de l'interprète (stress, déplacements constants), s'oppose la stabilité de l'enseignement (activité géographiquement limitée, vie de famille). Plus prosaïquement, certains individus reconnaissent développer ou maintenir une activité d'enseignement parce que leur carrière n'est pas suffisamment installée dans l'interprétation ou bien parce qu'il ne leur semble pas possible d'assurer une sécurité matérielle suffisante par les seuls débouchés envisageables dans le métier d'interprète. Cette conception, la plus répandue dans le monde de l'art, est proche de ce que Menger appelle des « emplois-abris » (Menger, 2002). Encore une fois, il ne faut pas voir là des positions entières et contradictoires, mais plutôt des tendances plus ou moins marquées selon les individus. Nous verrons que pour certains musiciens, en fonction de leur parcours de formation principalement, le choix entre l'enseignement et l'interprétation se pose relativement peu : l'absence de cursus de formation dans l'enseignement spécialisé et, par conséquent, de la qualification accordée par ces établissements, leur permet peu d'envisager l'enseignement dans le panel de leurs activités.

Affaire de choix, de marge de manœuvre ou d'opportunités à un moment donné de la trajectoire, la construction de la carrière des musiciens est toujours dans cet entre-deux : l'individu doit-il chercher à se réaliser par rapport à une authenticité sous-entendant des prises de position et des prises de risque importantes, ou bien doit-il adopter des schémas plus sécurisants, que la réalité du monde social, tel qu'elle se donne à voir, l'incite à retenir ? L'anticipation de carrière est dans cette capacité à poser et à assumer des choix dont les gains sont plus ou moins aléatoires. Certains individus abandonneront relativement tôt leurs espérances uniques de réalisation artistique sous l'effet des contraintes qui s'imposent à eux de l'extérieur. Parmi eux, une partie cherchera à développer ses attentes dans une position consensuelle : c'est le cas de certains enseignants qui maintiennent une activité d'interprétation parallèle, et souvent mineure, qui leur procure un degré de satisfaction suffisant, tout en légitimant leur authenticité artistique. D'autres individus continuent dans la voie qu'ils se sont fixée, même si la reconnaissance obtenue n'est pas au niveau de leurs attentes. Comment expliquer cette position ? Par une abnégation et un engagement qui fait abstraction des limites que leur impose leur état et leur condition sociale ? Parce qu'ils se sont fourvoyés quant à leurs capacités et à leur niveau de talent et que la seule issue qui s'offre à eux est d'atteindre malgré tout l'objectif qu'ils se sont fixé ? La rationalité de la conduite de

l'individu semble mise à mal dès qu'une opportunité permet d'entrevoir une vie meilleure, ou l'espérance d'une ascension sociale.

Une lecture rapide de la trajectoire des musiciens pourrait amener à conclure avant même toute discussion sur certains points précédemment ébauchés. Dans une approche relativement déterministe, nous pourrions statuer que les origines, sociale, culturelle, économique et même politiques de l'individu, suffisent en soi à expliquer la diversité de ces trajectoires. Pourtant, certains musiciens ne se retrouvent pas dans les cases ainsi pré-rédigées : issus de milieux « favorisés », nous devrions logiquement pouvoir les positionner dans certains segments hauts de ce monde ; à l'inverse, les musiciens issus de milieux populaires devraient être les principaux perdants dans le jeu des positions occupées dans les différents segments de ce monde. Pour comprendre de quelle manière cette disposition des rôles et des places dans la division du travail fonctionne, nous devons resituer la question dans un système d'organisation plus extérieur à l'individu.

C'est là que le modèle méritocratique nous est utile. Certains adhèrent à ce système et jouent le jeu de l'attribution des gratifications en fonction du talent, attesté par la qualification et le diplôme. D'autres cherchent une voie de réalisation alternative et distante des normes et des codes institutionnels : conquérir son indépendance et son autonomie s'opposent à ce qui est considéré comme une allégeance au système politique et social dominant. On le voit, les positions adoptées par les individus renvoient à des systèmes de valeurs d'ordre éthique ou politique parfois très contradictoires.

Avant d'entreprendre l'analyse de ces différents types de trajectoires dans le monde de la musique, nous allons poser un ensemble de questions découlant de cette approche. Nous présenterons ensuite la problématique générale de cette recherche, qui porte essentiellement sur les questions relatives à la construction des carrières des musiciens. Nous poserons principalement les bases concernant les processus de socialisation et les perspectives de recherche qu'elles entraînent. D'autres dimensions de la problématique de ce travail interviendront dans les débuts de chapitres consacrés à l'analyse des trajectoires des musiciens, afin d'approfondir le questionnement et de cheminer plus avant dans cette réflexion.

PARTIE I. CONSTRUIRE DES INSTRUMENTS POUR COMPRENDRE LE MONDE DES MUSICIENS

CHAPITRE I – DÉLIMITER LA SCÈNE

I – 1. Quelques questions préalables pour introduire la recherche

Dès que l'on s'attache à l'étude d'un monde professionnel particulier, on en perçoit les spécificités mais également les dimensions transversales qui en font toute la richesse. Un ensemble de questions émerge qui donne forme progressivement au travail de recherche. C'est donc par ces interrogations qui ont évolué graduellement durant ces trois années de travail que nous introduisons cette recherche.

Comment se construit l'identité professionnelle du musicien dans sa trajectoire biographique et relationnelle ? C'est à dire comment cette identité s'impose-t-elle à l'individu comme une forme de réalisation possible et recherchée et comment évolue-t-elle dans le temps et dans l'interaction avec autrui ? Par ailleurs, si l'on considère que ces personnes de référence véhiculent, elles aussi, des conceptions intégrées au cours de leur trajectoire, il est indispensable de se demander à quels modèles les musiciens font objectivement ou subjectivement référence dans leur construction ?

L'activité musicale « professionnelle » renvoie à des modalités de constructions qui s'élaborent dans la relation de soi à soi et de soi à autrui. C'est ici la relation de l'individu avec son environnement¹ qui nous importe. L'environnement est porteur, de façon variable et parfois contradictoire, d'un ensemble de valeurs qui sont intégrées et interprétées par l'individu et que nous chercherons à repérer et à analyser. Si les conceptions évoluent au cours de la « carrière » du musicien, de la même manière elles peuvent être différentes selon le contexte ou le milieu social d'origine.

Qui sont donc ces acteurs d'un monde que l'on englobe sous le même terme de « musiciens » ? Quelles sont les caractéristiques communes à cet ensemble de personnes qui

¹ L'environnement étant compris comme l'ensemble des dimensions pouvant intervenir dans l'élaboration du processus : environnement humain, affectif, social, professionnel, géographique. Etc.

permettent cette dénomination ? Si tous se définissent par rapport à un objet commun (la musique en tant que pratique commune), comment analyser les différences importantes que l'on peut repérer entre eux ? Leurs activités de travail sont variées, parfois complémentaires, mais aussi parfois très éloignées : L'interprète n'a pas la même activité que l'enseignant par exemple ; de même, l'activité de l'interprète travaillant dans un orchestre symphonique est par bien des points très éloignée de celle de l'interprète de musiques actuelles : Ils n'ont pas le même statut ni les mêmes modes de rémunération ; ils ne jouent pas la même musique et n'interviennent pas sur les mêmes scènes, auprès du même public. Les relations entre les membres du groupe sont autres. L'énoncé de ces différences doit nous inciter à penser l'hétérogénéité de ce monde autant qu'à en rechercher les caractéristiques communes. Si les pratiques concrètes sont si diverses, elles peuvent renvoyer à des valeurs toutes aussi différentes. De la même manière, on peut considérer la proposition inverse : un ensemble de valeurs déjà installées chez l'individu ou dans les groupes qu'il intègre agira sur l'orientation de ses pratiques. C'est donc dans l'interaction de l'individu avec le monde social que s'élabore un ensemble de valeurs qui, si elles présentent une unité et une cohérence, peuvent éventuellement entrer en tension, à différentes étapes de la trajectoire de l'individu, et dans des proportions variables.

C'est par les étapes successives de construction de la trajectoire des musiciens qu'il semble le plus pertinent d'analyser les différentes dimensions qui interviennent dans leur construction identitaire. Nous nous intéresserons successivement aux approches liminaires, lors de la première socialisation, qui créent le lien entre l'individu et la musique. L'origine du goût pour l'expression musicale voit interagir l'influence du groupe familial et des premières formes de socialisation relationnelles et, parfois, institutionnelles. Mais c'est aussi l'influence beaucoup subjective d'un univers d'objets, de situations, de sensations et d'émotions, qui contribue à cette intégration d'un goût ou d'une passion pour la musique.

Vient ensuite le temps des premiers pas sur l'instrument. Pour certains, ils seront rapidement relayés par un enseignement très suivi dans un établissement d'enseignement spécialisé de la musique (école de musique, conservatoire). Pour d'autres, l'accompagnement des premières démarches se fera dans une structure moins institutionnelle (fanfare, maison des jeunes et de la culture, cours associatifs ou particuliers). D'autres encore, que nous nommerons « autodidactes », resteront à distance de tout accompagnement lors de leur apprentissage. Qu'elles soient relatives à un choix affirmé de l'individu ou dépendante d'un ensemble de dimensions extérieures (géographique, culturelle, économique etc.), les

modalités de formation des individus n'orientent pas de façon identique le sens de leur trajectoire ultérieure.

C'est à partir des différentes recherches effectuées tant sur le terrain qu'à la suite aux lectures sur les différents niveaux d'intérêt du sujet, qu'a été progressivement construit l'« objet de recherche » (Kaufmann, 1996, p.19) et la problématique de ce travail. Cette recherche est la résultante d'une « rupture épistémologique progressive [], un aller-retour permanent entre compréhension, écoute attentive et prise de distance, analyse critique » (*id.*, p.22), supposant un travail conjoint entre le terrain et des théories déjà élaborées.

Ainsi, les questions, telle qu'elles sont initialement posées sont « naïves », dans la mesure où elles ne reposent pas sur des appuis théoriques ou des recherches scientifiques pouvant les étayer. Toutefois, elles renvoient à des termes se référant à des concepts scientifiques demandant à être explicités. Une démarche de ce travail de recherche consiste donc à réinterroger ces termes et à définir les concepts auxquels ils se réfèrent ainsi que les champs dans lesquels ils ont été théorisés, dans la perspective tant de définition d'une question de recherche que de celle de la problématique et de ses appuis de référence, ainsi que pour la construction méthodologique de cette étude.

Le travail précédemment et conjointement réalisé mène au constat que différentes approches sont envisageables. Toutefois, certains aspects semblent plus pertinents à explorer pour comprendre ce qui se joue, orientant ainsi le champ retenu pour cette recherche. Ils sont en relation avec la position de l'individu quant à son choix d'activité professionnelle et le sens qu'il accorde à cette dimension dans sa réalisation, tant personnelle que sociale. En d'autres termes, l'approche est sociologique. Elle s'intéresse à la trajectoire de l'individu, pris dans différents moments de sa « carrière ».

Inscrit dans le champ de la **sociologie de l'éducation et de la formation** ce travail s'attachera tout particulièrement à décrire et à analyser les relations entre l'enseignement et la pratique musicale de l'interprète. Une des questions posées porte sur la **construction des parcours des musiciens, distante ou proche d'une formation encadrée dans les premières étapes de leur « carrière »**. L'objectif est ici de montrer que les premiers pas des jeunes musiciens dans l'activité musicale déterminent fortement la construction ultérieure de leur trajectoire. Dans la diversité des processus concrets d'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire et de compétences, c'est l'acquisition d'une culture spécifique qui s'installe. Les valeurs et les conceptions intégrées dans les premières phases de la socialisation de l'individu conditionnent leur conception de la réalisation de soi dans le monde social et dans l'univers professionnel qui sera recherché. À quoi et à qui se réfèrent les jeunes musiciens lorsque se

construisent leurs points de vue ? Quels modèles servent, subjectivement ou objectivement, à l'élaboration des conceptions ?

L'étude est abordée à partir de **ce que dit l'acteur de la situation** et du sens qu'il donne à sa trajectoire ; à la façon dont il perçoit ses possibilités de réalisation, en regard de la façon dont il reconstruit « subjectivement » son **parcours antérieur** ; à la façon dont il considère son niveau de réalisation tant dans l'activité musicale que dans l'activité d'enseignement. Si l'activité d'enseignement apparaît être l'objectif prioritaire d'une partie des musiciens, comment conçoivent-ils l'activité d'interprète ? Est-elle reléguée, reportée, juxtaposée ? Envisagée en amateur ou de façon professionnelle ? Une partie de cette étude porte sur le temps de la formation « professionnalisante » visant l'enseignement de la musique. Elle est sous-tendue par la question suivante :

Comment les étudiants inclus dans un cursus de formation visant l'enseignement d'une matière artistique construisent-ils leur identité visée d'enseignants de façon articulée avec leur identité « virtuelle » ou « biographique » d'artistes ?

Le cadre proposé pour cette partie se situe à un moment précis et particulier du parcours de l'individu. C'est pourquoi une attention spéciale doit être accordée au **contexte** de l'étude. D'un côté, le moment de l'action retenue se situe dans une période transitoire entre l'adolescence et le passage à la vie adulte. Par ailleurs, l'acteur est observé dans le temps particulier d'une formation à visée « professionnalisante ». Les enjeux inhérents à cette « situation du contexte de l'action » doivent être pris en considération. Comment est conçue la formation par l'acteur, notamment par rapport à la formation antérieure ? Comment est-elle perçue ? (rupture, continuité). Est-elle considérée comme une étape finale d'un processus ? Dit autrement, l'acteur envisage-t-il sa continuation et dans quelle direction, avec quel objectif (enseignement, musique) ? Nous nous interrogerons aussi sur les relations se tissant dans ce contexte, entre les étudiants, mais également entre les étudiants et l'institution, au travers de ses représentants (enseignants, tuteurs, administrateurs,...). Cette analyse porte entre autres sur les enjeux du groupe professionnel et son évolution, tant du point de vue institutionnel que du futur groupe professionnel. Ici aussi, en rapport avec le questionnaire, nous accorderons une attention particulière au contenu réfuté ou recherché dans cette évolution : nous chercherons à comprendre la place attribuée à l'activité musicale dans son articulation avec l'activité d'enseignement.

Sur l'autre versant, comment les gens qui se décrivent comme des autodidactes envisagent-ils cette relation entre l'activité d'enseignement et l'activité d'interprétation ? Extérieurs à l'enseignement spécialisé de la musique, quel regard portent-ils sur cette activité

professionnelle ? Distants des cursus de formation institutionnels, de quelle marge de manœuvre disposent-ils ?

Nous postulons que ces constructions ne sont possibles que dans l'**interaction de l'acteur avec son environnement**. L'acteur évalue ses possibilités d'action, sa marge de manœuvre, en raison notamment du retour qui lui en est fait. La négociation d'une position ne résulte pas du seul choix de l'acteur - les possibilités qu'il s'attribue -, mais dépend également du degré de construction issu de la reconnaissance accordée par son environnement – les possibilités qui lui sont attribuées-. Les conditions de sa réalisation « objective » sont donc en partie dépendantes de facteurs extérieurs à l'acteur.

Dans ce sens, les éléments constitutifs de sa **socialisation** primaire et secondaire sont à prendre en compte (Darmon, 2006). Son environnement social, tant culturel – la société dans laquelle il évolue- qu'humain – ses références familiales, amicales, ou institutionnelles -, son cercle de relations, peuvent s'avérer déterminant dans ses choix et ses positionnements. L'acteur se positionne-t-il en continuité avec ces différents niveaux de construction antérieurs ou en rupture ? Dans une position médiane ou consensuelle, quel degré est accordé à chacune de ces dimensions et dans quel registre ?

De la même façon, la suite de la trajectoire des musiciens dans les différents sous-segments du monde de la musique, permet de comprendre comment évoluent biographiquement les premières conceptions intégrées. Nous ne nous attarderons pas sur les trajectoires des amateurs qui constitueraient en soi un objet d'étude particulier². Nous verrons cependant comment se fait le passage de l'activité pratiquée en amateur à sa professionnalisation. Là encore, des différences importantes apparaissent selon les individus et les groupes qu'ils intègrent ou côtoient. La professionnalisation de l'activité musicale ne s'inscrit dans la même temporalité selon le type de trajectoire de formation initiale construit. De plus, les relations entretenues avec divers individus ou divers groupes influencent fortement les modalités d'accès au métier.

L'appartenance, plus ou moins subjective à un groupe et dans cette étape de la trajectoire, agit sur les conceptions en cours d'élaboration ainsi que sur les conceptions de soi dans le monde du travail. Un processus de remaniement identitaire se met en place en fonction du degré d'intégration dans le groupe visé ou des possibilités d'accès ou de maintien dans ce groupe. Les actes d'attribution et de reconnaissance sont très importants dans ces

² C'est le sujet du travail réalisé par Hennion, Maisonneuve, Gomart (Hennion A., Maisonneuve S., Gomart E., 2000, Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui, Paris, La Documentation française).

périodes encore peu sûres dans lesquelles le jeune musicien cherche à évaluer ses chances de réussite.

L'interaction avec autrui est donc une des bases de l'intégration professionnelle (Hughes, 1958). Ceci étant, comment se constitue le tissu relationnel qui favorisera ou freinera la concrétisation des projections du jeune musicien ? La constitution de réseaux participe à l'intégration dans le groupe et détermine l'appartenance revendiquée par l'individu. Mais ces réseaux sont-ils identiques selon les trajectoires et porteurs des mêmes valeurs ?

Sous un angle complémentaire, l'appartenance à un groupe se définit-elle uniquement par la pratique concrète de l'activité ou bien relève-t-elle également des actes d'attribution formels accordés à la personne ? La reconnaissance de l'identité recherchée passe-t-elle par la possession d'un diplôme ou d'une qualification spécifique qui atteste de la crédibilité et de la légitimité des prétentions de l'individu à revendiquer son appartenance au groupe ? Peut-on considérer que la simple appartenance à un groupe socialement identifié comme relevant du monde de la musique suffit à légitimer l'identité artistique revendiquée ?

Deux logiques peuvent être mobilisées, elles-mêmes relatives à deux conceptions du métier et dépendante du type de trajectoire engagée et projetée. Pour certains musiciens, les compétences utiles à l'exercice de l'activité musicale attestent de leur légitimité à appartenir au groupe professionnel. À cette logique fondée uniquement sur les compétences, d'autres musiciens mettent en avant la nécessité de posséder les titres qui attestent de la crédibilité des leurs compétences. À une logique de compétence s'oppose donc une logique de qualification (Stroobants, 1993).

À quelles images de la « profession » ces deux conceptions du droit d'accès au métier relèvent-elles ? Renvoient-elles à un modèle artisanal, vocationnel, professionnel, et dans quelle mesure ? La référence au modèle méritocratique des sociétés démocratiques a-t-elle la même consonance pour tous les musiciens ?

Derrière cet ensemble d'interrogations, c'est la question des valeurs véhiculées par chaque groupe qui est posée. La valeur accordée au travail est très différente selon qu'elle renvoie au modèle « professionnel », au modèle artisanal ou au modèle vocationnel.

Nous analyserons en quoi l'identité recherchée relève du régime de singularité : L'excellence visée est basée sur le niveau de talent que chacun pense détenir et dont il cherche à faire usage dans sa carrière. L'auto attribution d'un potentiel à travailler, voire d'un don, se heurte à la reconnaissance qui peut en être faite de l'extérieur (dans le groupe des pairs, le groupe professionnel, socialement etc.). À cette revendication de singularité semble

s'opposer l'appartenance à un collectif, un groupe professionnel, ou à un monde social plus large. Comment l'entrée en régime de communauté se fait-elle et comment se concilie-t-elle éventuellement avec la précédente revendication ?

Dans l'articulation des deux attentes liées au processus de socialisation professionnelle, enseignement et musique, les notions de continuité et de rupture apparaissent centrales. La question d'une éventuelle dualité résultant d'une tension ou d'un conflit entre ses deux niveaux de réalisation est importante. Y-a-t-il des oppositions fortes entre ces deux problématiques pour l'individu ou, au contraire, y-a-t-il une articulation logique, un « allant de soi » ? Comment l'acteur aménage-t-il ces différents éléments ?

Nous ne prétendons nullement être exhaustif dans un tel travail de recherche : Analyser l'ensemble des situations et des contextes de construction des trajectoires individuelles et collectives serait une entreprise vouée d'emblée à l'échec.

I – 2. Formulation de la problématique

Cet ensemble de réflexions nous amène à formuler une question de recherche dans les termes suivants : Comment se construit la trajectoire professionnelle du musicien au regard de son parcours et dans l'articulation avec son identité virtuelle ou réelle d'artiste ?

La **définition de la problématique** de cette recherche est ainsi posée :

Étant sous-tendu par les problèmes de construction des identités personnelles et sociales dans une société en constante évolution, ce travail porte sur les processus de socialisation d'un ensemble d'individus inclus dans « le monde de la musique ».

À la suite de Dubar (Dubar, 1991), nous cherchons de quelle façon se construit cette socialisation au travers d'un double processus articulant « une transaction « biographique », consistant à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué («trajectoire») et une transaction « relationnelle » visant à faire reconnaître ou non par des partenaires (individuels, professionnels, institutionnels, ou sociaux) la légitimité des prétentions de l'individu, compte tenu des objectifs et des moyens individuellement et socialement disponibles.

Cette recherche prendra appui sur le discours des acteurs afin d'analyser leurs conceptions, à la fois de l'activité musicale et de l'activité d'enseignement et l'articulation de ces deux constructions en continuité ou en rupture avec leur parcours antérieur (« objectif » et

« subjectif »), dans l'interaction de leurs attentes et de celles du secteur professionnel convoité. À la suite de Hughes (Hughes, 1958) et du courant interactionniste, nous définissons cette construction comme une position négociée de l'acteur (Strauss, 1992). L'analyse de cette « marge de manœuvre » tient également compte des paramètres structurels entrant dans l'interaction. Ainsi, tentant de dépasser certains clivages sociologiques, avec la même orientation que Dubar (Dubar, 1991), nous intégrons dans cette recherche les apports de la sociologie néo durkheimienne et son axe diachronique, mais également ceux de la sociologie néo wébérienne et son axe synchronique.

En accord avec la proposition de Kaufmann notamment (Kaufmann, 1996, p.20), nous ne poserons pas d'hypothèse, dans le sens sociologique « classique » - expérimental -, fondée sur une théorie déjà consolidée et tendant à être confirmée ou infirmée.

Nous chercherons à comprendre en quoi le choix de l'activité musicale professionnelle est lié aux compétences acquises et à la valorisation issue des expériences engagées (formation, scène etc.).

Nous accorderons une attention particulière au choix de l'activité d'enseignement considérée comme résultant d'un transfert des attentes initiales, selon le modèle vocationnel, par une conciliation des attentes de réalisation intrinsèque dans l'activité d'interprétation avec une activité « professionnelle » (Schlanger, 1997). Dans le projet d'un **travail de recherche en sociologie de l'éducation et de la formation**, nous chercherons à comprendre en quoi le choix d'orientation de la « carrière » (et l'engagement dans un cursus de formation) vers **l'enseignement**, est liée aux compétences acquises et à la valorisation issue de son apprentissage antérieur en tant qu'instrumentiste, ainsi qu'à une **position raisonnée pour le choix d'une activité plus sécurisante, négociable et socialement reconnue, que l'activité d'artiste**.

Nous chercherons également à comprendre comment l'importance accordée aux valeurs liées à l'identité artiste influence ces choix (Heinich, 2005).

Nous posons également comme horizon de recherche qu'il existe une dualité potentielle entre les attentes intrinsèques de la personne pour le métier d'artiste et l'activité dominante retenue en direction de l'enseignement de la musique (Papadopoulos, 2004).

Le cadre théorique suivant n'est pas à considérer comme un support de base construit antérieurement à la démarche de terrain, mais comme le fruit d'un travail interactif entre les différentes démarches effectuées.

CHAPITRE II – IDENTITÉ OU SOCIALISATION ?

II - 1. Sur le concept d'identité

II - 1.1 L'identité : un concept consensuel et ambigu

L'utilisation du concept d'identité est complexe et difficilement utilisable pour cette recherche si son contour et ses limites ne sont pas esquissés. En effet, comme le dit très justement Erikson (1968), plus on écrit sur ce thème et plus les mots s'érigent en limites autour d'une réalité aussi insondable que partout envahissante. De même, Ferréol (Ferréol, 1991) souligne combien le concept est « vague » et « polysémique ». Il constitue également pour Corcuff (Corcuff, 2003), une des évidences les mieux partagées et les moins interrogées, du côté des acteurs mais aussi des univers savants. Requestionnant ces critiques, Kaufmann (Kaufmann, 2004) en tente une théorisation, tout en reconnaissant qu'une définition générale du concept est périlleuse et qu'il constitue une véritable « barbe à papa ».

Les travaux contemporains sur le concept d'identité s'accordent souvent sur une définition générale et parfois apparemment consensuelle dont la genèse est liée à des disciplines spécifiques et très variées, allant de la philosophie à la sociologie en passant par la psychologie notamment. Derrière l'apparente homogénéité d'une définition « globale » du concept, la diversité des appuis, leur interprétation ou leur utilisation locale dans une recherche, révèle une réelle difficulté de définition opératoire transversale en sciences sociales. Chaque champ de recherche est amené à spécifier les références utilisées.

Ainsi, ce travail porte sur les constructions de carrières, notamment comme processus de **socialisation professionnelle**. Il prend en compte le rôle des interactions dans les différents groupes d'appartenance, afin d'analyser la trajectoire des acteurs sous un angle biographique et relationnel.

II - 1.2 Apports de la philosophie et développements disciplinaires

Le concept d'identité peut être abordé par ce qui, dans ses grandes lignes, permet de le caractériser. Les philosophes grecs ont très tôt relevé sa double construction paradoxale. Déjà,

pour Ephèse, l'identité est ce qui est identique, l'**unité**, mais aussi et de façon contradictoire, ce qui est distinct ou différent, l'**unicité**. Ruano-Borbalan (Ruano-Borbalan, 1998) remarque que derrière ces paradoxes que la philosophie occidentale a tenté de résoudre, émerge l'ensemble des questions liées à une essence de l'identité des êtres et des choses. Actuellement, ces réflexions philosophiques portant sur la permanence à travers le changement sont majoritairement englobées dans une réflexion distinguant nettement les choses et les êtres. Le questionnement contemporain est plus centré sur les relations et les interactions sociales. Gossiaux (Gossiaux, 1997, dans Ruano-Borbalan, 1998) résume la posture actuelle où, d'un point de vue anthropologique, l'identité est un rapport et non pas une qualification individuelle comme l'entend le langage commun. Ainsi, le concept d'identité ne peut pas se séparer du concept d'altérité.

Une tentative de définition de l'identité passe de cette façon par la dissociation de ses deux dimensions constitutives, individuelle d'un côté et sociale de l'autre.

II - 1.3 Identité individuelle et identité sociale

L'identité est un processus de construction individuelle permanent dont on peut distinguer plusieurs dimensions. Son premier aspect est constitué par le désir de continuité du sujet, s'exprimant dans l'affirmation d'une appartenance à une lignée, à un environnement, à une culture ou à un imaginaire.

Elle s'incarne, sous un second angle, dans un processus de séparation/intégration sociale. Cette opposition se réalise le plus souvent dans un processus conjoint de création de nouveaux repères identitaires liés à une culture jeune et à des groupes spécifiques. Par ailleurs, l'identité n'existe qu'en actes. Présentée de cette façon, l'identité personnelle part entre autre de l'idée d'une construction permanente, comme dans les travaux de L'Ecuyer (L'Ecuyer, 1994), dépassant une conception fondée sur la construction par stades et l'idée d'un stade « final », à l'âge adulte, dans les travaux de Piaget notamment. Pour Ruano-Borbalan (Ruano-Borbalan, 1998), qui synthétise cet aspect, actuellement, il est donc communément admis que l'identité se construit dans la confrontation entre les individus au sein des groupes fréquentés.

Enfin, la construction identitaire constitue pour les individus un cadre psychologique (schéma mental, système de représentations et filtre des informations). Orienté pour la valorisation de soi et l'autojustification, ce cadre psychologique structure l'action

individuelle. Les recherches contemporaines sont particulièrement centrées sur l'étude de la notion de « soi » (image de soi, représentation de soi, construction de soi, contrôle de soi,...), pouvant être définie comme un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts,...), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même (L'Ecuyer, 1994).

Par ailleurs les psychologues ont mis en avant l'existence d'un sentiment de différenciation individuelle et d'une tendance à la conformation sociale pour tous les individus (Erikson, 1968).

Ce qui nous intéresse dans cette approche de la construction personnelle de l'identité, c'est qu'elle met en relief les composantes affectives et émotionnelles, un aspect cognitif, mais également un aspect social.

Ainsi, de son côté, le sociologue Mead (Mead, 1933) a mis en avant le lien entre l'activité individuelle et le groupe. Il ressort qu'une étude sur les processus de construction de l'identité peut difficilement s'abstenir de prendre en compte des concepts comme l'auto-présentation de soi par exemple, comme chez Goffman (Goffman, 1973) qui lie de façon indissociable les aspects affectifs et les aspects sociaux.

Le « Soi », association du « Moi » (intégration des normes sociales) et du « Je » (actions spontanées), mis en relief par Mead (Mead, 1933), est considéré comme l'élément central de la construction personnelle de l'identité, mais c'est dans l'interaction avec les divers groupes d'appartenance ou de référence avec lequel l'individu est en contact, par adhésion ou par la contrainte, que se développent les relations permettant la construction plus générale de l'identité. Les appartenances multiples de l'individu, successives ou conjointes, réelles ou symboliques, allant des groupes de la socialisation primaire (famille, amis) jusqu'à l'appartenance à la communauté humaine dans son ensemble caractérisent les résultats des recherches contemporaines. Au-delà des différences profondes qui spécifient ces appartenances, la notion même de « groupe » ressort comme catalyseur de l'identification personnelle. La conscience de soi n'apparaît pas comme une pure production individuelle, mais plutôt comme la résultante de l'ensemble des interactions sociales que provoque ou subit l'individu. Lipiansky (Lipiansky, 1992) estime que l'identité doit être conçue comme une totalité dynamique où le groupe socialise l'individu et l'individu s'identifie à lui. Ce processus permet en même temps à l'individu de se différencier et d'agir sur son entourage.

Ces différentes appartenances interagissent entre elles et avec le processus de construction entamé par l'individu. Dans cette acception, qui est celle de ce travail, identités

individuelles et identités sociales, bien que situées différemment, ne sont pas dissociables pour comprendre le processus de construction de l'identité. Cette étude s'intègre et s'articule avec les recherches contemporaines sur l'identité en sciences sociales, tout en spécifiant l'objet de recherche, qui à son tour amène l'explicitation du choix pour un champ de recherche spécifique. Elle s'inscrit ainsi dans une démarche qui prend en considération les recherches antérieures ou contemporaines articulant ces deux dimensions.

II - 2. Vers une approche sociologique de l'identité. Identité et socialisation

Ce travail se situe dans le champ de la sociologie, avec une spécificité pour l'approche de la socialisation professionnelle. Cela n'empêchera pas, pour expliciter certaines notions émergentes de faire appel à des notions ou concepts empruntés à d'autres champs disciplinaires des sciences sociales.

Dubar s'appuie sur cette approche qui refuse de distinguer l'identité individuelle et l'identité collective [pour] esquisser une conceptualisation faisant de l'identité sociale une articulation entre deux transactions : une transaction « interne » à l'individu et une transaction « externe » entre les individus et les institutions avec lesquelles il entre en interaction (Dubar, 1991). Cette approche accorde une importance aussi grande aux processus « culturels » qu'aux stratégies d'ordre « économique » et s'attache particulièrement à dégager et à définir des catégories d'analyse qui soient opératoires pour des recherches empiriques (Dubar, 1991).

II - 2.1 Identité et formes identitaires

Le concept d'identité, tel qu'il est compris et utilisé pour ce travail repose sur des **approches théoriques « constructivistes » de la socialisation**. Cette position relève d'une tentative de dépassement de l'opposition entre « individualisme » et « holisme » que le débat entre Piaget et Durkheim a permis de formaliser. Les travaux postérieurs, basés sur les recherches et les apports théoriques (notamment l'approche interactionniste de Mead ou de Simmel ; de Weber ou de Berger et Lückmann) ont permis de d'intégrer la « socialisation secondaire » relativement absente des travaux originels. Ils ont en outre, comme le note Dubar (Dubar, 1991), permis de statuer que si la socialisation n'est plus définie comme « développement de l'enfant » ni comme « apprentissage de la culture » ou « incorporation d'un habitus », mais comme « construction d'un monde vécu », alors celui-ci peut aussi être

déconstruit et reconstruit tout au long de l'existence. La socialisation devient un processus de construction, déconstruction et reconstruction d'identités liées aux diverses sphères d'activité (notamment professionnelle) que chacun rencontre au cours de sa vie et dont il apprend à devenir acteur (Dubar, 1991).

Dans ce cadre, tentant de dépasser l'opposition entre individualisme et holisme, la place accordée à l'acteur est primordiale. L'étude envisagée ne se centre pas sur une conception de l'acteur préalablement et restrictivement définie par des catégories socio-économiques et/ou socioculturelles, mais elle ambitionne de comprendre les mécanismes ou les façons dont les acteurs s'identifient les uns aux autres. Cette identification résulte en partie de la situation dans laquelle évolue l'acteur et de la définition qu'il donne de lui-même et des autres. Une partie du travail consiste donc à recueillir et à analyser ces situations afin de tenter de comprendre les règles de l'action située, telles qu'elles sont subjectivement définies par les acteurs.

Dans ce sens, les facteurs déterminants du contexte de l'action ne permettent plus d'expliquer à eux seuls les définitions que se donne l'acteur. Le contexte présent, mais également l'histoire passée de l'acteur ou ses projections à venir doivent être prises en considération. Dubar (Dubar, 1991) pose le terme de « trajectoire subjective » sur cette construction résultant à la fois d'une lecture interprétative du passé et d'une projection anticipatrice de l'avenir. Les identités d'acteur sont ainsi reliées à des formes d'identification personnelle, socialement identifiables. Elles peuvent prendre des formes diverses, comme sont diverses les manières d'exprimer le sens d'une trajectoire, à la fois sa direction et sa signification.

II - 2.2 Conception diachronique et synchronique

Ainsi, dans cette perspective, il est possible d'identifier l'acteur social selon les deux axes hérités de la sociologie de Durkheim et de Weber : « un **axe « synchronique »**, lié à un contexte d'action et à une définition de situation dans un espace donné, culturellement marqué, et un **axe « diachronique »**, lié à une trajectoire subjective et à une interprétation de l'histoire personnelle, socialement construite.

Ce double objectif est complexe à mettre en œuvre dans la mesure où il existe une tension entre les attributions faites par autrui et les revendications de l'acteur soumises à la reconnaissance d'autrui. Il y a donc deux axes d'étude à prendre en compte dans cette

approche sociologique des identités, en référence à ce que Dubar (Dubar, 1991) appelle les **formes identitaires**, ou formes d'identification socialement pertinentes dans une sphère d'action déterminée. La théorie élaborée par l'auteur et sur laquelle est construit ce travail articule les deux sens du terme socialisation et de celui d'identité : la socialisation « relationnelle » des acteurs en interaction dans un contexte d'action (les identités « pour autrui ») et la socialisation « biographique » des acteurs engagés dans une trajectoire sociale (les identités « pour soi ») (Dubar, 1991).

Nous retiendrons la première conception dans la mesure où elle peut permettre de comprendre le **rôle de l'environnement de l'acteur**, à travers son éducation, dans les différentes phases de sa socialisation, bien que dans cette approche, ce soit la socialisation « primaire » qui est principalement étudiée.

Cette conception héritée des travaux de Durkheim privilégie l'**axe temporel** et distingue l'identité individuelle de l'identité sociale. Dans cette approche, l'être social résulte d'une mise en forme sociale des prédispositions individuelles assurant l'appartenance stable de l'individu à une société et à ses groupes sociaux (famille, corporation, association politique...). Cet être social est le produit de l'éducation, conçue comme la socialisation méthodique de la jeune génération pour Durkheim (Durkheim, 1922). L'auteur définit l'identité comme un système d'idées, de sentiments, d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie. Selon Durkheim, cette transmission concerne l'enfance et s'achève avec l'initiation au cours de laquelle l'individu acquiert un nouveau nom.

Dans la lignée de cette théorie, Bourdieu développe et théorise le concept d'**habitus** de Durkheim. Ce sont les gestes, les pensées, les manières d'être que l'on a acquis et incorporé au point d'en oublier l'existence. Ce sont des routines mentales, devenues inconscientes qui nous permettent d'agir sans y penser, sans en avoir conscience. Si Bourdieu emploie le terme savant d'*habitus*, en se démarquant du mot courant *habitude*, c'est pour en souligner deux facettes : l'*habitus* ne désigne pas simplement une routine et donc un « conditionnement ». Il est aussi un ressort et une force d'action. L'*habitus* nous permet d'évoluer librement dans un milieu donné sans avoir à remarquer que la plupart des individus ne vivent plus aujourd'hui dans des univers sociaux clos et homogènes comme la société kabyle des années soixante ou les internats des grands lycées parisiens des années cinquante. Chacun d'entre nous est porteur de plusieurs *habitus* acquis d'un environnement diversifié (famille, école, télévision...). De plus, on insiste sur la capacité de l'individu à la lucidité sur ces propres conduites : ce que l'on nomme la réflexivité. Pour l'auteur (Bourdieu, 1997), une des

fonctions majeures de la notion d'*habitus* est d'écarter deux erreurs complémentaires : d'un côté, le mécanisme, qui tient que l'action est l'effet mécanique de la contrainte de causes externes ; de l'autre le finalisme qui, notamment avec la théorie de l'action rationnelle, tient que l'agent agit de manière libre, consciente. L'éclairage du concept, apporté par l'auteur vers la fin de sa vie, est relayé par cette remarque de Touraine : « Pierre Bourdieu n'est pas, comme on le croit souvent, le tenant d'un déterminisme implacable et brutal. Sa théorie de l'*habitus* n'enferme pas l'acteur dans une cage de fer. L'intériorisation des contraintes, des habitudes, des programmes de comportement lui donne une liberté dans un milieu donné. De même, il reprend et développe à sa manière cette idée classique, selon laquelle la connaissance des déterminismes aide à la liberté. » (Touraine, 2002, revue *Sciences Humaines*, p.103). Les remarques précédentes soulignent les effets possibles de la complexité croissante de la société, ainsi que la prise en compte du pouvoir de l'individu dans ce contexte, relativisant ainsi l'idée d'un déterminisme social. Dubar (Dubar, 1992) souligne l'évolution de ce concept dans la sociologie contemporaine aussi bien que dans le tournant pris par l'œuvre de Bourdieu à partir du début des années quatre vingt, dans *Ce que parler veut dire* (Bourdieu, 1982) ou dans *La misère du monde* (Bourdieu, 1993) notamment. En faisant de l'*habitus* non seulement le produit des conditions sociales de sa transmission mais aussi le principe générateur des pratiques individuelles vécues comme librement choisies, Bourdieu (Bourdieu, 1980) réactive le vieux schéma philosophique de l'« activation du passif » (Héran, 1987) en y rajoutant la thèse d'une correspondance très probable, sinon nécessaire, entre les transmissions « passives » et les incorporations « actives ».

Nous retiendrons la seconde conception dont l'intérêt est de pouvoir prendre en compte un ensemble de facteurs constitutifs de l'identité de l'acteur social - normes, valeurs, croyances - intégrant et dépassant une analyse uniquement centrée sur le monde du travail. Par ailleurs, et comme le fait justement remarquer Dubar (Dubar, 1992), elle permet d'échapper à l'opposition des paradigmes holistes et individualistes dans lesquels la première approche pouvait nous enfermer. De plus, ce second modèle complète le précédent, dans la mesure où il est plus particulièrement centré sur le champ du travail et la socialisation « secondaire ».

Cette seconde approche théorique met en avant l'**axe spatial** de la construction du social. Si la première conception articule et met en tension la sociologie et la psychologie génétique piagétienne, celle-ci héritée de Weber, est plus particulièrement centrée sur la relation entre la sociologie et l'économie. Dans la première, les identités sont présentées comme des produits des trajectoires biographiques des acteurs sociaux, alors qu'ici elles sont

considérées comme la résultante d'un **processus relationnel**, comme des effets émergents des systèmes d'action pour Dubar (Dubar, 1992). L'identité résulte pour un temps donné des dynamiques variées d'engagement ou de retrait éventuel de l'acteur social dans un contexte structuré, régi par des règles en évolution constante.

Cette approche est plus particulièrement focalisée sur les **interactions de l'acteur avec autrui**, supposant la prise en compte de sa capacité d'action et des significations subjectives. Un des intérêts de cette théorie est de permettre de dépasser les limites interprétatives de modèles néo-classiques en prenant acte de l'hétérogénéité sociale des acteurs économiques et de la diversité des formes d'ajustement entre eux. À la suite de Dubar (Dubar, 1992), nous poserons que les modèles économiques liés à la rationalité économique unique, au marché du travail concurrentiel sont pris en compte, mais également relativisés par ce type d'analyse qui intègre d'autres configurations de valeurs, normes et croyances enracinées dans d'autres « mondes vécus » et renvoyant à d'autres espaces de reconnaissance et d'investissement que la grande entreprise compétitive et intégrative.

L'articulation des **approches diachroniques et synchroniques** et la richesse qu'elle apporte pour le développement ou la redéfinition de concepts est un axe d'étude potentiellement prolifique pour ce travail. Il peut notamment permettre de comprendre comment les membres des différents segments du groupe « professionnel » des musiciens s'organisent entre eux pour défendre leur autonomie et leur secteur d'activité de la concurrence. L'étude vise également à repérer comment s'organisent les différentes phases de la construction de leur identité dans leur trajectoire. Nous chercherons en outre à comprendre comment ces deux processus, biographique et relationnel, interagissent dans la dynamique d'évolution du groupe professionnel. Enfin, au-delà et par le discours des acteurs, nous tenterons de comprendre comment le groupe professionnel cherche à se faire reconnaître par ses partenaires et à obtenir des protections légales et une position dans la division morale du travail, voire à établir ou à conforter un monopole sur son secteur d'activité.

II - 2.3 La double transaction

La théorie construite par Dubar (Dubar, 1992) semble pertinente pour comprendre et analyser la construction de l'identité sociale de l'acteur, parce qu'elle se situe historiquement dans un contexte où les tentatives de positionnement et de justification des différents champs disciplinaires peuvent être dépassées et articulées.

Au-delà du champ sociologique retenu pour l'étude du problème de la construction de l'identité des futurs enseignants de la musique dans le secteur de l'enseignement spécialisé, cette théorie permet d'atténuer les barrières disciplinaires, à la fois entre sociologie et psychologie génétique, mais aussi entre sociologie et économie. Par ailleurs, cette approche théorique permet de dépasser les critiques faites à l'encontre de l'interactionnisme d'un relativisme radical dû aux restrictions du domaine d'étude sociologique en faisant l'hypothèse selon laquelle, pour Montoussé et Renouard (Montoussé et Renouard, 1997), il n'y a pas d'autre sens à chercher aux actions que celui donné par les acteurs.

La **double transaction** proposée par Dubar (Dubar, 1992) permet d'**associer les points de vue synchroniques et diachroniques** et de construire une recherche sociologique transversale tenant compte de la richesse des différentes approches.

Les deux théories initiales ne sont pas mises en opposition, mais servent à outiller de façon complémentaire la recherche. Les acteurs sociaux ne sont pas des « objets » mécaniquement déterminés par des conditions structurelles qui leur seraient extérieures ou par leurs trajectoires antérieures, mais des agents actifs capables de justifier leurs pratiques et de donner cohérence à leurs choix. Cette capacité d'action de l'acteur ne sous-entend pas un rejet des conditions d'action à l'intérieur d'un système, mais l'articulation de ces conditions « structurelles », notamment avec la reconstruction subjective de ce champ et la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans ce champ et surtout la reconstitution subjective de cette trajectoire. Ces deux approches ne sont pas homogènes et la démarche préconisée par Dubar n'a pas pour finalité de les faire fusionner, mais l'explication sociologique proposée doit s'efforcer d'articuler deux processus hétérogènes : celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé et celui par lequel ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs (« décideurs ») d'un champ particulier

L'articulation de ces deux approches sociologiques est intéressante pour cette recherche car elle permet de tenter de comprendre comment l'acteur envisage ses possibilités d'avenir à partir de la reconstitution de son passé dans la continuité ou en rupture. Cette « trajectoire » constitue l'axe « biographique » de la transaction que tente de réaliser l'acteur, consistant à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué. Par ailleurs, nous tenterons de comprendre comment l'acteur négocie sa position sociale en cherchant à faire reconnaître la légitimité de ses prétentions, de sa crédibilité, en regard des objectifs et des moyens de l'institution ou du groupe professionnel visé. Cet objectif de recherche correspond à la transaction « relationnelle » définie par Dubar (Dubar, 1992). Comme l'auteur, nous poserons qu'il est souhaitable de dissocier ces deux dimensions

malgré leur hétérogénéité. D'un côté, la transaction biographique, liant temporalité et subjectivité a à faire avec les différents niveaux d'appartenance sociale antérieurement constitués et leur continuité, ainsi qu'avec la continuité ou la rupture du sens donné à la trajectoire personnelle. De l'autre, la transaction relationnelle est spatiale et objective et tente de faire reconnaître les positions revendiquées et la réussite des politiques structurelles. Ce sont à la fois ces constructions antérieures, objectives et subjectives, et leurs projections dans l'avenir, articulées avec les conditions structurelles ou le contexte dans lequel elles interagissent que nous tenterons d'éclairer en accordant une attention particulière sur le contexte de situation présente, la formation.

Éclairés par cette approche tendant à articuler transaction biographique et transaction relationnelle malgré leur hétérogénéité, les termes utilisés dans la question de départ sont plus facilement redéfinissables. La première dimension concerne les attributions de l'identité par les institutions et leurs représentants interagissant avec l'acteur. L'analyse à effectuer est alors à placer dans les systèmes d'action où se situe l'acteur et les rapports de force qui en résultent. Ainsi, le processus aboutit à une forme variable d'*étiquetage* produisant ce que Goffman (Goffman, 1963) appelle les identités sociales « virtuelles » des individus ainsi définis. La seconde dimension a trait à l'intériorisation active, l'incorporation de l'identité par les individus eux-mêmes. Son analyse ne peut se faire que dans les trajectoires sociales constitutives de « identités pour soi » (Laing, 1961), par ailleurs appelées par Goffman (Goffman, 1963) les identités sociales « réelles ». Le groupe auquel se réfère l'acteur peut être différent de celui auquel il appartient « objectivement » pour autrui et qui est pourtant, selon Dubar (Dubar, 1991), le seul qui importe « subjectivement » pour l'individu. Sans cette légitimité « subjective », comme l'auteur, il ne nous paraît pas possible de parler d'« identité pour soi ».

Il ressort que l'identité sociale « virtuelle » (attribuée) et l'identité sociale « réelle » (que l'acteur s'attribue) ne sont pas nécessairement en phase, de sorte que les « stratégies identitaires » mises en œuvre par l'acteur vont tendre à réduire cet écart selon deux formes. Soit celle de transactions « externes » entre l'individu et les autres significatifs visant à tenter d'accommoder l'identité pour soi à l'identité pour autrui (transaction appelée « objective »). Soit celle de transactions « internes » à l'individu, entre la nécessité de sauvegarder une part de ses identifications antérieures (identités héritées) et le désir de se construire de nouvelles identités dans l'avenir (identités visées) visant à tenter d'assimiler l'identité pour autrui à l'identité pour soi. Cette transaction appelée subjective constitue un second mécanisme central du processus de socialisation conçu comme producteur d'identités

sociales. Les stratégies identitaires peuvent donc être rapprochées des processus d'équilibration étudiés par Piaget, selon Dubar (Dubar, 1991).

L'approche sociologique proposée par Dubar, et sur laquelle s'appuie cette étude fait du processus de construction des identités sociales une articulation de ces deux transactions : l'articulation des identités se joue dans l'articulation entre les systèmes d'action proposant des identités virtuelles et les « trajectoires vécues » au sein desquelles se forgent les identités « réelles » auxquelles adhèrent les individus. Pour l'auteur, elle peut aussi bien s'analyser en termes de continuité entre « identité héritée » et « identité visée » que de rupture impliquant des conversions subjectives. Elle peut se traduire aussi bien par des accords que par des désaccords entre identité « virtuelle », proposée ou imposée par autrui, et identité « réelle » intériorisée ou projetée par l'individu. Cette approche suppose donc à la fois une relative autonomie et une nécessaire articulation entre les deux transactions : Les configurations identitaires constituent alors des formes relativement stables mais toujours évolutives de compromis entre les résultats de ces deux transactions diversement articulées. (voir en annexe le tableau d'analyse de l'identité construit par Dubar (Dubar, 1991).

Cette approche constitue une mise à distance de définitions préétablies de ce qu'est ou que peut être une profession. Nous allons donc brièvement esquisser en quoi consistent ces définitions, ce qu'elles apportent dans la réflexion et leur limite.

II - 3. Apports et limites de l'approche fonctionnaliste

Dans cette recherche, l'intérêt de cette approche réside dans la compréhension d'un modèle, à partir duquel un débat a pu s'instaurer, ouvrant sur des perspectives sociologiques nouvelles. D'abord, le courant fonctionnaliste a établi une classification des critères de « professionnalité » et distinguant les *professions* des *occupations* (Carr-Saunders et Wilson, 1933).

La première définition issue de l'analyse de Maurice (Maurice, 1972), mettant l'accent sur le savoir formalisé et l'idéal de service, permet d'inclure une grande variété de groupe cherchant à se faire reconnaître comme groupe « professionnel ». Dans son analyse, l'auteur constate que sur les dix critères les plus souvent cités permettant une possible définition du concept de profession, l'accord ne se fait que sur un seul : la spécialisation du savoir.

Au contraire, l'analyse de Chapoulie (Chapoulie, 1973) réduit l'usage d'une telle appellation à quelques catégories intellectuelles supposant des études supérieures et dont

l'organisation vise à maintenir et à consolider un monopole sur un public. L'auteur estime ainsi qu'il existe un très large accord sur le « type idéal professionnel » et que le monopole dans l'accomplissement des tâches professionnelles est le plus souvent décrit comme reposant à la fois sur : une compétence technique et scientifique fondée ; l'acceptation et la mise en pratique d'un code éthique réglant l'exercice de l'activité professionnelle ; une formation professionnelle longue dans des établissements spécialisés ; un contrôle technique et éthique des activités exercées par l'ensemble des collègues considérés comme seuls compétents ; un contrôle reconnu légalement et organisé en accord avec les autorités légales ; une communauté *réelle* des membres partageant des « identités » et des « intérêts » spécifiques ; et enfin, une appartenance par les revenus conférant prestige et pouvoir aux fractions supérieures des couches moyennes.

Dans le premier cas, l'accent est mis sur la reconnaissance d'une compétence (savoir légitimé). Dans le second, la profession est un groupe social spécifique organisé, occupant une position élevée fondée sur une formation longue. La première conception de la profession inclut tous les spécialistes hautement qualifiés et salariés à qui l'on reconnaît un savoir légitime. La seconde en limite le nombre et exclut les membres de toutes les « semi-professions », « quasi-professions » ou « pseudo-professions ». Chapoulie (Chapoulie, 1973) conclue qu'elles sont, au mieux, en cours de professionnalisation. Ainsi, concernant le groupe constitué des enseignants du secteur spécialisé de la musique, et en regard de ce type d'analyse, peut-on se poser la question de savoir quel est leur degré de reconnaissance comme groupe « professionnel ».

Dans les différents travaux liés à cette approche et au-delà de leur diversité, l'accent est mis sur la reconnaissance d'une compétence (savoir légitimé) et sur le fait que la profession est un groupe social spécifique organisé et reconnu, occupant une position élevée fondée sur une formation longue.

Ici, selon Parsons (Parsons, 1955), les articulations entre théorie et pratique sont essentielles parce qu'elles impliquent que dans notre société, c'est la science qui constitue la tradition culturelle essentielle, mais aussi parce qu'elles supposent un ajustement efficace entre les motivations du « professionnel » et celles de ses clients permettant la validation de son autorité et la justification des « privilèges » qui lui sont conférés. Enfin, parce qu'elles signifient qu'un ensemble d'activités liées à certains « besoins essentiels » ou à certaines « fonctions sociales » doivent échapper à la logique commerciale et financière du « monde des affaires » et être confiées à des acteurs « orientés vers la collectivité » et à des « institutions spécifiques ». C'est cet ensemble de « rapport aux valeurs » qui permet, selon

Parsons, à cette théorie de fonctionner et de se légitimer, et qui est remis en question par plusieurs approches « critiques », dont l'interactionnisme symbolique.

Nous voyons donc que les conceptions synchroniques et diachroniques précédemment abordées constituent un dépassement de l'approche fonctionnaliste, particulièrement descriptive. Abordons maintenant l'approche interactionniste, et en quoi elle contribue à ce dépassement, par la redéfinition faite des critères permettant d'aborder la socialisation professionnelle.

II - 4. L'approche interactionniste des professions

Dans cette enquête, l'approche de l'interactionnisme symbolique semble pertinente pour aborder la question de la socialisation professionnelle. Ce courant tente de dépasser les approches fonctionnalistes de la « sociologie des professions », précédemment abordées, dans lesquelles la « profession » représente, selon Heilbron (Heilbron, 1986), la fusion de l'efficacité économique et de la légitimité culturelle.

Contrairement à l'approche fonctionnaliste, les interactionnistes traitent sans préjugés les professions et les occupations en suivant trois démarches : d'une part, par le traitement des professions, hors classification sociale préétablie, mais aussi par l'analyse des professions dites établies afin de démontrer que la communauté est contestable ; enfin, en allant voir comment le groupe professionnel contrôle la profession et les professionnels.

Cette approche entraîne trois niveaux d'analyse que nous tenterons d'articuler : d'une part, l'analyse du **contexte socio-historique** afin d'éclairer le contexte dans lequel se situe le problème ; d'autre part, le **contexte de l'organisation** elle-même ; enfin, l'**analyse du discours des acteurs** qui constituera l'axe central de cette étude.

Dans l'approche interactionniste, le terme « professionnel » est compris comme une catégorie de la vie quotidienne, non descriptif mais impliquant un jugement de valeur et de prestige pour Hughes (Hughes, 1958). Pour cet auteur, l'analyse sociologique du travail humain part de la **division du travail** et de l'insertion de l'activité dans un ensemble plus large des activités sociales, ainsi que des procédures de distribution sociale des activités. Le professionnel est ici, à la fois celui qui peut déléguer des « sales boulots » à des tiers et ne garder que ce qui est lié à une satisfaction symbolique et à une définition prestigieuse.

II - 4.1 La socialisation professionnelle dans l'interactionnisme

Hughes, dans *Men and their work* (Hughes, 1958), présente la formation du médecin comme un modèle de la socialisation professionnelle, conçue à la fois comme une **initiation**, au sens ethnologique, à la « culture professionnelle » et comme une **conversion**, au sens religieux, de l'individu à une nouvelle conception de soi et du monde, à une nouvelle identité. L'intérêt de ce champ de recherche réside dans le rapprochement important opéré entre le monde du travail et les mécanismes de la socialisation. Son apport majeur pour la recherche a été de dépasser les analyses synchroniques, basées sur « la situation de travail » ou le « système social », pour les resituer dans une perspective diachronique. Ainsi les continuateurs de ce courant, comme Becker et Strauss notamment, ont pu développer la notion de **carrière au double sens de filière d'emploi et de trajectoire socioprofessionnelle** (Becker et Strauss, 1970). Selon l'analyse faite par Tripier (Tripier, 1987), ce type d'approche a permis entre autre de redéfinir la qualification comme une articulation entre trajectoire probable et système occupationnel, c'est à dire entre un système d'attentes légitimes (à quoi puis-je prétendre étant donné ce que je sais et ce que j'ai fait auparavant ?) et un système d'opportunités (que puis-je espérer étant donné l'évolution probable des positions professionnelles ?).

Par ailleurs, Hughes (Hughes, 1958) explicite trois mécanismes de la socialisation professionnelle. Le premier, qualifié de « **passage à travers le miroir** » concerne l'immersion dans la « culture professionnelle » et la confrontation à une nouvelle culture, en rupture avec la culture « profane » d'origine. Cette tension et la difficulté du positionnement de l'acteur par rapport à ces deux cultures entraînées par « l'identification progressive avec le rôle » ne peuvent se résoudre que par la volonté de l'acteur de rompre avec les stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches (*tasks, skills*), la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, selon Hughes, les quatre éléments de base de l'identité professionnelle.

Dans la présente recherche, le rôle de l'expérience de l'acteur confronté au groupe professionnel en place, et mis en perspective avec sa formation antérieure s'avère intéressant à analyser pour la construction de sa conception pratique de l'activité, mais aussi dans l'idéalisation de la profession se construisant ou se remodelant.

Le deuxième mécanisme concerne la façon dont vont cohabiter le « **modèle idéal** » caractérisant « la dignité de la profession, son image de marque, sa valorisation symbolique, avec le « **modèle pratique** » en rapport avec « les tâches quotidiennes et les durs travaux ».

Ces deux modèles relativement éloignés entraînent une dualité avec laquelle l'acteur doit cohabiter et qu'il va tenter de réduire par « une série de choix de rôles », « d'interactions avec les autres significatifs » (Hughes, 1958). Ces éléments du processus de socialisation passent souvent, selon l'auteur, par la « constitution d'un groupe de référence » au sein de la profession, permettant l'anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation des capacités, afin de gérer cette dualité.

L'identification de ces deux mécanismes et leur gestion par l'acteur paraît être un élément d'analyse pertinent pour ce travail afin de comprendre sa position par rapport aux activités musicales et d'enseignement, la légitimation de chacune par rapport à ces deux mécanismes et l'articulation complexe des deux niveaux recherchés de réalisation. La place de la formation suivie visant la construction d'un futur groupe « professionnel » est importante à ce niveau, dans l'échange au sein des groupes constitués et avec celui du groupe professionnel « aîné » (travail sur scène, en répétitions, cours, observations sur le terrain, tutorat...). L'étude prend notamment en compte les objectifs de la formation visant l'enseignement, ainsi que la façon dont ceux-ci sont reçus et réappropriés par le groupe des étudiants, en fonction des conceptions déjà construites par la formation antérieure et l'expérience - importance accordée aux référents et au modèle -, ainsi que par les projections du groupe ou des individus.

Il est également utile de chercher à comprendre la place attribuée à chaque interlocuteur dans la construction de ce processus. Leur référence se fait-elle à partir de leur « groupe d'appartenance » ou par l'identification à un « groupe de référence » auquel ils souhaiteraient appartenir dans l'avenir et par rapport auquel ils se sentent frustrés ? Ce questionnement fait référence à la théorie de la « socialisation anticipatrice » de Merton (Merton, 1950) qui implique l'acquisition, par avance, de la part des individus concernés des normes valeurs et modèles de comportement des membres de leur « groupe de référence ». Les possibilités d'accès au groupe, par le biais de filières promotionnelles instituées, favorisent cette identification anticipée qui permet de rendre compte du degré d'engagement (*commitment*) des acteurs dans leurs tâches (Becker, 1960). Ce positionnement par référence fait l'objet d'une partie de l'étude : référence aux modèles de la formation antérieure, au groupe des étudiants, aux membres du groupe professionnel visé ou intégré.

Le troisième mécanisme repéré par Hughes concerne l'« **ajustement de la conception de soi** », comme moment de conversion et de résolution du problème de dualité entre « modèle idéal » et « normes pratiques ». Il relève de l'ajustement de son identité en cours de construction et implique la prise de conscience de ses capacités physiques, mentales

et personnelles, de ses goûts et dégoûts, mis en perspective avec les possibilités professionnelles raisonnablement envisageables par l'acteur. On le voit, ce mécanisme, dépasse les éléments quantifiables d'évaluation de la marge de manœuvre de l'acteur (la qualification par exemple) et intègre des considérations affinitaires de l'acteur par rapport à l'objet visé.

Dans cette théorie et suivant l'axe de travail retenu, les éléments objectifs et subjectifs doivent être retenus afin de comprendre comment l'acteur effectue ses choix et négocie sa position visée dans un groupe particulier. Pour Hughes (Hughes, 1958), la carrière est la somme totale de ces dispositifs et orientations, qui fournit la clé de la distribution des professionnels parmi les diverses voies de la carrière et les diverses sortes de pratiques.

II - 4.2 La Licence et le Mandat

Hughes (Hughes, 1958) développe deux notions essentielles particulièrement utiles pour cette recherche. La **Licence** (*Licence*), y est présentée comme l'autorisation légale « d'exercer certaines activités que d'autres ne peuvent exercer en échange d'argent, de biens ou de services » (1958, p.78). Le **Mandat** (*Mandate*) ou obligation légale d'assurer une fonction spécifique, est compris comme une suite et un complément de la licence : « Ceux qui disposent de cette licence, revendiqueront un *Mandat* pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail » (Hughes, 1958, p. 78).

Ces deux notions, *Licence* et *Mandate* constituent les bases de la « division morale du travail », processus par lequel différentes fonctions valorisées par une collectivité sont distribuées parmi ses membres à la fois à des groupes, des catégories et des individus. Dans cette conception, les deux notions correspondent à une hiérarchisation des fonctions entraînant une coupure entre fonctions essentielles et secondaires. Ainsi, la sélection des professionnels dépend de deux opérations, visant d'une part à les séparer des autres (*licence*) et à leur confier une mission (*mandate*). Une transaction entre le professionnel et le client, au centre de la professionnalité, est issue du transfert légitime, par la société, d'une partie de ses fonctions sacrées à un sous-ensemble reconnu. Les « savoirs coupables » (*guilty knowledge*) du professionnel (l'étude est centrée sur les professions médicales) sont transférés sur des professionnels légitimés à prendre sur eux et à garder secret le savoir concerné. Cet aspect fait du savoir un élément essentiel de la profession. Bien que cette étude ne porte pas sur de tels

types de savoirs, il importe de comprendre de quel ordre ils relèvent et comment ils sont perçus, valorisés et utilisés stratégiquement par les membres des différents segments du groupe professionnel des musiciens et, particulièrement, par l'institution régissant l'enseignement spécialisé de la musique.

II - 4.3 La carrière dans le processus de socialisation

Par extension du sens du terme « professionnel », Hughes (Hughes, 1958) introduit un second critère de la profession, lié à l'existence d'institutions destinées à protéger le diplôme et à maintenir le mandat de ses membres. Cette généralisation est intéressante car elle amène un questionnement sur les notions de **carrière** et de **socialisation**.

La carrière est définie par l'auteur dans le sens large de « parcours suivi par une personne au cours de sa vie, et plus précisément au cours de la période de sa vie pendant laquelle elle travaille » (Hughes, 1996, p.175). Elle s'inscrit ainsi dans le contexte général du **cycle de vie de l'acteur**, incluant des **tournants ou réorientations dans la trajectoire** (*turning points*) dont l'analyse doit tenir compte.

Resitués dans le contexte plus particulier de la socialisation professionnelle, cette acception des termes « profession » et « carrière » peut permettre de construire des outils d'analyse permettant la compréhension des stratégies des acteurs ou des institutions par de potentiels facteurs de **discriminations** à l'égard des « profanes » et des concurrents de l'activité ou la recherche d'un **monopole** sur un secteur spécifique d'activité. Le groupe professionnel est ici défini comme celui qui revendique le mandat de sélectionner, former, initier et discipliner ses propres membres et de définir la nature des services qu'il doit accomplir et les termes dans lesquels ils doivent le faire. En d'autres termes, il s'agit d'analyser comment l'institution et ses différents sous ensembles (ministère, conservatoires, centres de formations, structures d'enseignement musical) organisent le secteur particulier d'activité professionnel (enseignement spécialisé de la musique, postes en orchestre, etc.); comment s'est construit ce groupe et comment il entretient ou développe sa place et son éventuel monopole ; comment s'articulent ces différents niveaux et de quelle façon chacun s'y positionne et crédibilise son action. Ce type d'analyse permet également de comprendre comment certains segments de ce monde, plus ou totalement extérieurs aux institutions, se trouvent exclus de ces stratégies et comment ils cherchent à crédibiliser leur activité et à faire reconnaître la légitimité de leur groupe.

II - 4.4 La construction de la trajectoire dans l'articulation du processus biographique et du processus relationnel

La démarche interactionniste part de l'idée que toute construction est un processus : « les organisations sont établies au cours d'un processus » pour Strauss (Strauss, 1992) par exemple. Les groupes professionnels (*occupational groups*) sont des **processus d'interactions** qui conduisent les membres d'une même activité de travail à s'auto organiser, à défendre leur autonomie et leur territoire et à se protéger de la concurrence. Par ailleurs, la vie professionnelle est un **processus biographique** qui construit les identités tout au long du déroulement du cycle de vie, depuis l'entrée dans l'activité jusqu'à la retraite, en passant par tous les tournants de la vie (*turning points*). Ainsi, les processus biographiques et les mécanismes d'interaction sont dans une relation d'interdépendance : la dynamique d'un groupe professionnel dépend des trajectoires biographiques (*careers*) de ses membres, elles-mêmes influencées par les interactions existant entre eux et avec leur environnement. Enfin, les groupes professionnels cherchent à se faire reconnaître par leurs partenaires en développant des rhétoriques professionnelles et en recherchant des protections légales. Certains y parviennent mieux que d'autres, grâce à leur position dans la division morale du travail et à leur capacité de se coaliser. Mais tous aspirent à obtenir un statut protecteur.

II - 4.5 La socialisation professionnelle et l'ordre négocié

L'idée d'une interaction entre les processus biographique et relationnel débouche sur un autre concept majeur de l'interactionnisme. Dans *La trame de la négociation* (Strauss, 1992), Strauss resitue le concept de socialisation par rapport à ses travaux sur l'**ordre négocié** (*negotiated order*). La socialisation y est associée à la manière dont les personnes entrent et sortent des mondes et micro-mondes sociaux. L'entrée dans la plupart ces mondes se fait au moyen de processus de mise en orbite. L'acteur peut se déplacer d'un monde à l'autre, rester dans les deux ou laisser tomber le premier, ou encore avoir des appartenances multiples.

Nous retiendrons pour ce travail les dimensions suivantes parmi les huit points développés par Strauss (Strauss, 1992). Tout d'abord, suite aux études réalisées, l'auteur affirme que l'ordre social est un ordre négocié : aucune relation ne paraît absente d'une négociation. Ensuite, ces négociations peuvent être étudiées en fonction de leurs conditions,

de leur caractère et de leurs conséquences pour les personnes et les organisations. Il ressort que les résultats des négociations (contrats, ententes, accords, « règles ») ont tous des limites temporelles. Ils seront à nouveau revus, réévalués, révisés, révoqués ou renouvelés. Ainsi, un ordre négocié doit être travaillé, et les bases d'une action concertée doivent être continuellement reconstituées. Il apparaît donc que l'ordre négocié d'un jour, quel qu'il soit, peut être conçu comme la somme totale des règles et politiques d'une organisation, à quoi s'ajoutent tout accord, entente, pacte, contrat et autre arrangement de travail alors en vigueur. Ceci inclut les accords à chaque niveau de l'organisation, que ces accords soient privés ou publics. L'auteur suggère par ailleurs que la reconstitution de l'ordre social ou organisationnel peut être conçue avec profit en termes d'une relation complexe entre un processus quotidien de négociation et un processus d'évaluation périodique. Le premier processus autorise l'accomplissement du travail quotidien, mais agit aussi sur les règles les plus formalisées et permanentes de l'organisation ainsi que sur les politiques, les conventions et les ententes établies. En retour, le second processus sert, lui, à établir les limites de la négociation ainsi que certaines de ses directions.

Ainsi, pour ce travail, la mise en œuvre du processus de socialisation doit être analysée à partir des appartenances multiples de l'acteur, des systèmes de cooptation éventuels, des contraintes liées aux attentes diverses et potentiellement divergentes des différents partenaires de l'interaction - l'acteur, les acteurs, les institutions - et de la marge de manœuvre envisageable.

Le travail mené par Strauss met également en relief l'idée d'une **hétérogénéité** et d'une **segmentation des groupes professionnels**. Selon cette approche, le groupe professionnel est lui-même formé de sous-groupes divisés.

Les travaux menés par ce courant de recherche, notamment ceux de Goodman et Pennings (Goodman et Pennings, 1977) suggèrent que l'établissement de contraintes, de buts et de référents dans l'organisation centrale découle du **processus de marchandage** entre les différentes parties ou leurs représentants dans la coalition dominante. Ces parties sont susceptibles d'apporter des préférences différentes dans les processus de marchandage, provoquant éventuellement des conflits. Le marchandage entre parties a deux effets principaux. D'abord, il concentre l'attention sur un ensemble spécifique de contraintes, de résultats et de référents. Le second effet est d'obliger l'alliance dominante à évaluer d'autres combinaisons de contraintes, de buts et de référents, dans la mesure où ces combinaisons pèsent sur l'importance des récompenses offertes par l'organisation à la participation.

Dans la présente recherche, la mise en place d'une qualification relativement récente, qui concerne les individus cherchant à orienter leur carrière en direction de l'enseignement musical, est interrogée dans cette perspective. Quelle est la place attribuée ou que peut négocier le futur groupe professionnel dans le contexte général d'évolution de ce secteur d'activité ? Comme l'auteur, nous dirons que la situation de travail et l'institution doivent être analysées par référence aux segments professionnels particuliers qui y sont représentés. Nous essayons de comprendre dans quel sens évoluent ces segments et quelles conséquences ont sur leur développement ultérieur les lieux où ils se rencontrent.

Dans cette perspective, l'observation et l'analyse sont particulièrement focalisées sur le segment des enseignants et des futurs enseignants du secteur spécialisé. L'analyse des relations et des échanges dans le groupe étudiant et par rapport à l'institution, durant le temps de la formation préparant au métier d'enseignant, peut permettre de comprendre comment se construit le processus de socialisation de façon négociée, à travers les tensions, les crises ou les conflits émergents relatés par les acteurs. Si d'un côté, nous nous intéressons aux phénomènes de transmission des contenus et des valeurs portées par l'institution, nous cherchons également à éclairer la position des acteurs et leur mode de construction à travers les relations s'instaurant entre les différents interlocuteurs intervenant dans ce processus. Dans ce sens, l'analyse des objectifs de l'institution et la façon dont ils sont reçus, acceptés ou réfutés sont particulièrement importants. L'orientation du travail prend ainsi appui sur les théories issues des travaux de Strauss (Strauss, 1992) d'où il ressort qu'une investigation portant sur la socialisation ne doit pas être centrée exclusivement sur la manière dont les conceptions et les techniques sont transmises. Elle doit également s'intéresser aux conflits d'opinions parmi les agents chargés de la socialisation, pour lesquels les étudiants constituent l'un des enjeux. Au cours de leur formation professionnelle, les étudiants choisissent leur voie à travers un enchevêtrement de modèles divergents, et par-là, ils contractent des engagements provisoires.

Nous avons parlé à diverses reprises d'« identité visée », « recherchée », « attribuée ». Nous avons également précisé dès l'introduction la difficulté qu'il y avait à définir la notion même d'identité et les difficultés que cela peut engendrer pour entreprendre un travail d'analyse. C'est pourquoi la seconde partie de notre cadre théorique porte une attention particulière à l'étude des fondements historiques de l'identité artistique à laquelle se rattache en grande partie celle des musiciens. Nous considérerons le « modèle idéal », précédemment

développé à partir des travaux interactionnistes, comme cette identité recherchée. Le concept d'authenticité, tel qu'il est abordé, tant par les philosophes que par les sociologues, facilite une entrée plus opérationnelle afin de répondre à la question : à quoi peut-on référer le modèle de l'identité recherchée des musiciens ? Quelles sont les valeurs historiquement constituées et véhiculées dans ce groupe et comment se sont-elles installées et ont-elles évoluées ?

Le prochain chapitre est donc consacré aux différentes dimensions auxquelles peut renvoyer le concept d'authenticité, et nous permettra ensuite d'aborder la présentation des analyses de terrain.

CHAPITRE III - L'AUTHENTICITÉ COMME CLEF DE COMPRÉHENSION DE L'IDENTITÉ MUSICIENNE

« - Monsieur Debarre, si je peux me permettre, les enfants ça doit devenir des adultes. C'est normal. » « - Martha, mes enfants ne sont pas des enfants normaux : ce sont des musiciens. Il n'y a pas de normalité qui tienne pour eux. » (Dercourt D., 2002)

Premiers éléments de définition du concept d'authenticité

Nous pouvons comprendre le terme d'authenticité comme l'attestation d'une qualité : celle de l'œuvre certainement qui agit, en ce qui concerne les musiciens, comme une signature et atteste de la qualité de leur travail. Derrière le résultat tangible de l'activité de l'artiste, c'est la qualité de son acte référée à des critères esthétiques qui permet d'établir une forme de certification : l'œuvre est jugée recevable ou « vraie » si elle traduit la qualité attendue de son auteur. Nous trouvons là une acception contemporaine de l'authenticité par laquelle se sont la sincérité, le naturel et la vérité de l'homme qui sont évaluées au travers de son activité et de ses résultats. L'authenticité est donc affaire de **vérité**, avec toute la subjectivité qui s'attache au jugement porté sur l'artiste et son travail. Elle se définit ainsi par opposition à la fausseté ou à l'imitation.

Dans ce sens, le terme d'authenticité accolé à une conception de la vérité de l'être intègre sa **singularité**. L'authenticité se défait de son sens juridique notamment pour qui elle est l'attestation de la conformité avec un « acte original ». L'acte original est alors celui qui particularise l'artiste et le projette hors de la conformité des normes esthétiques ou sociales. Dans cette interprétation contemporaine, c'est l'aspect **non conventionnel** de son activité qui va crédibiliser sa qualité d'artiste. L'identité de l'artiste est considérée comme vraie si sa démarche est en accord avec son travail : c'est son mode de vie et son rapport à l'existence qui atteste dès lors la véracité de ce qu'il prétend être. À l'extrême, cette **conformité à l'anticonformisme** (Heinich, 2005) attendue de l'artiste s'exprime et s'expose dans un mode de **vie marginal**. C'est la distance recherchée avec les normes d'une société et d'une époque, supposées « fausses », qui définit l'authenticité de l'artiste.

Cette première définition soulève un ensemble de questions concernant le modèle de l'authenticité. Ainsi, comment en est-on venu à cette forme de centration sur l'individu pour définir ce qui est vrai et ce qui ne l'est pas ? Qui est authentique et qui ne l'est pas ? Quel contexte historique a permis l'émergence de cette idée ? Comment les artistes et les intellectuels en sont venus à adopter cette conception de l'individu en rupture avec les conceptions déjà existantes ?

Avant d'aborder ces questions, nous allons délimiter partiellement l'approche que nous proposons. Le terme d'*authenticité* et ses dérivés, *authentique*, *authentifier*, *authentification*, se déclinent dans plusieurs champs de recherche et sous diverses acceptions. Nous laisserons provisoirement son sens juridique et son usage dans le droit pour y revenir ultérieurement. En effet, il peut revêtir un intérêt pour l'analyse dès lors que l'individu ne trouve pas en lui-même les preuves suffisantes lui permettant de revendiquer ou d'affirmer son authenticité. Lorsque les convictions internes ne trouvent suffisamment de prise, l'individu peut être amené à chercher des points d'appui dans des actes d'attributions attestant de son adéquation avec le sens communément donné à ce terme. Ainsi, les certifications légales peuvent compléter, voire compenser, un déficit de reconnaissance intrinsèque. La qualification et les diplômes notamment jouent un rôle important pour certaines personnes et dans certaines étapes de leur trajectoire.

L'idée d'authenticité trouve un ancrage dans la conformité avec un modèle admis (qui peut être, nous l'avons dit, l'anticonformisme) et c'est en cela qu'elle ne s'abstrait que partiellement d'un monde de références. L'authenticité recherchée par l'individu mêle un ensemble de références socialement et historiquement construites qui se sont progressivement sédentarisées et ont pris forme dans des marqueurs d'attribution. La concrétisation de l'idée d'authenticité dans ses formes objectivables par l'individu joue un rôle essentiel dans sa construction identitaire. C'est pourquoi une étude s'attardant sur la construction biographique et relationnelle des musiciens peut être organisée. L'incorporation de l'identité authentique ne se fait ni dans le néant ni dans une *tabula rasa*. Les conceptions des individus et les valeurs dont ils sont porteurs dépendent elles-mêmes des conceptions et des valeurs portées par les individus côtoyés lors du processus permanent de leur socialisation. De façon plus large, ces personnes sont elles-mêmes empruntées d'un univers de références qu'elles ne soupçonnent pas.

La diffusion sociale d'une idée et des valeurs qui la sous-tendent doit donc être entreprise à la fois dans ses dimensions sociales, historiques et culturelles, partant du fait que

l'individu est porteur d'un univers fortement subjectif et inconscient qu'il convient de tenter de mettre à jour.

A quoi renvoie ce terme largement utilisé dans nos sociétés contemporaines ? A partir de quoi ce concept est-il bâti et comment a-t-il évolué ? Comment peut-on analyser sa très large diffusion ?

Considérant au moins temporairement l'ensemble du monde des musiciens comme intégré au monde de l'art³, il faut resituer le concept d'authenticité dans les formes historiques et leur évolution. Sous son apparente simplicité, ce terme recouvre un ensemble très étendu de significations. Les philosophes et les artistes eux-mêmes ont posé les bases d'une réflexion de la figure de l'artiste et de son évolution que nous pouvons utiliser afin d'établir notre propre propos.

Vers un cadrage de la définition du concept d'authenticité

Afin de comprendre les conceptions et les valeurs portées par les musiciens, une analyse de leurs **fondements historiques** est indispensable. Nous reprenons ici les différentes études menées autour de ce thème. Dans un premier temps, nous verrons que les prémices du modèle d'authenticité se dessinent dès la fin du XVIII^e siècle annonçant le bouleversement apporté par le mouvement romantique. C'est au travers de ce mouvement artistique qu'un ensemble conséquent de valeurs va s'installer durablement dans l'imaginaire collectif et se propager à l'ensemble des sociétés occidentales. Le « paradigme romantique » (Schaeffer, 1992) véhicule au travers du monde de l'art les idées émergentes du XIX^e siècle : il permet d'analyser les changements en profondeur survenus dans les conceptions philosophiques qui marquent encore notre époque. L'**étayage philosophique** nous permet également de comprendre ce qui se joue derrière le sens et les valeurs du paradigme romantique initial et ses mutations successives. C'est pourquoi, nous verrons comment ont évolué ces idées et comment elles se sont transformées au fil du temps ; en quoi et comment l'évolution contemporaine du concept d'authenticité a pu être remise en cause sous l'effet conjugué de la nouvelle configuration du monde de l'art mais aussi de la société dans son ensemble. Cette

³ Cette précaution verbale vise simplement à souligner les débats âpres portant encore actuellement sur la légitimité d'un individu à être reconnu ou à se reconnaître comme artiste sont loin d'être clos. Pour certains, cette légitimité se rapporte à la qualité de l'œuvre ; pour d'autres, ce sont les caractéristiques de l'individu ; pour d'autres encore, c'est l'appartenance à un secteur d'activité professionnel ou à un monde, qui atteste de cette authenticité attribuée ou revendiquée.

traversée longitudinale permet d'esquisser une réflexion sur la pertinence du modèle de l'authenticité afin d'analyser les diverses formes de configuration et de fonctionnement du monde des musiciens.

Dans un deuxième temps, nous aborderons le concept d'authenticité dans une **perspective sociologique**. En effet, l'authenticité peut se définir comme la relation entretenue par l'individu avec un « monde social » (Strauss, 1992, p.269-282). Cette partie nous renverra à la division du travail et à la segmentation des activités dans les différents sous-mondes de la musique.

Dans le monde de l'art, et plus particulièrement celui de la musique qui nous intéresse ici, une première analyse permet d'esquisser les limites d'une frontière floue entre des pratiques « amateurs » et « professionnelles ». Au sein même de l'activité professionnelle, différents sous-segments sont repérables : certains individus se consacrent uniquement à la pratique de « leur art ». Ici encore, nous avons à faire à une grande diversité puisque certains travaillent exclusivement dans des orchestres symphoniques, d'autres exclusivement dans le secteur des musiques « actuelles », là où d'autres encore se déplacent et occupent des positions successives ou parallèles dans ces différents segments. Cette organisation des activités et de la *carrière* des musiciens dans les différents sous-segments du monde de la musique dépend, selon les cas et les périodes de la trajectoire biographique et relationnelle des individus, d'un choix qui peut se référer à l'attrait pour les contenus artistiques de chacune. Elle peut également survenir plus prosaïquement d'une nécessité matérielle et financière dans un secteur d'activité imposant une grande flexibilité et une mobilité professionnelle importante (Menger, 2005).

Pour des motifs similaires, la démultiplication de soi dans une pluralité d'activités professionnelles conduit une partie des musiciens à développer une activité d'enseignement : le cas le plus courant est celui de la limite à une double activité, qui jouxte et tente d'équilibrer l'enseignement et la pratique musicale scénique.

D'autres individus opteront, rapidement ou tardivement dans leur carrière, pour une activité professionnelle exclusivement orientée vers l'enseignement : la pratique musicale reste ou devient amateur.

L'orientation de cette partie de la recherche portera plus particulièrement sur l'activité de travail rémunérée des musiciens. Pour paraphraser Becker d'abord (Becker, 1988) puis Menger qui reprendra l'expression pour en faire le titre de son ouvrage, *Portrait de l'artiste en travailleur* (Menger, 2002), nous esquisserons un portrait du musicien en travailleur.

Si l'authenticité artiste peut être considérée comme un idéal de réalisation de soi, la réalité du métier peut également l'être : des modes de relations avec les pairs de l'activité ou les clients de l'activité aux conditions concrètes de réalisation de la tâche en passant par les différents statuts sociaux et professionnels, un ensemble de dimensions favorise une proximité avec **l'authenticité** alors considérée **comme l'appartenance réelle ou projetée à un groupe auquel l'individu attribue plus ou moins subjectivement le qualificatif d'authenticité.**

L'analyse du modèle de l'authenticité acquiert une légitimité en tant qu'objet d'un travail sociologique lorsqu'elle tente de comprendre de quelle manière il est transmis et intégré par les individus, ou bien s'il est absent (ou présent dans des proportions variables) de leurs conceptions ; comment il s'installe dans le système des valeurs d'un individu ou d'un groupe et quelle place il occupe dans l'ordre de la hiérarchie des valeurs de ceux-ci. Si une mise en perspective historique et culturelle sur une période étendue est indispensable, une analyse plus locale, contextualisée dans le temps et dans l'espace, permet de voir comment « travaille » cette conception. Elle permet, par une étude biographique des trajectoires, de voir à l'œuvre les changements qui s'opèrent au niveau individuel et collectif.

Considérant ici le musicien à la fois comme un travailleur et comme un individu appartenant à une société et à une époque donnée, un élargissement des résultats des analyses peut permettre de comprendre l'évolution des valeurs d'un ensemble plus large d'individus contemporains, dans et au-delà de leur activité de travail. Modestement, les figures du musicien contemporain contribuent à un travail sociologique de la modernité (Martuccelli, 1999).

Le travail qui constitue la partie centrale de l'enquête de terrain réalisée vise à mettre en évidence la relation entretenue par les différents sous-segments du monde de la musique avec le concept d'authenticité. En effet, derrière l'apparente homogénéité de cet univers, lisible sous le vocable de « monde de la musique », une grande diversité et une importante hétérogénéité sont repérables. Si l'analyse proposée s'appuie sur un groupe particulier d'individus, elle se propose d'ouvrir sur une réflexion plus large sur les valeurs portées par l'individu contemporain : la diffusion du modèle de l'authenticité artiste déborde largement le cadre du groupe professionnel concerné. Les valeurs du monde de l'art, socialement véhiculées et intégrées dans d'autres sphères d'activité, sont sujettes à des transformations qui, rétroactivement, agissent sur la problématique du monde de l'art. C'est dans l'interaction de ces différents phénomènes qui a vu les valeurs du monde l'art s'imposer socialement et un ensemble plus large de valeurs sociales s'imposer au monde de l'art, que nous proposons l'analyse du monde des musiciens.

La première interrogation qui se pose est de comprendre d'où viennent les valeurs qui tendent à s'imposer aujourd'hui.

III - 1. Les sources du modèle de l'authenticité

Dès la fin du XVIII^e siècle se développe une éthique de l'authenticité à partir des anciennes formes de l'individualisme, tel le rationalisme libre de Descartes dans lequel chaque personne a la responsabilité de penser par elle-même, ou encore l'individualisme politique de Locke qui attribue à la personne et à sa volonté la priorité par rapport aux obligations sociales. S'il est possible de parler d'une culture moderne de l'authenticité, c'est parce qu'elle entre sur certains points en conflit avec ces formes anciennes. Pour Taylor, l'authenticité moderne se développe à partir de l'émergence du mouvement romantique qui « condamne le rationalisme libre et l'atomisation parce qu'ils rompent les liens de communauté » (Taylor, 2005, p.33).

À partir de la fin du XVIII^e siècle l'idée que les êtres humains sont dotés d'un sens moral et d'une intuition de ce qui est bien et de ce qui est mal apparaît et vient s'opposer à l'idée selon laquelle la connaissance du bien et du mal exprimait un calcul des effets et notamment des récompenses et des châtements divins. On considère alors que la connaissance du bien et du mal s'ancre dans nos sentiments et non dans un calcul froid. Cette évolution est centrale puisqu'elle déplace l'accent moral d'une extériorité très marquée par la religion et le calcul rationnel vers une intériorité de l'être et l'importance accordée à ses sentiments : « Ce déplacement de l'accent moral se manifeste lorsque le contact avec ses propres sentiments prend une signification morale autonome et en vient à définir ce à quoi nous devons parvenir pour être vrais et pour nous accomplir pleinement. » (Taylor, 2005, p.34). Ici, l'idée d'une source extérieure à l'individu, Dieu ou l'idée de bien, est supplantée par l'idée que la source qu'il nous faut atteindre est en nous⁴. Cette évolution radicale de la pensée s'inscrit dans le tournant subjectif global de la culture moderne puisqu'une forme nouvelle d'intériorité amène l'individu à se concevoir comme un être doué de profondeurs intimes. Cette idée n'amène pas une rupture radicale avec la pensée antérieure et n'exclut pas systématiquement le lien avec

⁴ C'est évidemment l'objet de l'ouvrage de Taylor C., 1998, « Les sources du moi. La formation de l'identité moderne », Paris, Seuil.

Dieu et les Idées. D'une certaine manière, elle prolonge l'idée augustinienne selon laquelle le chemin de Dieu passe par notre propre conscience réflexive.

Les écrits de Rousseau participent à cette transformation, qui posent le « sentiment de l'existence », le contact intime avec soi-même, comme base de la morale : « Le sentiment de l'existence dépouillé de toute affection est par lui-même un sentiment précieux de contentement et de paix qui suffirait seul pour rendre cette existence chère et douce à qui saurait écarter de soi toutes les impressions sensuelles et terrestres qui viennent sans cesse nous distraire et en troubler ici-bas la douceur. Mais la plupart des hommes agités de passions continuelles connaissent peu cet état et ne l'ayant goûté qu'imparfaitement durant peu d'instant n'en conservent qu'une idée obscure et confuse qui ne leur en fait pas sentir la charme. » (Rousseau, 1959, p.1047).

Le concept fort et durable amené par Rousseau est celui de la **liberté autodéterminée** où l'individu est libre lorsqu'il décide pour lui-même de ce qu'il convient de faire ou de penser, en dehors des contraintes qui lui sont extérieures. Cette conception dépasse celle de la **liberté négative** selon laquelle l'individu est libre de ses actes dans la mesure où ils restent compatibles avec les influences et le modelage de la société et de ses règles de conformisme.

Nous retrouvons une conception proche de l'idéal de l'authenticité moderne chez Herder qui affirme que chaque personne possède sa propre mesure (Herder, p.291). Pour Herder, il existe une façon d'être humain qui est la mienne et doit dicter la conduite des individus plutôt que d'imiter celle des autres. La **sincérité envers soi-même** est centrale afin d'être humain et de ne pas rater sa vie. L'existence construite par rapport à la nature intime de l'individu doit se construire dans une distance entretenue avec les pressions du conformisme. Au principe de sincérité s'adjoint celui de l'**originalité** chez Herder puisque la voie interne de la personne prévaut dans le modelage de l'existence sur les exigences du conformisme extérieur : le modèle de vie ne peut se trouver que dans l'intériorité de l'individu. Pour être sincère avec soi-même, il faut donc **être fidèle à sa propre originalité** que l'on est seul à pouvoir exprimer et découvrir. C'est par ce travail de l'individu sur lui-même que se réalise sa potentialité propre, fondement de l'idéal moderne de l'authenticité et des objectifs d'épanouissement ou de réalisation de soi. C'est, pour Taylor, ce fondement conceptuel qui donne sa force morale à la culture de l'authenticité.

III - 1.1 Authenticité et monde inspiré

Le concept d'authenticité ne trouve pas sa définition originelle uniquement avec le mouvement romantique. Sa nouveauté vient d'une réappropriation partielle et laïcisée d'une conception antérieure de la relation de l'humain avec le monde supra-humain, le monde de l'inspiration religieuse. C'est cette filiation, entre continuité et rupture, qu'il convient maintenant d'aborder afin de comprendre la prégnance des valeurs religieuses, au-delà de leurs transformations successives.

Les sources du concept d'authenticité sont à rechercher dans ses origines religieuses. Afin d'aborder leur travail sur la justice et la justification⁵, Boltanski et Thévenot (Boltanski et Thévenot, 1991) ont élaboré un modèle de compréhension et d'analyse, qui se décline sous la forme de « cités ». Dans leur ouvrage de 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Boltanski et Chiapello présentent une définition synthétique de cette modélisation du concept de *cité* : « les agencements sociétaux, dans la mesure où ils sont soumis à un impératif de justification, tendent à incorporer la référence à un type de conventions très générales orientées vers un bien commun et prétendant à une validité universelle, modélisées sous le concept de *cité* . » (Boltanski, Chiapello, 1999, p.61). Parmi les six logiques de justification, les six « cités » identifiées dans la société contemporaine, nous ne reprendrons que la *cité inspirée* , succinctement définie comme suit : « Dans la *cité inspirée* , la grandeur est celle du saint qui accède à un état de grâce ou de l'artiste qui reçoit l'inspiration. Elle se révèle dans le corps propre préparé par l'ascèse, dont les manifestations inspirées (sainteté, créativité, sens artistique, authenticité...) constituent la forme privilégiée d'expression » (*Ibid.*, p.63). Retenons en premier que la *cité inspirée* est avant tout marquée par un mixte entre des conceptions religieuses et des conceptions artistiques qui, si elles se perpétuent subjectivement ou inconsciemment, ont vu les premières s'effacer partiellement au profit des secondes dans nos conceptions contemporaines de l'art.

Boltanski et Thévenot, qui parlent de *monde de l'inspiration* dans leur ouvrage de 1991, indiquent que « les êtres doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état, au gré de l'inspiration⁶ », et précisent que ce monde « est peu stabilisé et faiblement équipé » car

⁵ La reprise du travail sur modélisation du concept de *cité* par Boltanski et Chiapello en 1999, apporte des éclairages complémentaires : « Le concept de cité est orienté vers la question de la justice. Il vise à modéliser le genre d'opérations auxquelles, au cours des disputes qui les opposent, se livrent les acteurs lorsqu'ils sont confrontés à un impératif de justification. » (Boltanski, Chiapello, 1999, p.62)

⁶ Les citations entre guillemets qui suivent sont extraites du sous-chapitre, « Le monde de l'inspiration », *In*, Boltanski et Thévenot, 1991, p.200-206.

il écarte les mesures, les règles, l'argent, la hiérarchie, les lois, etc... Les épreuves intérieures, peu ou pas objectivables sont possibles dans ce monde : « Le monde inspiré doit en effet affronter le paradoxe d'une grandeur qui se soustrait à la mesure et d'une forme d'équivalence qui privilégie la singularité. » Ainsi, la faible importance accordée à l'opinion d'autrui s'explique par la nécessité de faire un retour en soi, vers sa spiritualité pour tenter d'accéder à la perfection et au bonheur : le *jaillissement de l'inspiration* résulte de ce travail sur soi visant une communion avec une entité ou des valeurs jugées supérieures (Dieu et la création divine dans l'acceptation religieuse, le génie de la création artistique dans une conception laïcisée). Dans un monde inspiré, est grand celui qui a les attributs de l'inspiration, à savoir *l'illumination*, qui peut être « extérieure et éprouvée dans l'*expérience* d'une motion intérieure qui habite et qui transforme ». L'inspiration relève du don puisqu'il s'agit d'un état intérieur que les êtres reçoivent de l'extérieur.

La référence religieuse du terme renvoie à ce qui est irrationnel, exaltant, fascinant parce que supra-humain. Les être inspirés « savent reconnaître et accueillir ce qui est *mystérieux, imaginatif, original, indicible, innommable, éthéré* ou *invisible* et sont à l'aise dans les situations informelles ». Ils sont animés d'une *passion* qui leur procure le *désir* de *créer* que l'inspiration a *réveillé* en eux, de même que le *doute*, l'*amour* pour l'objet poursuivi et la souffrance.

Parmi les grands du monde inspiré, on retrouve les artistes qui sont appréciés pour leur *singularité* qui les rend à la fois uniques et universels : « Ainsi, les *artistes*, qui incarnent aujourd'hui souvent la grandeur inspirée, sont grands parce qu'ils comprennent les autres dans la singularité de leur nom propre. » L'identification de tout un chacun à l'artiste rejoint indirectement celle qui lui a précédé ou l'accompagne : une figure supérieure ou celle de Dieu. La force subjective de l'artiste est dans sa singularité, qui le détache de la simple condition humaine et qui lui confère une universalité, source d'identification positive et d'élévation.

Le monde inspiré, la pauvreté mène à la grandeur « par le dépouillement qui laisse le corps à nu ». L'idée du don est très présente car la grandeur n'est pas détachée de la personne, mais relève indifféremment de l'*esprit* et du *corps* préparés pour accueillir l'inspiration : « Le *don* peut se manifester aussi bien par des gestes que par des mots. » L'accession à la grandeur suppose un *dépassement de soi* qui passe par un voyage intérieur qui révèle les « facultés assoupies ». L'idée de l'inspiration est fondamentale dans ce sens pour comprendre celle de la réalisation « individualiste » qui se développera dans la modernité et qui constitue un des crédos de nos sociétés contemporaines (Taylor, 1998 ; Martuccelli, 1999).

Une autre dimension importante de l'inspiration est dans le rapport que l'individu entretient avec le monde extérieur ; dans la distance cultivée avec la routine et les habitudes. L'individu inspiré prend des risques et remet en question son existence et les normes qui prévalent dans le monde extérieur. Ici, l'inspiration renvoie aux sources de l'idée de vocation où la conduite de l'existence est comprise dans un détachement relatif avec une attitude mentale rationnelle ; où l'individu *s'abandonne* et se *consacre* à sa vocation, pour transformer le monde et se transformer, *muer, se débarrasser du vieil homme*. Cette attitude mentale et concrète face au monde implique une position de doute et de relégation des certitudes orgueilleuses.

L'attitude de retrait intérieur adoptée par les grands inspirés n'est pas égoïste ou égoïste (« individualiste », dans le sens péjoratif qui lui est souvent accolé). S'ils sont détachés du monde et de ce qui les rendrait communs avec le reste de l'humanité, ils lui sont unis justement par l'affirmation de leur singularité : « C'est par ce qu'ils ont de plus *original* et de plus *singulier*, c'est à dire par leur *génie* propre, qu'ils se donnent aux autres et servent le bien commun. Ils ont donc pour devoir de secouer le joug, de s'écarter du troupeau, de rechercher la *libération individuelle*, non plus dans un but égoïste, mais pour accomplir la dignité humaine en rétablissant entre les êtres des relations authentiques. » (*Ibid*, p.203).

L'affectif occupe une place importante dans ce monde en ce qu'elle apporte « la *chaleur*, l'*originalité* et la *créativité* entre les individus, à *rêver*, à *imaginer*, c'est à dire à *concevoir* ce qui n'est pas ». Le rapport au monde est placé sous le signe de la communication et de l'interaction constructive avec autrui, par lesquels « chaque être crée et se crée par les autres ». Dans et par cette relation chargée d'affectif avec une réalité choisie, « détaché de la démoralisante réalité, c'est à dire de ce qui se prétend tel dans d'autres mondes » que se développe la *réalité de l'imaginaire* de l'être inspiré. La réalisation de soi dans le monde inspiré ne suit pas une ligne droite ou préalablement tracée mais suppose des détours, un *cheminement*, une *quête*. La construction de soi dans le monde inspiré est une *quête* et suppose donc son lot d'abnégation et de report temporel : il faut trouver ses voies propres et tenir la ligne de conduite que l'on s'est fixé, comme une promesse de réalisation incertaine, un projet continuellement différé dans l'existence terrestre et parfois dans un au-delà supraterrrestre.

Cette réalisation propre à l'inspiration valorise la fulgurance, l'illumination et l'intuition. Elle s'apparente à la figure du créateur/Créateur pour qui la spontanéité de l'acte oblige à un dépassement de soi. L'œuvre est dans le *jaillissement*, l'*imagination* et l'*éclair* de

génie. Cette position se détache fortement d'une position rationnelle en ce qu'elle suppose *la certitude de l'intuition*, c'est à dire une croyance en soi et en son potentiel de création.

Les petits, dans le monde de l'inspiration, sont les êtres qui se tiennent à l'écart de ces grandeurs ou qui abandonnent cet idéal : ceux qui, par exemple, accorderont de l'importance à la position sociale occupée ou aux signes extérieurs de réussite ou ceux s'abandonneront à la détermination ou à la reproduction à l'identique (ceux qui délaisseront l'*originalité*), la stabilité ou la *routine*. C'est pourquoi, dans ce monde, « les connaissances acquises par l'*éducation*, la routine scolaire ou l'habitude familiale, font ainsi obstacle à ce qui porte à la grandeur, l'*émerveillement* ou l'*enthousiasme*. La cité se défait lorsque la *tentation du retour sur terre* l'emporte sur l'*envol* » (*Ibid.*, p.206).

III - 1.2 La conception philosophique de l'art moderne

Le modèle de l'authenticité a trait à l'émergence d'une figure nouvelle de l'individu moderne à partir de la fin du XVIII^e siècle. Il se construit au travers des travaux écrits des intellectuels et des philosophes essentiellement, mais aussi des œuvres littéraires de cette époque. De manière extensive, c'est l'ensemble des acteurs des mondes intellectuels et artistiques qui s'empare de cette conception, la formule et l'érige en modèle.

La conception philosophique de l'art moderne s'inscrit dans la « tradition spéculative de l'art » (Schaeffer, 1992) qui domine en Europe de la fin du XVIII^e à la moitié du XX^e siècle. Bien qu'elle ait été remise en cause, elle a pénétré l'ensemble de la société et est la source de notre conception spontanée de l'art. Pour Schaeffer, elle a mis fin à l'esthétique classique hégémonique depuis Platon et Aristote jusqu'à la crise des Lumières, et a occulté dès son avènement le modèle critique qui se réduit au seul Kant et à un seul livre, *Critique de la faculté de juger* (Kant, 1790), non sans lui faire quelques emprunts. Ce modèle triomphant de l'art est aussi baptisé « paradigme romantique » par Schaeffer (Schaeffer, 1992) parce qu'il apparaît en même temps que le mouvement littéraire du même nom autour des frères Schlegel et de Novalis, mais il est loin de s'y réduire et le déborde largement dans le temps. Il prend sa source et se ressource dans la philosophie allemande autour de quelques auteurs fondamentaux dont les désaccords n'empêchent pas le partage d'un fond commun (Schaeffer, 1992, p. 224) : Schelling, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche et Heidegger.

La philosophie et les groupes artistiques et littéraires se côtoient et s'influencent dans le début du mouvement romantique, se nourrissant mutuellement directement ou

indirectement (*Ibid.*, p.345). En cela certainement, les artistes se définiront de plus en plus comme des théoriciens de l'art et des philosophes, notamment à partir des mouvements d'avant-garde du XX^e siècle. C'est ce qui amène Schaeffer à concevoir la théorie « spéculative de l'art » comme la matrice conceptuelle de la construction philosophique de l'art et de l'artiste moderne dans lequel elle « joue un rôle de légitimation pour toute une époque de l'art occidental, celle qu'on désigne sous le nom de modernisme » (*Ibid.*, p.17).

Chiapello reprend et prolonge l'approche de Schaeffer, et considère que le mouvement romantique signe la rupture radicale avec le principe d'imitation au profit de la *pure création* : « Le passage de l'imitation « d'un objet déjà là à reproduire – essence ou apparence – à la création d'un objet à produire » est le signe pour tous les arts de l'entrée dans l'art moderne, même si cette rupture n'intervient pas à la même date pour chacun d'eux. [] Désormais l'artiste a l'ambition d'inventer un autre monde rival et substitut insurpassable du monde réel et il accède lui-même au statut de créateur, d'« alter deus. » » (Chiapello, 1998, p.31). L'arrivée de ce nouveau modèle impose une nouvelle conception de l'idée du beau. L'idée platonicienne selon laquelle la beauté absolue est dans l'Être ou dans la nature est progressivement abandonnée, considérée comme un horizon inaccessible ou une réalisation qui ne peut être qu'imparfaite par rapport au modèle. De façon plus décisive, la beauté n'est plus la préoccupation première de l'art qui se voit supplantée par le sublime. Celui-ci n'est plus comme chez les classiques indissociable du beau : « Désormais il n'est plus possible de faire du beau le critère stable et infaillible de l'art moderne, de dire avec certitude ce qui est de l'art et ce qui n'en n'est pas en déduisant d'une définition du beau idéal et universel les canons et les règles auxquels les artistes doivent se soumettre et selon lesquels on juge les œuvres. » (Chiapello, 1998, p.32).

Cette transformation qui touche à l'objet de l'activité artistique module également radicalement la figure de l'artiste lui-même à qui l'on accorde le pouvoir de transfigurer tout ce qu'il aborde, le bien et le mal. Le sublime en art se définit désormais autour de l'individu créateur : « Lorsque le sublime est distingué du beau, on prend pour critère l'intériorité de l'acte créateur. » (Belaval, 1958, p.642).

III - 1.3 Glissement de l'œuvre vers l'artiste

La période romantique voit le glissement de l'importance accordée à l'œuvre vers l'importance accordée à son concepteur : ce n'est plus tant l'œuvre qui est centrale mais le

génie du sujet créateur : « Lorsque n'importe quel objet peut être représenté par l'art, il devient évident que la chose n'a plus de valeur en soi et qu'elle n'est que le faire-valoir docile et interchangeable de la subjectivité. [] La supériorité de la manière de représenter sur l'objet à représenter, la victoire du signifiant sur le signifié à l'intérieur de l'œuvre d'art, renforce encore la domination de la subjectivité géniale de l'artiste. Celle-ci devient la véritable finalité de l'œuvre dans son effectuation. » (Sherringham, 1992, p.260-263).

La notion de génie se présente comme **l'aboutissement d'un processus long d'individualisation de l'artiste** dont la subjectivité devient centrale. L'œuvre n'est plus reproduction du réel ou d'un monde sacré extérieur à l'artiste mais une expression de son intériorité propre. L'œuvre traduit l'expérience personnelle et intime de l'artiste comme en témoigne à partir du mouvement romantique la profusion des journaux intimes, mémoires et autres romans biographiques. Le monde de l'inspiration devient celui de l'expression intérieure du créateur : **l'expression de sa singularité**. Notre regard contemporain nous incite à considérer que l'artiste a toujours eu la place qu'on lui accorde à partir du mouvement romantique. On dira par exemple qu'on est allé écouter du Bach ou du Mozart, indiquant par-là que c'est le créateur autant que l'œuvre que l'on admire. Il ne faut toutefois pas oublier que cette personnification de l'art a pris une place considérable dans les conceptions contemporaines. Chiapello nous fait remarquer que désormais, c'est autant la « signature de l'artiste » qui lui confère un nom et fixe la valeur de son œuvre, plus que le travail consacré à la réalisation de cette œuvre : « Ce qui est valorisé c'est le chant propre de chaque artiste, l'expression de sa singularité. C'est cette unicité qui constitue l'œuvre comme telle, qui fera du nom propre de chaque artiste un nom commun (ne dit-on pas un Picasso, un Modigliani ?), de sa signature la valeur et le prix, quelque fois en dépit de l'œuvre, au point de devenir à elle seule toute l'œuvre (cf. Signé Ben) ou par sa seule apposition d'imposer comme art le « n'importe quoi » (Duchamp) par une sorte de magie qui défie la raison. » (Chiapello, 1998, p.33).

III - 1.4 La figure du génie créateur

Puisque l'œuvre d'art est désormais considérée comme indissociablement liée au génie créateur de l'artiste, on le considère alors comme un être exceptionnel, doté de qualités supérieures au commun des mortels. Cette évolution de la conception de l'artiste introduit ou accentue une autre représentation centrale : il possède un **talent inné** qu'aucun travail ne peut

suppléer mais seulement consolider. L'idée du **don** et de son rapport ambigu avec le travail prend de l'importance avec le modèle romantique, dans un XIX^e siècle où les modalités traditionnelles de relation au travail sont en pleine mutation : « Dans le couple inspiration/travail qui perdure depuis des siècles avec des dosages divers, l'accent est résolument mis sur l'inspiration à une époque où le travail lui-même est à la fois valorisé et réduit à une activité contrainte et marchandisée. L'artiste, être charismatique, nimbé d'une aura presque sacrée, ressort alors au **régime du don et de la vocation**. » (Chiapello, 1998, p.32). Si donc, comme l'indique Chiapello, le monde du travail et celui de l'inspiration cohabitent dans les périodes antérieures, la période romantique annonce l'amorce d'une redistribution de l'importance relative accordée à chacun.

III - 1.5 Autodétermination et autonomie dans le travail et autonomie de son groupe

En lui accordant le statut de créateur, on reconnaît à l'artiste **le droit de se maintenir à distance des règles universelles**. S'il crée par rapport aux règles qu'il s'impose, celles-ci sont dictées par sa voix intérieure. Son travail est très éloigné de la rationalité attribuée aux autres activités puisque son œuvre découle de sa nature. Si le modèle romantique impose ce nouvel ordre des choses c'est, comme nous l'avons dit, parce que dès l'émergence du mouvement l'artiste va revendiquer son **autonomie**. C'est d'abord de son **refus des conventions et des normes sociales** que vont découler ces idées du **travail hors normes**. Appliquée dans un premier temps à son activité personnelle, cette conception va ensuite s'étendre à la majeure partie des pairs et c'est ce qui établira la reconnaissance de l'individu en tant qu'artiste puis de celle du groupe auquel il revendique son appartenance : « Il est le seul apte à décerner le titre d'artiste à d'autres et à assurer leur reconnaissance comme tels. Aussi revendique-t-il son entière autonomie et sa totale liberté dans l'exercice de son art et ne reconnaît-il d'autre juge et d'autre instance légitimante que celle de ses pairs. » (Chiapello, 1998, p.32).

III - 2. Qu'est-ce qui caractérise l'authenticité dans le « paradigme romantique » ?

L'authenticité se réfère essentiellement à des conceptions religieuses et philosophiques depuis l'Antiquité. Le bouleversement le plus significatif pour une analyse de sa conception contemporaine en revient certainement au mouvement romantique qui, en laïcisant le concept

et en le focalisant sur le monde de l'art va lui conférer une aura qui étendra son influence aux conceptions plus globales de l'individu moderne, et, pour ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, les activités professionnelles des individus contemporains.

Les valeurs véhiculées par le mouvement romantique se comprennent et s'analysent aussi bien dans les écrits qui s'y réfèrent que dans les actes et les activités concrètes des artistes et des intellectuels qui initièrent puis firent vivre ce mouvement. L'authenticité du modèle romantique est d'abord une relation à l'existence et au monde qui se traduit et s'affiche dans un mode de vie caractérisé par sa distance avec les normes bourgeoises.

III - 2.1 Un mode de vie pour soi : la bohème

La bohème comme transformation du rapport à l'existence

L'authenticité, telle qu'elle se dessine à partir du mouvement romantique, est fortement corrélée au **mode de vie** recherché ou assumé par une partie des artistes tout au long du XIX^e siècle. Cette manière de conduire son existence ou de l'appréhender est dénommée chez tous les auteurs qui ont étudié cette période par le terme de « bohème » ou « vie de bohème ».

La **vie de bohème** peut se définir positivement à partir de ce qui unissait les « bohèmes » de la période romantique, c'est à dire avant tout l'amour de l'art et même la croyance en « l'art pour l'art » ou l'idée que l'expression artistique n'a pas à être soumise à d'autres finalités qu'elle-même. Selon Graña (Graña, 1964, p.78), l'expression artistique en tant que valeur en soi constitue pratiquement la « religion » de la bohème. Heinich considère qu'il est plus éclairant de définir la bohème par ce *contre* quoi elle se construit (Heinich, 2005, p.35). Elle rappelle le sens moderne de cette expression telle qu'il est proposé dans le dictionnaire « Le Grand Robert » : « personne qui mène une vie vagabonde et qui est hostile aux règles bourgeoises » ou « personne qui mène une vie vagabonde, sans règles ni soucis du lendemain ». La bohème se détermine donc par **opposition au mode de vie de la bourgeoisie** et par **privation**. Cette privation concerne d'abord l'argent et suppose un mode de vie pauvre voire misérable et constitue une part importante du folklore de la bohème. C'est ensuite la privation d'une place dans la hiérarchie sociale et donc le refus indirect d'une future carrière assurée ou d'une forme quelconque de pouvoir. En cela, la bohème est censée conduire à une **absence de lisibilité dans la société et de reconnaissance**. La question de la privation

d'avenir, corolaire de l'absence de soucis du lendemain, est plus ambiguë à interpréter. Il y a privation d'avenir si celui-ci se conçoit dans la projection d'une « carrière réglée, en sacrifiant le présent à une tranquille progression vers une prospérité bourgeoise », mais non « s'il s'agit de rêver à une gloire possible mais nullement certaine, à laquelle peut mener l'exercice au présent du plaisir de la création » (Heinich, 2005, p.36). L'avenir est donc présent dans la conception bohème dans cette forme particulière « impliquant le double surinvestissement d'une réussite improbable et d'un présent exalté » (*Ibid.*, p.36).

La bohème : Une position choisie ou une position par défaut ?

Une des caractéristiques du mouvement romantique est dans l'authenticité revendiquée au travers d'un mode de vie distant des normes dominantes. Reste à comprendre si celui-ci est une forme choisie ou subie par l'individu.

La bohème est une version laïcisée des conceptions religieuses d'abnégation qui marquèrent les périodes antérieures. Comme elles, elle préconise une vie de pauvreté que l'on peut interpréter de deux manières : elle peut s'apparenter à un statut choisi par l'intégration d'« une communauté de marginaux choisis » (Graña, *op.cit.*, p.73) ou bien comme une façon de faire nécessité vertu, pour « des gens à l'imagination excitable et au talent modeste, combinaison qui les rend impropres à une existence ordinaire et les oblige, en guise de consolation, à mener une vie résolument anticonventionnelle » (*Ibid.*, p.72). Deux versions de la bohème s'opposent : l'une, idéalisée, y voit le choix d'une vie marginale dédiée à la vocation alors que l'autre y voit un choix par défaut et résignation vécu comme un acte héroïque. L'interprétation de la bohème oscille entre **enchantement** et **désenchantement**⁷, position choisie par les acteurs et dont la crédibilité dépendra surtout des capacités et des chances d'avenir des intéressés : « C'est ici l'épreuve temporelle qui fait la différence, selon qu'on projette l'état de bohème dans l'avenir ou qu'on le relit à la lumière du temps écoulé. » (Heinich, 2005, p.37).

⁷ « La vie de bohème, qui met collectivement en pratique une marginalité héroïque, ne cesse d'osciller entre réalité vécue et représentation idéalisée, adhésion et ironie, croyance et détachement, enchantement et désenchantement. » (Heinich, 2005, p.44)

La bohème comme tournant dans la conception de la carrière

Que la bohème soit une position choisie par rejet de la classe bourgeoise d'origine d'une partie des acteurs ou consentie et subie par des prétendants issus des autres classes de la société, elle n'en est pas moins marquante d'un changement qui s'avérera radical dans la conception du rapport à l'activité de travail des individus au cours du XIX^e Siècle. Elle représente le moment historique où la carrière artistique ne se conçoit plus comme un métier, éventuellement transmis de génération en génération, mais comme une vocation permettant aux différentes strates de la jeunesse bourgeoise de différer temporairement leur intégration dans des activités et un mode de vie plus conforme à leur classe d'origine. L'art pour l'art est un espace de réalisation désocialisé et désintéressé, distant de la filiation familiale : « Certains de ces bohèmes [] étaient à la recherche de ce qu'Erikson a appelé un moratoire, une remise temporaire des exigences de la maturation sociale. Pour toute la catégorie que Murger nommait « amateurs », la bohème était un moratoire » (Seigel, 1991, p.62).

Le mythe de la vie de bohème

La bohème, se comprenant comme un mode de vie distant des normes ambiantes dominantes, suppose la mise en retrait de la recherche de récompenses ou de gains matériels immédiats. Entre fiction et réalité, ce modèle va se propager à partir du XIX^e siècle et jusqu'à aujourd'hui dans l'imaginaire collectif et devenir une référence dans les conditions d'existence des artistes mais aussi se diffuser en dehors de leur monde.

Suivant l'analyse très complète de Heinich (Heinich, 2005) nous adhérons à l'idée que la bohème relève typiquement des légendes qui imprègnent l'imaginaire collectif et individuel, inséparable en son fondement de l'évolution de la figure de l'artiste. D'un phénomène marginal, elle s'est imposée comme modèle que l'on peut attester par le simple accroissement constant et significatif des individus ayant adhéré dans une époque de significations affectivement et symboliquement chargées et objet d'une fascination durable : « Ainsi s'explique que le mot « bohème » [] n'a pris son sens courant de « vie de bohème » qu'au XIX^e siècle, à l'époque, justement, où il a pu désigner un mode de vie correspondant à la fois à une réalité plus fréquente et à un imaginaire fortement investi. » (*Ibid.*, p.38).

La force de la bohème réside dans le fait que, malgré et par sa dimension légendaire et fictionnelle, elle véhicule un ensemble de valeurs, de conceptions, de normes et d'idéaux. Le

modèle de la bohème influera ainsi sur le « statut » de l'artiste qui, bien que composé de réalités matérielles, de rapports rationnels au monde social et au monde du travail, est également fortement imprégné de conceptions, de projections et d'aspirations à réaliser un idéal : « Les êtres se réalisent autant par leurs chimères que par leur condition réelle. Cette vérité, qui vaut pour chacun de nous, vaut pour toute une société ou une époque. » (Bénichou, 1996, p.380).

Si la bohème artistique est en partie un mythe puisqu'elle agit sur l'imaginaire collectif, est à l'origine de récits et de conceptions partagées, elle est un « mythe fondateur de statut, constructeur de vocations et créateur de réalités » (*Ibid.*, 2005, p.39). Les valeurs qu'elle véhicule et qu'elle va installer durablement sont indissociables de la définition vocationnelle de l'activité artistique qui a dominé à partir du romantisme. L'idée du don viendra s'opposer à celle de l'apprentissage ou de l'enseignement ; l'inspiration sera valorisée par rapport au travail soigné, laborieux et régulier ; l'innovation sera préférée à l'imitation des canons ; le talent et le travail sont supplantés par le génie. Ces couples en tension ou en opposition interviennent moins sur les conditions concrètes de l'exercice effectif du métier que sur les conceptions idéalisées du rapport au travail. Pour Heinich, « Voilà qui signe l'installation de l'art dans un nouveau régime de valeurs, apparu jusqu'alors de façon marginale et devenue celui dans lequel l'art se définit encore aujourd'hui : le « régime de singularité » qui, à l'opposé du « régime de communauté », privilégie ce qui est hors du commun, original, unique. » (Heinich, 2005, p.40).

III - 2.2 Un mode de vie dans un rapport au monde. Le modèle vocationnel et l'authenticité

Vocation et don. Un rapport à l'activité différent du régime artisanal et du régime professionnel

Le régime vocationnel est caractérisé par l'idée du **don inné**. Celui-ci ne concerne plus l'activité créatrice qui prévaut dans l'inspiration, mais la disposition et la compétence à l'exercer. Cette dimension est essentielle pour comprendre la spécificité du régime vocationnel et ce qui les différencie du **régime artisanal** où l'acquisition des compétences relève de l'apprentissage et du **régime professionnel** marqué par l'enseignement. C'est le don inné qui explique en régime vocationnel la possession des compétences singulières de

l'individu : « Il s'agit d'ancrer la compétence non plus dans la transmission manuelle de personne à personne (l'atelier), ni dans une transmission intellectuelle et collective (l'académie, l'université), mais dans la possession native d'une aptitude détachée de toute action humaine, au-delà de la maîtrise technique. » (Heinich, 2005, p.86).

Le rapport à l'activité de l'artiste s'inscrit dans la dimension passive du don reçu qui est compensée en contrepartie par la nécessité du travail à accomplir. L'implication importante dans le travail, voire l'acharnement, n'est pas en lien avec une imposition extérieure mais découle du plaisir obtenu par l'accomplissement de la tâche : « Ainsi, la passivité du don reçu va de pair avec l'activité du travail accompli pour le faire exister, de même que le travail va de pair avec le plaisir : ces couples de notions logiquement contradictoires s'articulent et se conjuguent sans difficultés dans le monde vocationnel, dont la cohérence est inaccessible à une perspective strictement logiciste. » (*Ibid.*, p.87).

Apparenter les compétences du travail de l'artiste ou la qualité de son œuvre à l'idée du don suppose de leur accorder une origine extérieure, au moins partiellement, au travail d'acquisition par l'apprentissage ou l'enseignement, et à les attribuer à une intériorité qui ne peut dès lors s'expliquer que par la naissance. Cependant, et contrairement à l'idée de la possession d'une particularité native propre à l'aristocratie, celle-ci n'est pas reçue par l'individu à sa naissance, mais relève de la particularité native singulière de l'individu. L'excellence relative au don n'est pas un héritage génétique (*Ibid.*, p.88).

La question du don a souvent été dénoncée par la sociologie critique, comme « idéologie du don » (Bourdieu, 1998) au nom de la valeur de rationalité pour la critique scientiste, qui réduit l'hypothèse du don à une simple « croyance » sans fondement objectivable ; valeur d'équité pour la critique politique, qui stigmatise l'injustice d'une exceptionnalité non assortie d'un mérite ; valeur de singularité pour la critique artiste, qui supporte mal ce qui est devenu un lieu commun. Pour Heinich, ces clivages pourraient et devraient être dépassés par les différentes critiques pour s'accorder et voir dans le « don » la conjonction d'une disposition et de son investissement par le bénéficiaire.

Vocation : temporalité de l'être et temporalité de la carrière

La vocation artistique suppose le **report temporel** des gratifications et de la reconnaissance ou leur rejet au motif de leur inauthenticité. L'artiste est pris dans un dilemme entre l'envie ou la nécessité de faire reconnaître la qualité de son travail et le « compromis »

social que cela suppose, synonyme de d'extériorité aliénante. Si la création est l'œuvre d'un individu, sa diffusion entraîne l'artiste dans des concessions ou des pratiques mondaines que par ailleurs il répugne. L'artiste veut être reconnu pour ce qu'il est, sa qualité et celle du résultat de son activité. Sa notoriété dans le court terme n'est que partiellement satisfaisante quand elle n'est pas synonyme de la **dégradation de l'idéal vocationnel conçu comme la recherche de l'identité personnelle au-delà de tout autre objectif**. Le travail de Schlanger montre bien cette inclusion dans le long terme et la mise à distance des gratifications de tous ordres qui font de la vocation l'occupation de toute une vie : « Nous nous soucions avant tout de savoir si notre occupation présente ou future est bien la nôtre, celle qui nous permettra d'être pleinement nous-mêmes, et si elle répond bien à ce qui nous importe. La vocation moderne se présente comme la tâche éthique d'une vie, et cette vie est son champ, son enjeu et le critère de sa réussite. C'est parce que la grande priorité est de réussir sa vie à ses propres yeux qu'il est si important que chacun puisse se reconnaître dans ce qu'il fait. » (Schlanger, 1997, p.26-27).

Vocation et inspiration : entre régime de singularité et régime de communauté

Il n'est pas possible d'aborder la vocation sans souligner sa relation essentielle avec l'inspiration puisque c'est elle qui déclenche et justifie l'activité de création. La vocation se définit par opposition à la régularité, à la prévisibilité et au contrôle qui gouvernent l'exercice du métier ou de la profession. Le régime vocationnel est autodéterminé et répond ainsi comme le dit Kandinsky à une « nécessité intérieure » qui la place dans le **régime de singularité** qui s'oppose par principe à tout ce qui est « commun » : « Cette opposition entre l'inspiration et le travail est constante chez les créateurs, qui invoquent alternativement l'une et l'autre, prenant leurs distances avec l'une et l'autre. » (Heinich, 2005, p.85). **L'inspiration est donc à l'origine d'une tension entre régime de singularité et régime de communauté.**

Le régime vocationnel se distingue du régime professionnel ou du régime artisanal par les conceptions et les valeurs qu'il véhicule. Heinich comme Schlanger s'accordent pour associer vocation et inspiration dans une filiation subjective omniprésente dans certaines formes de relation de l'individu avec son activité de travail. La « vie vouée » est d'abord un *appel* à exercer une activité, « non par calcul d'intérêt ou par obéissance à des convenances ou des obligations, mais comme un désir personnel, intérieur, d'embrasser une carrière pour laquelle on se sent fait, à laquelle on se sent destiné. C'est gagner sa vie pour pouvoir créer

(régime vocationnel), et non pas créer pour gagner sa vie (régime artisanal ou régime professionnel) ». (Heinich, 2005, p.124). Cette conception est déjà relevée par Weber dans son modèle de « l'économie inversée » à propos de la « profession et la vocation politique ». Transposé dans le monde l'art, il s'agit de vivre « pour » l'art et non de vivre « de » l'art⁸.

La vocation n'est pas une notion récente. Elle a connu diverses transformations au cours de l'histoire, dont celle que Weber a analysée en montrant dans la notion luthérienne du *Beruf* et principalement dans son évolution calviniste et puritaine, une composante mentale du succès du capitalisme naissant. Chez Weber, le lien qui unit vocation et travail est à référer aux écrits de Luther qui opère un déplacement des valeurs religieuses de l'ordre monastique à l'ordre mondain, de la vie contemplative à la vie active, afin de montrer que la vie chrétienne se réalise de façon séculière dans l'activité économique individuelle. Dans cette perspective, le travail et l'état, le métier et la condition, c'est dire le *Beruf* et le *Stand*, *calling* et *station* fonctionnent conjointement. Le travail n'est pas un labeur indifférencié mais une entreprise déterminée dans un cadre donné. C'est le sens du *Beruf*, la tâche professionnelle que sa condition offre à chacun, où chacun se place dans un champ défini d'activité dans lequel se profile une tâche professionnelle déterminée, est simultanément une catégorie socio-économique et une catégorie éthique et religieuse. Ici, il n'est pas question de choix mais d'un devoir individuel à remplir les obligations de son *Beruf*. L'appel vocationnel (*vocari*) est différent du choix (*eligere*), soit une dimension spirituelle et une dimension psychologique, doivent être séparées dans le protestantisme ascétique. Pour Weber, la dépossession partielle de la dimension religieuse du protestantisme ascétique, dans les premières formes modernes du capitalisme, s'accompagne d'une nouvelle forme de lien de l'individu avec son activité : l'homme est toujours inscrit dans une dynamique productrice et investi dans son activité de production, mais son travail vise désormais l'accumulation de richesse et la jouissance qu'il peut en tirer.

Cette conception de la vocation est requestionnée par Schlanger (Schlanger, 1997) sous ses aspects modernes et postérieurs aux travaux weberiens. Elle remet en cause le fait que, comme le pense Weber, nous sommes les héritiers directs de l'éthique puritaine qui a abouti en se dégradant à la mentalité banale de la consommation⁹. Elle postule au contraire

⁸ Weber expose ce point de la manière suivante : « Il y a deux manières de faire de la politique sa profession. Ou bien l'on vit « pour » la politique, ou bien « de » la politique » (Weber, [1919] 2003, p.131).

⁹ « Je ne pense pas que le type idéal dégagé par Weber (et cela quelle qu'en soit la pertinence historique) aboutisse à nous sous sa forme déconstruite et vulgarisée ; et qu'on puisse comprendre la réflexion des deux derniers siècles sur la destination de la vie humaine, sur la diversité des opinions personnelles et sur l'investissement de la vocation, comme l'écho affaibli et banalisé de ce type idéal. » (Schlanger, 1997, p.26)

que l'abandon de la relation religieuse n'a pas apporté à l'individualisme un appauvrissement vulgaire, mais un renouvellement et une reconfiguration, une autre figure de la vocation, qui n'est pas un pur affadissement de l'éthique protestante décrite par Weber à l'aube des processus et des mentalités capitalistes. La vocation contemporaine relève plutôt de la recherche d'une affinité entre ce que l'on est et nos activités. Les frontières entre l'activité de travail et l'individu tendent à s'affaiblir dès lors que l'on considère que « l'individu moderne comprend et veut comprendre sa vie comme une tâche et une entreprise ». (*Ibid.*, p.27). L'individu revendique ici le choix et la conduite de son activité : son autonomie relevant de l'évidence de sa vocation telle qu'elle s'impose à lui. En cela, dans le puritanisme calviniste présenté par Weber, le contenu du *Beruf* diffère, où le travail est une tâche acceptée et non l'objet d'un désir. Dans l'approche de Schlanger, la modernité de la vocation est dans l'exacerbation de l'adéquation recherchée entre l'individu et son travail, dans la perspective de l'accomplissement de la personne : « L'activité qui m'est propre devient la grande affaire de mon existence : en dehors même de toute visée religieuse, elle devient un absolu existentiel qui se pense comme une priorité et même comme un devoir. [] L'investissement de chacun dans l'activité qui lui convient personnellement coïncide avec la réalisation de soi, qui est désormais l'objectif existentiel, éthique et spirituel de l'existence humaine. » (*Ibid.*, p.27).

Ainsi, la conception contemporaine de la vocation associe la réalisation de soi personnelle avec l'activité professionnelle par laquelle elle pourra advenir. L'individu doit d'abord se révéler à lui-même quelles sont ses aspirations profondes afin d'aller vers l'activité professionnelle et de s'identifier à elle. Cette activité devra répondre à la « nature » intrinsèque de l'être et lui permettre de s'exprimer et de se définir. Le « connais-toi toi-même » vise ici un projet de vie incluant l'activité de travail : « Choisis de t'identifier au travail qui correspond à tes goûts profonds et qui les manifeste. C'est dans cette lancée que tu vas « trouver un état, un emploi », une insertion économique et sociale. » (*Ibid.*, p.10).

Authenticité et vocation

L'ouvrage de Schlanger sur la vocation s'ouvre par une question centrale concernant l'identité personnelle et professionnelle des artistes : « Comment vivre et que faire de ma vie ? La forme moderne que prend cette question de toujours est la vocation. Ma vie me réalise à travers une activité à laquelle je m'identifie, et comme l'activité de mon choix répond à ma nature, elle m'exprime, m'accomplit et me définit. » (Schlanger, 1997, p.7). On

le voit, la question n'est pas moderne en soi. Le travail de l'auteur consiste à montrer que cette idée est une figure historique datée. Elle ne devient une figure occidentale dominante qu'à partir de la fin du XVIII^e siècle et au cours du XIX^e siècle. Cette mise en perspective historique montre que la dimension personnelle et intime de la vocation moderne n'est qu'un aspect de la question de l'identité professionnelle des artistes et non pas une réponse.

Définir ses choix d'activité professionnelle et, au-delà, le sens de la réalisation de soi pose des conditions d'analyse complexe dans la mesure où elle revêt des aspects élitistes, mais aussi un ancrage culturel plus large : « ma vocation me dira quoi faire de ma vie : cette grande affirmation moderne est aussi, en dépit de ses aspects élitistes, une grande conviction culturelle générale. On peut dire que c'est un propos de philosophie populaire qui s'énonce un peu partout depuis deux siècles. » (Schlanger, 1997, p.7).

À partir de cette question, Schlanger découpe son ouvrage en trois parties. L'objet de la première partie est la question générale de la vocation moderne dans sa perspective individualiste et démocratique. La deuxième partie s'interroge sur le désir de consacrer sa vie à la connaissance et sur le choix de la connaissance comme régime, profession et destin. La troisième partie traite plus directement des vocations érudites, et retrouve l'érudition et la philologie au cœur de la vocation savante. Ce sont les deux premières parties qui nous intéresseront plus particulièrement.

Afin d'appréhender les caractéristiques modernes de la vocation, Schlanger commence par en référer au « Pauvre Diable » de Voltaire qui, par son questionnement sur le sens à donner à son existence, pose la question même de l'individualisme : qui suis-je, que dois-je faire de moi, que dois-je faire de ma vie ? Qu'est-ce que je veux devenir ? Qu'est-ce que je dois faire étant moi, qu'est-ce que je dois faire pour être moi, pour réaliser la valeur possible qui est en moi ? La réponse de Voltaire renvoie à l'autonomie de la personne qui doit trouver son ressort en elle-même. L'individu doit chercher ce qu'il est « vraiment » et ce qu'il veut « vraiment » devenir. L'activité qu'il choisira doit répondre à sa nature propre, à ce qui lui plaît et ce qui lui convient. Il doit choisir de s'identifier au travail qui correspond à ses goûts profonds et qui les manifeste. La réponse aux questions existentielles de la réalisation de soi ne peut se résoudre que dans l'intimité du for intérieur. Ce questionnement est essentiel, sur lequel repose la responsabilité de la personne sur la suite du déroulement de son existence. À défaut de chercher ses réponses, l'individu peut se fourvoyer dans ses choix et faire de sa vie un échec : « Il pourrait se faire, par exemple, que je me trompe sur ma nature véritable, et que, par aveuglement, par démission ou par illusion, je décide de m'engager dans une direction qui n'est pas vraiment la mienne. Il est donc essentiel que le diagnostic soit juste. C'est à partir de

là que je pourrais reconnaître le métier qui correspond à mes goûts et à ma nature pour décider de m'y investir, et prendre ainsi, dans le scénario de Voltaire, « l'état qui [me] plaira le plus ». » (Schlanger, 1997, p.10).

L'intérêt du concept de vocation pour notre étude est dans la relation étroite que prend son sens, à partir du XIX^e siècle, dans son articulation avec l'activité de travail. Nous retiendrons, comme Schlanger, que la vocation moderne trouve son intérêt dans le rapport ténu qui s'installe entre la nécessité de se réaliser socialement et économiquement et les aspirations personnelles à se réaliser dans et par son activité, en fonction de ses goûts : « Le choix du métier n'a rien de secondaire, ni par rapport à la réalité sociale et économique dans laquelle il s'agit de trouver place, ni par rapport au moi, ce moi qui cherche son identité possible à partir de ses goûts et de ses aspirations et que son activité réalisera. » (Schlanger, 1997, p.10). Dans l'optique de la construction de l'individu, telle que la présente Voltaire, le choix du métier découle de l'appréciation de l'individu sur le type d'activité qui lui convient. L'important est donc de se déterminer professionnellement en fonction de ce que l'on est (ou de ce que la réflexion nous amène à estimer que l'on est).

La question de la détermination de l'avenir personnel de chacun par rapport à ses attentes est moderne dès qu'on la considère sous un angle historique. Selon les sociétés et les époques, elle n'a pas toujours eu cette portée universelle que nous lui attribuons généralement. Si nous concevons l'idéal d'accomplissement de soi et en termes d'activité et d'énergie, il faut se rappeler qu'elle a pu s'exprimer en d'autres temps ou d'autres lieux en termes de salut, d'équilibre ou de repos.

Dans sa forme moderne, la vocation est liée aux conditions de sa réalisation. L'interrogation personnelle et intimiste à quoi elle renvoie concernant le devenir de l'individu prend une tournure sociale, économique et politique à partir du moment où chacun se considère fondé en droit afin de se réaliser personnellement au travers de ces différentes dimensions. La tournure que prend le questionnement trouve son sens si l'on se rappelle que dans les sociétés à hiérarchie fixe dans lesquelles la condition sociale et socioprofessionnelle est native, comme sous l'Ancien Régime, l'individu n'est pas amené à déterminer le cours de sa vie sur la base de ses préférences. La condition de réalisation de l'individu moderne, sous l'angle de la vocation, suppose comme le dit Schlanger, « une situation sociale où le choix individuel le dispute à la stabilité des états hérités, et où la mobilité l'emporte. » (Schlanger, 1997, p.11).

La question du projet de vie intro-déterminé a aussi des présupposés politiques. La réalisation de soi à partir de ses attentes personnelles dépend d'un univers politico-social

favorable, n'empêchant pas les conditions de la découverte de soi ou sa réalisation dans une activité choisie.

Les conditions économiques sont également primordiales. Si chacun est autorisé à se réaliser par ses choix personnels, peu d'individus sont en mesure d'atteindre cet objectif en faisant abstraction des contingences matérielles de subsistance. Dans l'objectif d'une occupation pleine de l'existence autour de l'activité d'élection, l'activité vocationnelle se transforme souvent en activité de travail permettant de subvenir à ses besoins : « En rattachant la vie réussie ou heureuse à la réalisation active de soi, le projet de vie rattache aussi la réalisation de soi à l'activité productrice. » (Schlanger, 1997, p.12). Schlanger nous rappelle que depuis la fin du XIX^e siècle, la production devient la forme évidente de l'action, et donc aussi le champ majeur de l'action personnelle. En cela, les formes sociétales modernes occidentales trouvent un intérêt commun présumé dans l'articulation des attentes de dynamisme économique et de dynamisme individuel. Cette harmonisation des attentes autour d'une finalité de réalisation basée sur des intérêts communs est déjà repérable dans les thèmes développés par les utopies libérales, mais aussi socialistes, chez Schiller, Humboldt, Marx dans ses premiers écrits ou Fourier. Les idées tournent autour du rêve d'un univers où « chacun se développe dans l'heureuse direction de son perfectionnement, et où le développement de chacun concourt au bien général et à l'enrichissement de tous : c'est l'évocation d'un monde qui abolit la distinction entre le travail et le jeu, qui ôte l'obligation de choisir, puisque tous les désirs actifs peuvent se satisfaire sur-le-champ, et qui proclame à la fois l'épanouissement des personnes et la démultiplication des richesses. » (Schlanger, 1997, p.12).

La matérialité introduite dans les conditions modernes de réalisation de la vocation, devenue laïque, n'enlève rien à sa charge éthique et spirituelle, à son caractère sacré. Si la vocation ne peut être définie comme modèle généralisé de réalisation, elle n'est pas moins un des horizons les plus valorisés de l'existence individuelle. Les conceptions romantiques ont marqué durablement les représentations ultérieures dans lesquelles une vie vouée est une vie accomplie. L'importance historique accordée à ce mouvement tient probablement à l'envergure de ce qu'il a concouru à dessiner dans ses évolutions et ses transformations successives. Le modèle esquissé par les tenants de ce mouvement porte en lui les aspirations conjuguées, concomitantes et complémentaires, de réalisation individuelle et sociale. Il accompagne les mutations successives de l'individu et de la société et se présente comme un espoir, à la fois de réalisation commune et personnelle.

Au travers de la vocation, c'est l'espoir d'une réalisation personnelle qui se profile, à condition de lui accorder toutes les faveurs au travers de l'énergie qui lui sera consacrée et de l'activité engagée dans sa direction : « L'appel de cette vocation moderne vient de l'intérieur. Elle est la voix de la vérité intime et de la virtualité profonde. Son injonction est de découvrir ce qu'on est vraiment à partir de ce qu'on veut vraiment, c'est à dire à partir de ce qu'on veut vraiment faire. Il s'agit de reconnaître son désir d'activité le plus profond et de lui confier sa vie. » (Schlanger, 1997, p.13).

La vocation moderne : du sacré au laïque

Historiquement, la vocation était de l'ordre du sacré, conçue comme un appel d'une transcendance (*beruf, calling*). L'origine du terme *vocatio* remonte au Moyen Age et désigne la vocation religieuse. La vocation divine est un appel personnel qui demande qu'on le suive et qu'on lui obéisse. Cet appel religieux se défend d'être élitiste. Pour les personnes qui s'en réclament, l'appel divin est une inspiration qui ne respecte pas les hiérarchies sociales ou les niveaux d'éducation. Cette inspiration peut choisir de combler les humbles, qu'il s'agisse d'esprits isolés que rien ne semblait désigner comme éligibles, ou qu'il s'agisse de communautés entières de petites gens. Cependant, bien que non reconnu comme élitiste socialement, l'appel vocationnel se présente comme une forme d'élection spirituelle qui ne touche qu'un petit nombre d'élus.

La transformation du sens de la vocation est caractéristique dans la laïcisation de son évolution, lorsqu'elle devient interne, autonome et qu'elle s'incarne dans le travail comme rôle social et activité économique, devenant l'affaire de chacun et de tous : « Il s'agit là d'une vocation différente et surtout d'un autre *ethos* de la vocation, c'est à dire d'une autre manière d'être, d'une autre expérience intime et normative, d'une nouvelle façon de vivre des conduites, des attitudes et des valeurs partagées. » (Schlanger, 1997, p.18).

Lors de cette évolution laïque, la vocation, pour reprendre l'expression de Barrès, est le « cri » même de l'individualisme démocratique. La démocratie s'entend ici non pas en tant que régime ou système, mais comme un sentiment égalitaire pour lequel ce qui vaut pour chaque individu vaut pour tous les autres. Dans ce mouvement historique, et par rapport à l'évolution politique et économique des sociétés occidentales, la question qui se pose à l'individu et que se pose l'individu se reformule : il s'agit alors de « gagner sa vie » au double sens du terme, en gagnant à la fois son identité et son pain. La question de la réalisation de soi

en société démocratique devient l'affaire de chacun et le droit de tous. La laïcisation de l'idée vocationnelle s'accompagne de la laïcisation de l'idée de bonheur. Le bonheur est désormais lié à l'activité de travail, à la capacité de production de soi à travers la production d'un bien économique et social. À travers ce mouvement, c'est la temporalité du bonheur qui change également puisqu'il devient en partie séculier et capacité de réalisation dans l'existence terrestre et par l'activité de travail. La capacité de l'individu à se réaliser dépend de son propre vouloir et de l'énergie qu'il engage dans cette recherche d'accomplissement individuellement et socialement utile : « Puisqu'il s'agit de chacun et de tous, cette activité qui s'exprime et qui définit la personne rejoint la dimension générale du travail. Elle rejoint à la fois la nécessité individuelle du gagne-pain et le tissu économique de la production sociale des richesses. L'accomplissement de soi débouche sur l'appropriation du travail producteur. C'est pourquoi la vocation moderne a pour cadre, pour problème et pour enjeu la division du travail. » (Schlanger, 1997, p.20).

La vocation moderne trouve sa place dans une interprétation libérale, chez Humboldt, Schiller ou Goethe, où la liberté de la vocation devient la liberté d'être tout ce qu'on peut être et de développer ce qu'on est en puissance, afin de devenir pleinement soi. Pour ces auteurs, plus qu'une liberté politique formelle, c'est une liberté d'*entéléchie* : « Le libre développement d'une essence qui veut devenir tout ce qu'elle peut être, et qui ne demande au monde extérieur que de laisser s'épanouir les individus divers, chacun dans sa perfection propre. » (Schlanger, 1997, p.20).

La conception moderne de la vocation replace l'individu dans un rapport au monde, indispensable condition de sa réalisation, malgré ses imperfections. Ainsi, dans cette acception de l'individualisme libéral de la vocation, l'expérience la plus intime de l'être est indissociable de la production des biens. C'est dans ce sens qu'elle prône la recherche d'un épanouissement personnel au travers du choix de l'activité professionnelle, à partir des choix individuels posés sur la base des capacités que se reconnaît la personne et qui lui sont socialement et politiquement reconnues. La redéfinition progressive de la vocation personnelle est, dans ce sens, indissociable de l'évolution sociale, économique et politique, qui doit permettre le repérage des potentialités individuelles et autoriser chacun à pouvoir les développer, dans l'intérêt de chacun et de tous. Pour reprendre l'expression de Napoléon, la société doit laisser « la carrière ouverte aux talents ». (Schlanger, 1997, p.22). Nous

retrouvons l'usage de cette expression, de manière non référencée, dans plusieurs ouvrages récents de Sennett¹⁰.

La vocation : Une figure moderne du rapport au travail

Les travaux de Weber (Weber, 2006) sont l'une des contributions majeures à l'analyse de l'évolution de la notion ancienne de vocation, à partir de la notion luthérienne du *Beruf* comme composante mentale du succès du capitalisme à ses débuts. Weber montre que les écrits de Luther sont essentiels pour comprendre l'évolution de sens du terme de vocation en la liant à la notion de travail. Luther montre comment se déplace la notion de vocation, des valeurs religieuses de l'ordre monastique à l'ordre mondain et de la vie contemplative à la vie active, démontrant en cela que la vie chrétienne s'accomplit pleinement dans le siècle à travers l'activité économique individuelle. Le *Beruf* se définit par la manière dont chacun se trouve placé dans un champ défini d'activité qui lui dessine une tâche professionnelle déterminée. La tâche n'est pas choisie mais acceptée et le devoir de chacun est de bien remplir les obligations de son *Beruf*. Le *Beruf*, ou la tâche professionnelle que sa condition crée à chacun, est donc à la fois une catégorie socio-économique et une catégorie éthique et religieuse.

Le *Berufsmensch* puritain de Weber se trouve placé dans une situation de travail qu'il doit prendre en charge pour en faire la tâche éthique de sa vie dans une visée religieuse. Il n'est pas question ici de concevoir de manière centrale le travail comme une perspective choisie liée à des convenances personnelles : « Être appelé, *vocari*, n'est justement pas choisir, *eligere*, et les deux dimensions, spirituelle et psychologique, doivent rester séparées. » (Schlanger, 1997, p.24). Schlanger ne pense pas, comme Weber, que l'individu contemporain soit l'héritier direct de cette éthique puritaine. Si la vocation moderne est laïque, mais toujours sacralisée, elle est différente du type weberien en raison même de l'évolution des systèmes contemporains capitalistes. Pour Schlanger, une des grandes transformations de l'idéal vocationnel est dans l'intériorisation opérée par l'évolution des sociétés et des valeurs contemporaines, par laquelle, la responsabilité de la conduite de l'existence incombe à l'individu lui-même, dans une appréciation subjective qui ferait que la personne se perçoit comme extérieure et non-dépendante des injonctions mêmes de ce système. Le système de

¹⁰ Sennett accorde notamment un chapitre entier à la question du talent dans son livre « Respect » dans lequel il montre qu'elle constitue une valeur primordiale du rapport au travail de l'individu dans les sociétés contemporaines (Sennett, 2003, p.79-109).

valeurs lié à la vocation moderne évolue vers une compréhension de la réalisation de soi comme une tâche et une entreprise dont l'individu est le principal responsable et organisateur : « L'activité qui m'est propre devient la grande affaire de mon existence : en dehors même de toute visée religieuse, elle devient un absolu existentiel qui se pense comme une priorité et même comme un devoir. [] L'investissement de chacun dans l'activité qui lui convient personnellement coïncide avec la réalisation de soi, qui est désormais l'objectif existentiel, éthique et spirituel de l'existence humaine. » (Schlanger, 1997, p.27).

Si la musique s'impose à l'individu comme la voie évidente et principale de construction de sa carrière professionnelle c'est en raison de sa forte attractivité qui tend à affaiblir les barrières entre les attentes intrinsèques de l'individu et ses attentes de réalisation sociales et professionnelles. Fortement chargée d'affectivité la passion musicale (Hénnon, 1993) initiée dans l'enfance et l'adolescence peut être réinvestie dans d'autres perspectives, dans une réalisation de soi par rapport à soi et de soi par rapport au monde. C'est en cela que l'affinité avec la musique, outillée par un ensemble de savoirs et de savoir-faire, se présente comme une opportunité pouvant être réinvestie dans un métier, conçu comme pouvant nourrir matériellement, spirituellement et affectivement l'individu. L'activité musicale pratiquée jusque là essentiellement comme une médiation sensible de soi au monde extérieur devient, à l'entrée dans l'âge adulte, une possibilité de réalisation entière, humaine et professionnelle : « L'affinité entre ce qu'on est et ce qu'on fait est au cœur de notre idée de la vocation. Par vocation, nous entendons choix et désir, adhésion volontaire, voire même identification enthousiaste, adéquation intime entre un désir et une nature, épanouissement et réalisation active d'un moi. Nous nous soucions avant tout de savoir si notre occupation présente ou future est bien la nôtre, celle qui nous permettra d'être pleinement nous-mêmes, et si elle répond bien à ce qui nous importe. La vocation moderne se présente comme la tâche éthique d'une vie et cette vie est son champ, son enjeu et le critère de sa réussite. C'est parce que la grande priorité est de réussir sa vie à ses propres yeux qu'il est si important que chacun puisse se reconnaître dans ce qu'il fait. » (Schlanger, 1997, p.26).

Vocation et élitisme

Schlanger établit un lien entre la vocation moderne et les valeurs de la vie intellectuelle afin de comprendre « la question moderne de la vocation comme vocation laïque, comme inspiration autonome, comme attitude active et même activiste, et comme

ethos démocratique qui concerne chacun et qui est le droit de tous. » (Schlanger, 1997, p.28). Pour elle, les valeurs de la vie intellectuelle et connaissante participent depuis deux siècles à l'activisme économique général. Cela suppose d'abord que l'agir soit valorisé et conçu comme un investissement noble et même héroïque. Il faut que l'énergie soit préférée à l'équilibre et que faire, agir et créer l'emporte sur être, éprouver un état ou gagner une transformation spirituelle : « Il faut que la direction change de l'interne à l'externe : que transformer le monde pour le maîtriser l'emporte sur travailler sur soi pour se changer soi-même. » (*Ibid.*, p.28). Ce mouvement prolonge la *virtù* de la renaissance, « cette énergie individuelle à la source des entreprises et des aventures, des grands exploits et des jeux de pouvoir, cette affirmation de la force, qui était déjà affirmation de soi et de l'autonomie du soi ». (*Ibid.*, p.28). Elle note cependant le déplacement qui s'est opéré. La *virtù* n'intégrait pas la dimension proprement économique de l'énergie alors que depuis la fin du XVIII^e siècle la production devient la forme évidente de l'action et donc de la réalisation de soi. Dans ce mouvement, les évolutions techniques et sociologiques du travail ne suffisent pas pour comprendre la valorisation de l'activité intellectuelle. L'ouverture de nouveaux rôles et de nouveaux métiers scientifiques déclenche les vocations savantes mais autorise surtout à l'individu de se définir par son désir et de le suivre : « C'est l'idée qu'il est évident de prendre ce désir vocationnel pour guide et légitime de fonder son existence sur lui. » (Schlanger, 1997, p.29). La vie savante devient progressivement une vie professionnelle comme les autres, mais l'entreprise savante, elle, est plus difficilement identifiable et constitue un secteur d'activité marginal relevant de goûts assez rares et peu populaires. Les enjeux liés à l'activité savante depuis le début du XIX^e siècle, son positionnement dans l'univers professionnel et son ethos en constituent la spécificité et son classement dans les activités élitistes.

Si la vocation savante peut être considérée comme un modèle de la vocation moderne, l'exemple par excellence de cette vocation revient au modèle artistique, depuis deux siècles.

III - 3. Évolution contemporaine du concept d'authenticité. Pertinence et remise en cause

Nous avons vu l'importance grandissante du concept d'authenticité depuis les trois derniers siècles et son installation au cœur des valeurs portées par l'individu contemporain. La question est maintenant d'essayer de comprendre de quelle manière ce concept est

requestionné par les chercheurs actuels et la manière dont il module les conceptions contemporaines du rapport de l'individu au monde social. Après une mise en perspective étayée par une approche philosophique, nous esquisserons les conséquences de la diffusion du modèle de l'authenticité dans le monde du travail, dans les sociétés capitalistes « avancées ».

III - 3.1 Modernité et authenticité : mise en perspective

La position adoptée par Taylor se situe dans une distance étayée par l'analyse, aussi bien avec certains penseurs se revendiquant de l'héritage des Lumières et critiques du subjectivisme que de ceux, « postmodernistes », qui considèrent positivement la fin de cet héritage.

Pour les uns, le délitement des liens traditionnels qui fondait les valeurs des sociétés occidentales et les conduites des individus est le résultat du triomphe de la raison instrumentale. Ils considèrent que la pensée qu'ils jugent dominante est le résultat d'un manque de cadrage des institutions et des intellectuels qui abandonnent les individus à une responsabilité trop univoquement individuelle. C'est à partir de la critique de l'idéologie de l'accomplissement individuel que se fonde pour beaucoup leurs attaques.

Taylor relève ce type de position dans la littérature des années quatre vingt, notamment à partir du livre *L'âme désarmée* de Allan Bloom qui critique les convictions estudiantines. Taylor remarque que le trait principal relevé par Bloom au sujet des conceptions des étudiants « était leur acceptation d'un relativisme facile. Chacun ou chacune possède ses propres « valeurs » dont il est impossible de discuter (Taylor, 2005, p.21).

Selon Taylor, la position relativiste est une ramification d'une forme d'individualisme qu'il définit en ces termes : « Chacun a le droit d'organiser sa propre vie en fonction de ce qu'il juge important et valable. Il faut être sincère avec soi-même et chercher en soi-même son propre épanouissement. En quoi consiste cet épanouissement ? En dernière analyse, c'est à chacun de le déterminer pour soi-même. Personne ne peut ou ne doit essayer de lui dicter quoi que ce soit. » (*Ibid.*, p.22). Cette conception est caractéristique de l'idéologie de l'épanouissement de soi, particulièrement à l'œuvre dans les sociétés occidentales depuis le début des années soixante.

Ce constat est établi et discuté dans un certain nombre d'ouvrages contemporains : *The cultural contradictions of capitalism* de Bell (Bell, 1976), *The culture of narcissism* (Lasch, 1980) et *The minimal self* de Lasch (Lasch, 1984) et *L'ère du vide* de Lipovetsky

(Lipovetsky, 1983). Tous manifestent leur inquiétude face à cette idéologie impliquant un repli de l'individu sur lui-même et une exclusion, quand ce n'est pas une inconscience des préoccupations majeures d'ordre religieux, politique ou historique, qui transcendent le moi.

Taylor accorde un crédit certain aux critiques de ces auteurs, en particulier sur les risques que la culture de l'épanouissement personnel peut engendrer sur le recul de la prise en compte de problèmes plus globaux. Il regrette les formes futiles et égocentriques pouvant déboucher sur de profonds troubles identitaires. Toutefois, il estime que Bloom en particulier, méconnaît l'idéal moral qui se profile derrière la recherche de l'épanouissement personnel.

A partir de là, Taylor ébauche sa définition de l'idéal moral contemporain en partant du concept d'authenticité : « J'entends par-là une image de ce que serait une existence meilleure ou plus élevée, où « meilleure » ou « plus élevée » ne se définissent pas en fonction de nos désirs ou de nos besoins, mais par rapport à un idéal auquel nous devrions aspirer. » (Taylor, 2005, p24). Ainsi, les termes tels que « narcissisme » avancé par Lasch, ou « hédonisme » développé par Bell, ne remettent pas obligatoirement en cause l'idée d'un idéal moral. La rhétorique de l'« accomplissement de soi-même » ne vient pas nécessairement s'opposer à un idéal moral « plus noble » dont sont conscients les individus au-delà et même dans leurs préoccupations de carrière ou leurs préoccupations amoureuses.

Le projet de Taylor est de comprendre la force morale qui se dissimule derrière l'idée d'accomplissement de soi en relativisant partiellement les explications postulant trop unilatéralement un égoïsme, un laxisme moral ou une permissivité. Il ne minimise cependant pas l'importance, voire parfois l'injonction contemporaine à se réaliser soi-même dans une certaine distance avec les contraintes extérieures qui pèsent les individus : « La nouveauté, c'est que bien des gens se sentent aujourd'hui *appelés* à le faire, qu'ils pensent qu'ils doivent le faire et qu'ils rateront ou ne réussiront pas leur vie s'ils ne le font pas. » (Taylor, 2005, p.24).

Pour Taylor, la critique de Bloom néglige la force morale de l'idéal de l'authenticité dès lors qu'elle considère l'idéologie de l'authenticité comme une forme de relativisme sans consistance. Le biais de cette pensée est de présupposer une hiérarchie dans les formes de vie et de ne pas vouloir reconnaître une culture fondée sur la tolérance de toute forme d'épanouissement individuel.

Le débat ouvert autour du concept d'authenticité est vif parce qu'il engage aussi une réflexion d'ordre politique. La « culture de l'authenticité » suppose une conception libérale que Taylor définit comme étant « le libéralisme de la neutralité » dont un des principes de base veut qu'une société libérale reste neutre sur les questions qui concernent la nature d'une

bonne vie. Pour Rawls (Rawls, 1971), chaque individu aspire à sa façon à avoir une bonne vie et le gouvernement manquerait à l'impartialité, et donc au respect qu'il doit à tout citoyen s'il prenait position sur cette question.

Le problème pour Taylor est que plusieurs facteurs sont absents du débat. C'est d'abord la domination du subjectivisme moral dans les cultures occidentales contemporaines : « Cette façon de voir qui veut que les positions morales ne soient pas du tout fondées sur la raison ou la nature des choses mais que chacun de nous les adopte pour des motifs purement subjectifs » (Taylor, 2005, p.26). Ici, la raison perd son rôle d'arbitre des débats moraux et les fondements de cette façon de voir dépassent les raisons morales du relativisme doux (Dworkin, 1977; Kymlicka, 1989). Certains critiques admettent qu'il existe des standards dans la raison et une certaine organisation hiérarchisée en fonction d'un ordre de valeurs. Ils sont généralement opposés à l'idéal de l'authenticité qu'ils considèrent comme un abandon des normes enracinées dans la nature humaine.

Taylor situe son approche d'un point de vue philosophique et regrette que les sciences sociales dans une majorité de cas mettent l'accent, comme lui, sur les caractères de la modernité, l'individualisme et l'expansion de la raison instrumentale, mais qu'en surdimensionnant les facteurs concrets des changements sociaux elles omettent ou minimisent la force de l'idéal moral. Il admet pourtant qu'un fondateur des sciences sociales tel que Weber de reconnaître le rôle essentiel des idées morales et religieuses dans l'histoire. Ainsi, les carences de certaines recherches ne font qu'obscurcir l'idéal moral de l'authenticité et se condamnent au mutisme. La thèse qu'il soutient est que le relativisme doux des auteurs précédemment cités travestit et finit par trahir l'intuition morale et que « loin d'offrir une raison de rejeter l'idéal moral de l'authenticité, il devrait être lui-même rejeté en son nom ». (Taylor, 2005, p.30). C'est pourquoi son approche diffère à la fois des détracteurs et des défenseurs de la culture contemporaine et qu'il pense qu'il faut réellement considérer l'authenticité comme un idéal moral. Sa position, n'est pas médiane mais oscille entre les pôles extrêmes : s'il estime que cet idéal s'est dégradé, il pose qu'il reste extrêmement valable et plaide pour « un effort de ressourcement grâce auquel cet idéal pourrait nous aider à redresser nos conduites ». (Taylor, 2005, p.31). L'analyse de l'idéal moral de l'authenticité suppose l'acceptation de trois thèses : (1) l'authenticité est un idéal valable et rejette de la sorte la majeure partie des critiques qui lui sont adressées. (2) On peut discuter rationnellement des idéaux et de la conformité des pratiques à ces idéaux, ce qui implique un rejet du subjectivisme. Et (3) ces discussions peuvent porter à conséquence et cette thèse est incompatible avec les théories selon lesquelles nous sommes prisonniers du « système » de la

culture moderne, qu'elle soit définie par le capitalisme, la société industrielle ou la bureaucratie.

Caractère dialogique de la construction identitaire

La construction de l'identité de l'individu prenant en considération le modèle de l'authenticité ne peut faire abstraction de l'importance du rapport à autrui. La recherche d'autodétermination de soi de l'individu moderne passe par un ensemble d'interactions avec le monde et les différentes personnes intervenant dans la trajectoire de l'individu. Le langage revêt un caractère d'importance dans ce processus et nous le définirons dans une approche dialogique (Taylor, 2005) ne comprenant pas seulement les mots mais aussi les autres modes d'expression par lesquels nous nous définissons, comme les « langages » de l'art, des gestes ou de l'amour. Comme Taylor, nous nous référons aux travaux de Mead pour qui l'initiation indispensable à la définition individuelle de la personne, qui passe par l'acquisition de ces différents langages, ne se fait que par la rencontre et l'échange avec ces « autres qui comptent ». (Mead, 1934). La définition de notre identité se fait par un dialogue avec autrui, parfois par opposition ou en dehors même de la présence de ces personnes. Taylor insiste, contrairement à une opinion répandue, sur la prégnance des apports d'autrui et la réelle difficulté qu'il y aurait à mettre à distance ou à s'opposer à ce modelage. Il analyse l'identité comme « ce qui définit « qui » nous sommes, « d'où nous venons ». En ce sens, « elle constitue l'arrière-plan en regard duquel nos goûts et nos désirs, nos opinions et nos aspirations prennent leur signification ». (Taylor, 2005, p.42). Ces personnes contribuent ainsi à édifier la toile de fond de l'identité intérieure de l'individu. Celui-ci cherche parfois à se libérer de cet attachement, à l'image de l'artiste qui recherche la solitude. Son œuvre s'adressant à un destinataire, Taylor nous rappelle que la création et le développement de notre identité, en l'absence d'un effort héroïque pour nous couper de l'existence commune, demeure dialogique tout au long de la vie.

L'idée de l'authenticité est, comme nous l'avons vu, très corrélée à celle de la liberté autodéterminée. Celle-ci ne doit se concevoir comme une démarche autarcique niant les apports de ce qui est extérieur à l'individu puisqu'on a dit que cette construction s'inscrivait dans un processus dialogique, dans un rapport à autrui et au monde. L'authenticité ne peut se déprendre d'un univers de significations dont la personne doit prendre conscience. Il y a pour Taylor deux conceptions de la vie humaine qui s'opposent et doivent s'imposer à chacun.

D'une part, le courage de celui qui se crée et d'autre part, le laisser-aller de celui qui cède aux facilités du conformisme. Dans cette perspective, l'idéal du libre choix implique qu'il y ait d'autres critères de sens que celui du simple fait de choisir. L'autodétermination s'intègre dans un horizon de significations qui sont évaluées et soumises à examen par la personne qui statue de leur importance relative. Ici, tout ne se vaut pas : l'autodétermination et le libre choix supposent une mise en examen des possibilités de réalisation et leur hiérarchisation. Celle-ci est relative au travail de réflexion engagé par l'individu qui lui-même fluctue et évolue en fonction des interactions avec autrui et le monde. Cette réflexion relève du niveau d'expérience de chacun dans son rapport au monde et c'est en cela qu'une analyse de l'authenticité ne peut s'abstenir d'aborder les trajectoires biographiques et relationnelles des individus. Cette approche s'avère indispensable afin de prendre en considération les différentes formes de constructions identitaires en partant du concept d'authenticité. Des questions d'ordre culturel, social, politique ou affectif, interviennent dans le processus.

Nous ne serons pas exhaustifs dans cette démarche, mais chercherons à mettre à jour ce qui dans la trajectoire des individus permet de comprendre comment s'installe le modèle d'authenticité et comment il évolue en fonction de ce rapport qui lie l'individu au monde. Au travers du processus de socialisation des individus, leur construction identitaire évolue au cours de leur carrière, renforçant ou affaiblissant leur lien avec le concept d'authenticité. Partant de ce qui peut être admis autour de ce concept, nous cherchons donc dans ce travail à définir sa corrélation ou son écart avec ce que disent et ce que vivent les individus, c'est à dire la proximité ou la distance qu'ils entretiennent avec lui, et comment celles-ci se transforment dans le temps et dans l'espace des relations.

III - 3.2 L'authenticité sous l'angle de l'appartenance à des « mondes sociaux »

Le concept d'authenticité peut être appréhendé sous l'angle de l'appartenance recherchée ou réelle à un groupe. Cette démarche peut relever d'un calcul de gain, d'un intérêt matériel ou statutaire. Elle relève également d'une aspiration à réaliser des attentes plus « intérieures », en référence à un modèle idéalisé dans les premières phases de la socialisation de l'individu. L'identité recherchée par la personne mixe des dimensions personnelles et subjectives mais intègre, pour leur réalisation, des processus de communication avec autrui. La réalisation de soi par rapport à une intériorité, dans un rapport étroit avec des valeurs intrinsèques intégrées, prend forme dans l'interaction avec des individus singuliers. Pourtant,

ceux-ci appartiennent ou sont repérés comme faisant partie de collectifs eux-mêmes référés aux idéaux recherchés. C'est dans un rapport de soi à soi mais aussi de soi au monde social, que l'authenticité revendiquée et recherchée peut prendre forme et réduire l'écart existant entre le monde symbolique et mythifié construit par l'individu et sa mise en forme concrète. C'est dans l'interaction avec ces collectifs et ces « mondes sociaux » que s'élabore à la fois leur « enchantement » et leur « désenchantement ». (Heinich, 2005). Approcher et côtoyer ces mondes par l'intermédiaire de ses représentants, considérés sous l'angle de l'authenticité qui leur est attribuée en raison de leur appartenance à ces mondes, constitue donc une dimension centrale de l'analyse.

C'est dans les premiers travaux de l'interactionnisme que l'on trouve les éléments permettant de définir les termes de « mondes sociaux », parfois de manière descriptive (Cressy, 1923 ; Park, 1952 ; Warren, 1974) et plus rarement de façon conceptuelle (Shibutani, 1960, Strauss, 1958). Les travaux de Shibutani sont les premiers à traiter des mondes sociaux dans leurs aspects collectifs et communicationnels en abordant le rôle des groupes de référence. Shibutani (Shibutani, 1960) suggère quatre dimensions spécifiques à ces mondes : chacun est « un univers de *réponse réciproque* régularisé », « une *arène* dans laquelle existe une sorte d'organisation », « Une « *aire culturelle* » dont les frontières ne sont délimitées ni par un territoire, ni par une appartenance formelle mais par les limites d'une *communication effective*¹¹ ».

C'est Strauss qui formalisera le mieux les buts d'une sociologie centrée sur les mondes sociaux afin de mieux comprendre les processus du changement social. C'est par son regard critique sur certaines caractéristiques des travaux et de la démarche des interactionnistes qu'il arrive à concrétiser son projet.

La tradition interactionniste accorde une importance aux problèmes du changement social, dès ses origines, dans les travaux de Thomas et Park particulièrement, au travers de nombreuses analyses portant sur les conflits et rencontres entre groupes (*groupes conflict and encounter*), essentiellement ethniques, raciaux et nationaux. Dans les générations de chercheurs qui leur ont succédé, Hughes et Becker entre autres, les groupes étudiés sont plus locaux et les observations plus diversifiées. Cette tradition qui affiche son anti déterminisme souligne le potentiel créatif des individus et des groupes agissant face aux limitations sociales, elles-mêmes perçues en termes de potentialité pour l'action humaine. Strauss adhère à cette

¹¹ Cette partie portant sur l'authenticité comme « perspective en termes de monde social » s'appuie sur le chapitre éponyme *in*, Strauss A., 1992, p.169-282)

position tout en regrettant la faible importance accordée à la manière dont les individus sont modelés (*are shaped*) par leurs sociétés et la modèlent.

Les travaux de Mead vont également dans le sens d'une analyse sociologique en termes de monde social, proposant une vision du changement social et de la communication comme une vaste prolifération illimitée et incessante de groupes en activité ne possédant ni frontières claires ni organisation solide. Strauss reprend cette idée et propose d'observer comment certains groupes croissent et s'étendent pendant que d'autres se rétractent et meurent¹².

Il existe une infinie variété de mondes dans cette approche, professionnels ou non, de taille, d'influence et de pouvoir très disparate, entretenant ou non et de manière tout aussi variable des relations entre eux. C'est par l'interaction interne à chacun et par celle qui se produit potentiellement entre eux que de nouvelles configurations émergent ou que d'autres disparaissent.

Chaque monde social possède au moins une *activité* primaire et des ensembles d'activités associées où s'élaborent des *technologies*, constituées à partir d'héritage ou d'innovations. À leurs débuts, les mondes sociaux peuvent n'avoir que des divisions du travail temporaires, mais ensuite les *organisations* développent un aspect ou un autre des activités d'un monde.

Le monde de l'art qui sera ensuite analysé par Becker (Becker, 1988) reprend cette position et développe une analyse centrée sur la division du travail dans différents sous-segments d'un groupe ou en développant des coopérations avec des groupes ou sous-groupes dont les activités, complémentaires, permettent d'atteindre les buts fixés collectivement (de activités de *coopération*).

Deux caractéristiques centrales sont à noter. En premier, les mondes *s'entrecroisent* qui, par la nécessité des coopérations, permettent l'échange et la diffusion des savoirs et des savoir-faire. En second, les mondes sociaux sont *segmentés* : « La plupart des mondes, lorsqu'on les observe, semblent se dissoudre en une myriade de micro-mondes. » (Strauss, 1992, p.274). C'est cette segmentation qui aboutit à l'entrecroisement de *micro-mondes spécifiables*, par qui émergent de nouvelles activités, de nouvelles technologies mais aussi de nouveaux univers de discours. Le cumul des dimensions d'entrecroisement et de segmentation

¹² « L'insistance meadienne sur la formation incessante d'univers de discours – les groupes leur étant coextensifs – est extrêmement précieuse. Elle génère une métaphore évoquant des groupes qui émergent, évoluent, ou dont certaines parties s'éloignent et s'allient éventuellement à des segments d'autres groupes pour former de nouveaux regroupements, souvent en opposition aux anciens. » (Strauss, 1992, p.270)

implique une fluidité très importante, « un univers où la fragmentation, l'éclatement et la disparition sont les images en miroir de l'apparition, l'émergence et la fusion ». (*Ibid.*, p.275).

La perspective en termes de monde social soulève un ensemble de questions ayant trait à l'authenticité, utiles pour l'analyse du monde des musiciens et que nous reprenons. En effet, dans cette configuration, « qui ou quelles organisations décident quels sont les membres les plus « authentiques » et au moyen de quels mécanismes ? » se demande Strauss. « Qui a le « pouvoir » d'authentification, comment, pourquoi ? » (*Ibid.*, p.275). Si l'authenticité peut se référer à l'appartenance à un monde, il convient effectivement d'interroger les modalités qui président à cette intégration. Concernant les musiciens, comme pour la majorité des autres activités, de quel sous-segment est-on en train de parler ? Les références et les valeurs des musiciens « ordinaires » (Perrenoud, 2007) sont-elles les mêmes que celles des musiciens d'orchestre (Lehmann, 2005) ou que celles des enseignants de musique (Papadopoulos, 2004) ? Loin d'être homogène, le monde de la musique, analysé dans la pluralité de ses activités, doit être abordé dans sa diversité. Les modes de socialisation, s'ils se recoupent parfois, ne sont pas *de facto* identiques. Auprès de qui le jeune musicien développera-t-il conjointement les savoirs et les savoir-faire dont parlait Strauss précédemment, mais aussi les valeurs des personnes ou des institutions fréquentées ? Quels référents, individus ou institutions selon les cas, favoriseront l'intégration de telle ou telle conception de l'activité, du groupe ? Par quels actes d'attribution la personne sera-t-elle reconnue légitime pour intégrer le groupe et l'activité convoitée ? Comment se réalisera concrètement le projet d'intégration à ce groupe ? Sera-t-il soumis à des critères formels de reconnaissance, telle la qualification et le diplôme ? Le prétendant sera-t-il coopté et de quelle manière ? Ces deux dimensions, relativement informelle pour la cooptation et très formalisée pour la qualification, se complètent-elles et dans quelle mesure ? Avec quel poids respectif ?

Si l'authenticité revêt une dimension subjective importante, des critères objectifs ne peuvent être écartés de l'analyse comme les caractéristiques de pouvoir comprenant « l'allocation des ressources, leur affectation et leur interruption ». (Strauss, 1992, p.275). De même, il ne faut pas écarter les possibles nouveaux critères d'authenticité pouvant relever des formes de configuration émergentes ou du déclin de certains segments.

C'est donc par une analyse de l'activité « en situation » qu'il est également possible de comprendre l'évolution du concept d'authenticité. Dépassant le simple constat de l'appartenance à un groupe, il convient de chercher les dimensions et les critères qui, pour un individu, pour un groupe ou pour une société dans son ensemble, peuvent attester d'une forme d'authenticité : « Au premier coup d'œil, quiconque fait partie d'un monde (ou d'un micro-

monde) se trouve être associé à ses activités. Mais certains participants sont perçus (ou se perçoivent) comme étant plus authentiques de ce monde, ou plus représentatifs. L'authenticité semble se rapporter à la qualité de l'action aussi bien qu'aux jugements pour définir quels actes sont les plus essentiels (Suczek, 1977). » (Strauss, 1992, p.275).

L'authenticité musicienne ne peut être admise uniquement à partir des analyses historiques qui lui ont été consacrées et qui portent sur d'autres périodes, voire sur d'autres mondes de l'art, même s'ils entretiennent une proximité importante avec elle : les mondes littéraires ou de la peinture et de la sculpture analysés par Heinich (Heinich, 2005), Chiapello (Chiapello, 1998) ou Schlanger (Schlanger, 1997) proposent un étayage et des références indispensables. Cependant, seule une plongée dans l'univers spécifique des musiciens peut apporter des éléments complémentaires. De même, dans la perspective sociologique de cette recherche, l'authenticité analysée au travers des actes d'attributions d'autrui renvoie donc à des critères extérieurs à l'individu et à son appréciation subjective de son « degré d'authenticité ». Un processus d'*authentification* observé en situation, dans les spécificités des différents micro-mondes de la musique permet d'établir une corrélation, une proximité ou une distance, avec un modèle préalablement construit. C'est en cela que nous reprenons à notre compte l'affirmation de Strauss selon laquelle « un processus de base comme la segmentation recoupe les mécanismes d'authentification ». (Strauss, 1992, p.275). L'intérêt accordé ici au monde spécifique des musiciens, réside dans sa filiation avec le monde plus global de l'art qui se présente comme un modèle établi et largement diffusé de l'importance accordée au concept d'authenticité dans l'ensemble des sociétés contemporaines occidentales : « Aux marges symboliques, on trouve les arts et les produits qui suscitent des débats quant aux frontières authentiques du monde social. » (*Ibid.*, p.276).

L'approche de la socialisation que nous retenons dans cette recherche, loin d'être déterministe, prétend essayer de comprendre les processus parfois invisibles par lesquels des individus entrent en relation, communiquent entre eux, sont intégrés ou cooptés par des mondes sociaux ; comment, dans les trajectoires biographiques et relationnelles, par les réseaux de connaissances et d'affinités, se dessine progressivement la trame de leur *carrière*. C'est à la fois dans le rapport pouvant être établi avec l'authenticité (laquelle et dans quelle mesure) et dans le processus social favorisant la proximité ou la distance avec le groupe d'appartenance recherché, qu'il faut positionner l'observation et l'analyse. Ainsi, la valeur d'authenticité doit être envisagée dans un mouvement non linéaire au cours de la *carrière* des

individus, qui peuvent successivement ou conjointement intégrer ou « fréquenter » des individus ou des groupes, les abandonner ou en être écartés¹³.

Plutôt que de considérer la socialisation comme une ligne pré-tracée et plus ou moins directe, nous la pensons, comme Strauss, sous l'angle de l'appartenance à des groupes plus ou moins proches de l'authenticité recherchée (le « modèle idéal » et ses évolutions biographiques successives ou conjointes), qui est affaire tant d'opportunité que de choix, de hasard ou d'accident au cours de la trajectoire : « La plupart des théories sur la socialisation admettent une entrée *de novo*, mais il est probable que l'entrée dans la plupart des mondes et micro-mondes se fait au moyen de processus de mise en orbite ; c'est à dire se déplacer d'un monde à l'autre, rester dans les deux ou laisser tomber le premier, à quoi s'ajoutent des appartenances multiples. Il y a donc calcul de compatibilité, de neutralité et d'incompatibilité. Ce calcul a partie liée avec la liberté de mouvement, la probabilité de durer, la marginalité et le sentiment de non-authenticité. » (Strauss, 1992, p.276).

III - 3.3 L'individu contemporain et l'authenticité dans le monde du travail

Standardisation et massification

Afin de comprendre le concept d'authenticité, un nombre important d'auteurs préconisent de l'aborder à partir de celui de l'inauthenticité. Sur ce point, Trilling (Trilling, 1971), Heinich (Heinich, 2005) ou encore Boltanski et Chiapello (Boltanski et Chiapello, 1999) se rejoignent.

Pour ces derniers la critique de l'inauthenticité est plus particulièrement repérable dans le second esprit du capitalisme, à partir des années cinquante-soixante, sous la forme d'une critique de la *standardisation* et de la *massification*. En effet, la critique de l'inauthenticité associée au premier esprit du capitalisme prenait essentiellement la forme d'une critique de l'esprit bourgeois, de ses conventions, de sa préoccupation pour les bonnes manières, pour « ce qui se fait », au mépris notamment de la « vérité » des sentiments et de la « sincérité » dans les relations (Boltanski, Chiapello, 1999, p.529).

La critique de l'inauthenticité associée au second capitalisme désigne essentiellement une forme d'uniformisation ou une déperdition de différence entre les êtres, objets ou êtres

¹³ « La *socialisation* est non seulement associée aux degrés et aux types d'authenticité, mais aussi à la manière dont les personnes entrent et sortent des mondes et micro-mondes sociaux. » (Strauss, 1992, p.276)

humains. Elle résulte de développement important de l'industrialisation de l'économie, du machinisme et de la taylorisation de la production et **condamne la production de masse** et le corolaire, la **massification des être humains**. Cette thèse arguant de l'uniformisation des être humains, se développe des années trente aux années soixante et soutient l'idée que l'on assisterait à l'avènement d'une ère des masses et de la **massification de la pensée**.

Le point développé par cette critique oppose deux façons de vivre la condition humaine. La première, considérée comme « authentique », affronte le « tragique » de cette condition alors que la seconde, dite « inauthentique », est dominée par l'intention de fuir pour se réfugier dans l'inertie d'une vie sérielle. Ces thématiques sont abordées chez Heidegger et Sartre ou par les membres de l'école de Francfort après guerre comme Adorno, Horkheimer et Marcuse, qui critiquent l'inauthenticité comme massification et comme uniformisation des personnes et rejoignent la pensée sartrienne des années soixante par leur inspiration marxiste. Par exemple, Horkheimer et Adorno (Horkheimer, Adorno, 1974) dénoncent dans une approche relativement compatible (en dehors de ses consonances marxistes) avec la thématique heideggérienne de l'inauthenticité, le nivellement consensuel, la domination conformiste d'une société qui s'est donnée pour fin la destruction de toute différence (*in* Boltanski, Chiapello, 1999, p.532).

Ces critiques eurent des résonances dans les modes de production de masse, notamment par une plus grande diversité de l'offre et une mise à distance de la production standardisée du fordisme. Ce phénomène est accompagné d'une marchandisation de biens jusque là absents de la sphère marchande comme le tourisme, les activités culturelles, les services à la personne ou les loisirs.

L'industrie culturelle et artistique intègre ce mouvement général d'évolution du capitalisme. Le développement de salles de spectacles « de proximité », celui de l'extension de l'offre de formation musicale ou de pratique amateur, correspond indirectement à cette mutation du capitalisme qui accompagne ce mouvement général tendant vers une « humanisation » des services.

Cette transformation des modes de relation à la société capitaliste et à l'offre des biens de consommation se lit également dans la recherche de relations humaines authentiques et correspond à la réponse recherchée à une demande d'authenticité compatible avec l'exigence d'accumulation. Dans cette étape, le rapport à l'authenticité subit une inflexion radicale vis à vis de ses bases historiques et au mouvement romantique prônant une forme d'ascétisme, de dénuement et de rejet du conformisme par la pauvreté et le rejet d'une consommation conformiste : « Dans cette nouvelle acception, la référence à l'authenticité ne supposait plus le

rejet ascétique des biens, du confort matériel, du « matérialisme » qui imprégnait encore la critique de la société de consommation dans les années qui avaient suivies Mai 68. » (Boltanski, Chiapello, 1999, p.535).

La neutralisation de la critique de l'inauthenticité et ses effets perturbants

L'analyse de Boltanski et Chiapello rejoint par d'autres voies celle de Heinich et, plus indirectement, celle de Schlanger pour ce qui a trait à la perte d'efficacité du concept de l'authenticité.

Avec les événements de Mai 68 s'élabore « une destruction radicale de l'exigence d'authenticité » (Boltanski, Chiapello, 1999, p.546) : « L'ancienne figure de l'authenticité est dénoncée, sous différents rapports, comme illusion : comme élitisme bourgeois, réactionnaire voire « fasciste » ; comme illusion de la présence et particulièrement, de la présence à soi d'un sujet « authentique » ; comme croyance naïve en l'existence d'un « originel » dont les conceptions pourraient être plus ou moins fidèles, donc plus ou moins authentiques au sens où l'on oppose la vérité au mensonge (au simulacre). » (Boltanski, Chiapello, 1999, p.547).

Dans l'approche de Boltanski et Chiapello, la déconstruction de l'ancienne notion d'authenticité, comprise comme fidélité à soi, résistance d'un sujet à la pression des autres, exigence de vérité au sens de conformité à un idéal, a partie liée avec la conception d'un monde réticulaire. La fidélité à soi apparaît comme une rigidité ; la résistance aux autres, comme un refus de se connecter ; la vérité définie par l'identité d'une représentation à un original, comme méconnaissance de la variabilité infinie des êtres qui circulent dans le réseau : « Dans un monde en réseau, la question de l'authenticité ne peut plus, formellement, se poser, ni dans l'acception qui lui avait été donnée dans la première moitié du siècle, ni même dans la formulation que nous avons vue émerger après la tentative de récupération par le capitalisme de la critique de la standardisation et qui suppose encore la possibilité d'un jugement qui fonderait ses évaluations par la référence à une origine. » (*Ibid.*, p.547).

Le capitalisme a agit d'une façon double et contradictoire sur la problématique de l'authenticité. Sous un premier angle, il a tenté de récupérer la demande d'authenticité en la marchandisant. Sous un second angle, avec la métaphore du réseau, il a aussi endogénéisé la critique de cette exigence d'authenticité dont la formulation avait ouvert la voie au déploiement de paradigmes réticulaires ou rhizomatiques. Ces deux tendances concourent à la fois à faire reconnaître la validité de la demande d'authenticité et à créer un monde dans

lequel cette question ne devrait plus se poser. Mais elle permet aussi au capitalisme de contourner l'échec de ses tentatives de réponse aux demandes d'authenticité.

Boltanski et Chiapello analysent l'importance de la « cité par projet » et insistent sur l'importance massive prise par le fonctionnement en réseau dans la nouvelle organisation du capitaliste. Certaines dimensions de leur travail nous intéressent ici dans la mesure où le travail des intellectuels et des artistes constitue, depuis le milieu du XIX^e siècle, une part importante du fondement de ce mode de fonctionnement. Notamment, depuis le mouvement romantique, artistes et intellectuels se sont opposés au système économique industriel émergent. Progressivement pourtant, les barrières entre ces deux mondes tendent à s'estomper. Ainsi dans le monde connexionniste, l'idée d'authenticité est ambiguë : « Ce trouble sur la nature des relations que l'on peut entretenir avec les autres dans un monde connexionniste provient d'une contradiction essentielle entre, d'une part, l'exigence d'adaptabilité et de mobilité et, d'autre part, l'exigence d'authenticité (qui suppose de se connecter en personne, d'inspirer confiance) qui traverse le nouveau monde et se duplique dans la cité par projets. » (*Ibid.*, p.554).

Sous un certain angle, le parallèle entre le fonctionnement en réseau dans le monde de l'économie en général et celui des musiciens en particulier, présente des similitudes intéressantes. Les exigences du marché et de la viabilité économique de l'activité suppose d'adhérer à la mobilité caractéristique du système en réseau mais aussi, dans sa dimension d'adaptation, de se conformer aux réquisits des partenaires de l'activité. Indirectement, la critique de la bureaucratie et des institutions, jugées impersonnelles et froides, est réactivée dans le refus des conventions du nouvel ordre capitaliste et la référence à l'authenticité formulée en termes de « sincérité », « d'engagement », de « confiance » retrouve une place : « L'ancienne conception de l'authenticité comme « intériorité » assumée face à la banalité du monde extérieur, manifeste ainsi sa rémanence au sein même du nouveau monde en réseau construit pourtant, d'une certaine façon, contre elle. » (*ibid.*, p.555).

III - 3.4 La figure de l'artiste authentique à l'épreuve du monde du travail

L'activité artistique est désormais largement utilisée dans d'autres sphères du monde du travail en raison de la quasi-fascination qu'elle suscite tant elle est perçue comme un **espace professionnel de liberté et d'autodétermination**. L'artiste, comme le scientifique, est considéré comme « un manipulateur de symboles » et comme figure exemplaire et avant-

gardiste des transformations de l'emploi hautement qualifié (Reich, 2001) dont les valeurs centrales peuvent être importées dans d'autres secteurs productifs : l'imagination, le jeu, l'improvisation ou l'anarchie créatrice. L'esprit d'invention, l'organisation en réseau et les relations de travail et de communication fournissent un modèle d'organisation pour d'autres sphères.

Dans *Portrait de l'artiste en travailleur*, Menger démontre ainsi que les activités de création artistique ne sont plus l'envers du travail mais bien qu'elles sont revendiquées comme l'expression la plus avancée des nouveaux modes de production et des nouvelles relations d'emploi engendrées par les mutations récentes du capitalisme. Soumettre l'activité artistique à l'analyse de sa confrontation avec les conditions effectives de sa réalisation, amène à reconsidérer les conceptions historiquement constituées du modèle romantique et à aborder le créateur comme une figure significative de l'individu au travail dans les sociétés capitalistes : « Loin des représentations romantiques, contestataires ou subversives de l'artiste, il faudrait désormais regarder le créateur comme une figure exemplaire du nouveau travailleur. » (Menger, 2002, p.8). Cette position découle des développements et de l'organisation des activités artistiques postérieurs au mouvement romantique du XIX^e siècle qui illustrent actuellement « l'idéal d'une division sophistiquée du travail qui satisfasse simultanément aux exigences de segmentation des tâches et des compétences, selon le principe de la différenciation croissante des savoirs, et de leur inscription dynamique dans le jeu des interdépendances fonctionnelles et des relations d'équipe ». (*Ibid.*, p.8). L'artiste, dans les représentations contemporaines, incarne une figure possible du travailleur du futur, perçu comme « un professionnel inventif, mobile, indocile aux hiérarchies, intrinsèquement motivé, pris dans une économie de l'incertain, et plus exposé aux risques de concurrence interindividuelle et aux nouvelles insécurités des trajectoires professionnelles ». (*Ibid.*, p.9).

La recherche d'une activité professionnelle dans le milieu de l'art correspond à sa perception comme **forme idéalement désirable du travail**, conception qui trouve ses appuis dans le modèle expressiviste selon lequel l'homme réalise son humanité par l'action et le travail. C'est la base de la distinction chez Marx entre travail aliéné et travail libre dans laquelle une esthétique générale de la pratique positionne l'activité de création artistique comme base de la critique du travail salarié (Marx, 1844). Le travail est ici considéré comme le moyen pour chaque individu de mettre en œuvre l'ensemble de ses capacités. Menger s'interroge sur le sens de cette activité créatrice fortement idéalisée et détachée de toute finalité rationnelle et matérielle, « car l'agir humain, dans une telle conception, ne peut s'exprimer pleinement qu'à condition de ne pas se transformer en moyen pour obtenir autre

chose (notamment un gain), de ne pas être dépossédé de son sens, de ses motivations intrinsèques, ni du résultat de son action ». (Menger, 2005, p.13). Dans la conception marxienne d'une société postcapitaliste, l'activité créatrice ne serait plus l'apanage d'un groupe particulier de travailleurs spécialisés, mais s'intégrerait aux autres activités habituelles de tous, participant de la sorte au bien commun plus qu'aux intérêts « réputationnels » et économiques d'une caste numériquement réduite.

Cette pensée positive, qui voit dans l'activité créatrice l'affaire de tous et l'annonce d'un monde meilleur pour chacun, supporte difficilement la critique lorsqu'on la soumet aux conditions effectives d'accomplissement dans les sociétés capitalistes. L'apport du travail de Marx est important cependant en ce qu'il aborde le travail expressiviste comme vecteur de l'accomplissement individuel, il étaye les bases d'une réflexion sur la différenciation des individus et des produits de leur travail. Mettant en avant la grandeur positive du travail, il en souligne déjà la portée individualiste et différentialiste que travailleront ensuite Benjamin ou Arendt.

Les travaux récents de Taylor¹⁴ portant sur l'avènement des valeurs d'originalité, d'authenticité et de sincérité personnelles dans la culture européenne et dans la conception du soi individuel à la fin du XIX^e siècle, et dans le sillage de Rousseau et de Herder, montrent l'importance grandissante de l'individualité dont sont porteurs les individus « modernes ». C'est dans une distance cultivée avec l'imitation et l'influence d'autrui que se construit l'individualité dans la personnalité de chacun. C'est par un travail réflexif débouchant sur une conscience de soi que l'individu peut accéder à sa profondeur singulière. L'authenticité reconnaît l'originalité de chaque être, sa différence avec autrui et donc la diversité des identités singulières et s'oppose ainsi, idéalement, aux contraintes et aux entraves du conformisme social et aux inégalités qui contredisent la reconnaissance de la valeur de la personnalité de chacun et son épanouissement optimum. L'originalité de l'individu dans son rapport à l'existence est le fruit de la découverte de ce soi intérieur, en dehors de toute référence à un modèle préexistant. On voit dans cette conception moderne de l'individu la place occupée par les figures de l'art et plus encore celle de l'artiste comme modèle central de la définition de soi. Cette relation proximale, puisque qu'elle implique l'être dans son ensemble, permet de comprendre l'attrait ou la fascination exercés par les activités artistiques.

Il est difficile de statuer afin de savoir si la conception expressiviste de l'individualité, qui place l'artiste en quête d'originalité et d'expressivité, peut être considérée comme un

¹⁴ Voir notamment Taylor (Taylor, 1998 ; Taylor , 1992), mais aussi, pour une analyse critique, Gagnon. (Gagnon, 2002)

modèle social malgré sa large diffusion et l'intégration de nombreuses de ses dimensions constitutives dans d'autres secteurs d'activité professionnelle. En effet, les valeurs centrales de l'univers artistique et celui de l'économie capitaliste restent séparées. Les activités artistiques, au moins subjectivement et symboliquement, restent en marge et entretiennent un discours volontairement distant des valeurs portées par le monde économique capitaliste dès lors qu'elles se réfèrent aux formes réputées les plus pures de la création. À l'opposé, elles sont « assujetties au marché dès que s'y infiltrent les mécanismes de la valorisation commerciale, au prix d'une dégradation des idéaux constitutifs ». (Menger, 2002, p.17). L'argumentation des tenants de l'École de Francfort (Adorno, Hockheimer) s'inscrit dans cette logique de pensée dans laquelle un art n'est véritable, authentique, que s'il cultive une distance avec l'assujettissement du marché et celui des institutions, mais que les conditions de sa production ne peuvent que l'inscrire dans le jeu social et économique.

L'artiste contemporain est habité par les conceptions de l'art installées dans le mythe collectif tout en adoptant une démarche concrète d'intégration des règles de l'économie de sa société. C'est alors souvent plus par son discours critique sur la société ou les institutions que par une position extrême de retrait du jeu économique et politique, que l'artiste exprime les tendances anticonformistes héritées des formes initiales du modèle artiste. De même, la marginalité pourra s'exprimer par un mode de vie original et distant des normes bourgeoises dominantes, sans toutefois rechercher ou revendiquer l'abnégation, la pauvreté matérielle ou le report temporel de la reconnaissance et des gratifications de tous ordres¹⁵.

Individualisme et communautarisme

Avec les évolutions conjointes, bien que souvent tendues, de l'économie capitaliste et des mondes artistiques, ces derniers ont appris entre autres à composer avec les pressions de l'efficacité économique et les critères de profitabilité (Menger, 2002, p.24). Leurs modes d'organisation, mais aussi le comportement entrepreneurial, individualiste et communautaire en témoignent.

¹⁵ Sur l'évolution des conceptions des artistes face au capitalisme, leurs compromis et adaptations au monde économique, voir Chiapello, (Chiapello, 1998). Sur les le relevé des arguments scientifiques et des consignes managériales qui ont permis d'inclure les dimensions centrales du travail expressif (Valeurs d'engagement, d'accomplissement de soi, d'identification personnelle à l'activité et à la performance), voir Boltanski., Chiapello (Boltanski., Chiapello, 1999).

Le modèle de la prise de risque de l'**entrepreneur** ou du **travailleur indépendant** de l'économie capitaliste, marqué par la concurrence de l'originalité et par la différenciation s'inscrit dans un mélange ambigu entre individualisme et communautarisme. C'est le cas des artistes agissant pour leur propre compte ou du travail intermittent en *freelance*, dans lesquels l'hyperflexibilité des marchés du travail influe sur la constitution et la dissolution des groupes de travail. Cette référence des artistes à un autre monde économique et social est logiquement très présente chez les musiciens intermittents. On la retrouve également chez les solistes invités lorsque cette activité accompagne un statut « fixe » en orchestre.

La référence aux **professions libérales** (dans la terminologie anglo-saxonne des « professions ») met l'accent sur les régulations de type communautaires comme l'éthique du désintéressement et du service et le contrôle par les pairs. Les valeurs d'engagement, d'autonomie responsabilisante, de motivation intrinsèque, d'adaptabilité et de prise de risque s'affilient à un repérage précis qui accompagne la gestion des carrières et où la réputation joue un rôle important. Nous retrouvons cette définition identitaire de soi, symbolique puisqu'extérieure au statut social et professionnel des individus, chez les musiciens d'orchestre notamment ou chez les enseignants du secteur spécialisé où elle se mixe avec la notion de corps qui, elle, se rattache directement au cadre effectif de leur emploi (Papadopoulos, 2004). Si cette référence est présente chez les intermittents, pour qui l'implication de l'État dans des démarches d'aide financières est primordiale, nous la retrouvons pour des raisons relativement proches chez les musiciens d'orchestres et les enseignants, qui eux aussi bénéficient de deniers publics. Cette démarche volontariste d'aide subventionnée, visant à protéger le travail artistique des musiciens, concourt à diminuer l'écart entre le pouvoir économique, politique et sa représentation négative chez les musiciens, dont elle légitime la fonction sociale et à qui elle procure un certain nombre d'avantages. En outre, elle favorise leur engagement plus délié d'un intérêt personnel au profit d'un intérêt général et d'un service public : « L'élévation de la production artistique au rang de bien public ou semi-public [] a déclenché l'invention de mécanismes de socialisation du risque créateur – subventions publiques, dispositions juridiques et assurantielles particulières pour la protection des travailleurs artistiques, formes atypiques de couverture du risque d'emploi dans certains pays, comme le régime d'indemnisation du chômage des intermittents en France, développement d'emploi abris (procurant une sécurité de gains, comme l'enseignement artistique) cumulés avec l'activité de vocation créatrice. » (Menger, 2002, p.25).

Division verticale et division horizontale du travail artistique

Le processus de rationalisation par différenciation des activités productives analysé par Weber s'applique à l'évolution des activités artistiques qui se sont progressivement autonomisées. Il n'est pas possible de dissocier la spécialisation des activités et leur professionnalisation. Le monde des musiciens intègre cette logique où l'identité professionnelle s'acquiert auprès d'un praticien qui détient des compétences et une expertise. Le musicien peut négocier ce qui lui a été ainsi transmis et le valoriser dans ses actes de travail. La formation ainsi reçue peut être un sésame d'entrée ou de déplacement dans le monde recherché et ses sous-segments et elle est parfois la condition indispensable de son accès (Mauger, 2006).

Si, d'une manière générale, le développement du marché des biens et services artistiques s'est historiquement orienté vers une segmentation des spécialités à l'intérieur d'une même profession, elle concoure aussi à la diversification des identités professionnelles à l'intérieur de ce monde. En musique, on assiste à une démultiplication et à une différenciation des actes de travail, à tel point que cette segmentation extrême produit des identités variées dans lesquelles l'authenticité ne prend pas les mêmes points d'appui, n'évolue pas de façon identique et ne produit pas un modèle similaire de l'authenticité musicienne contemporaine.

La division du travail opère selon deux plans dans ce processus. Si l'on reprend Abbott, un processus de division horizontale (fonctionnelle) du travail par aires de spécialisation et de juridiction s'appuie sur l'expertise détenue (Abbott, 1988). La compétition entre professions pour le contrôle des marchés et les relations d'échange et de coopération sont ici indispensables à l'aboutissement réussi de toute activité. Becker a bien montré dans *Le monde de l'art* (Becker, 1988), que toute activité artistique, même celle qui impose un travail de création solitaire, mobilise le concours de multiples catégories de professionnels dans une longue chaîne de coopération sans laquelle les œuvres ne seraient ni produites, ni distribuées, ni commentées, ni conservées, ni évaluées.

À titre d'exemple, c'est souvent le cas des musiciens de jazz ou de rock qui travaillent par projets et qui doivent s'adjoindre des compétences extérieures pour la réalisation de leur travail : trouver des lieux de répétition, des partenaires qui s'occuperont de la gestion de leur équipe, d'autres qui se chargeront de la promotion de leur spectacle, etc. Les différents protagonistes de ce processus sont placés dans une relation « d'interdépendance qui va de la coopération à la concurrence et au conflit mais ne les situe pas dans une hiérarchie directe et

organisée » (Menger, 2002, p.27), ni sous la dépendance d'un contrôle extérieur. À l'inverse, la division du travail instaure des relations de contrôle, de supervision, d'autorité et de subordination. En musique, c'est le cas de l'organisation du travail en orchestre très hiérarchisée au sein d'une structure stable : « Quand l'organisation ainsi formée est permanente et stable, comme c'est le cas dans un orchestre, la division du travail s'exprime à travers une cotation graduée des postes de travail, des tâches, des qualités et des compétences, et à travers une hiérarchie des fonctions, depuis la conception et l'encadrement jusqu'à l'exécution. » (*Ibid.*, p.28).

Le monde musical voit donc deux modes principaux d'organisation de ses activités de travail. Dans le premier, c'est l'organisation par projet qui dicte la structuration des groupes et les modalités de réalisation de leur activité dans une relative autonomie avec un pouvoir de contrôle extérieur. Dans le second, c'est la stabilité temporelle, la hiérarchisation interne et la dépendance institutionnelle qui conditionnent l'activité.

Si l'identité d'un individu se construit et évolue en fonction des relations entretenues avec des groupes et de l'appartenance avec certains d'entre eux, l'authenticité prend des chemins différents dans les deux configurations présentées.

Le travail par projet ne constitue cependant pas une dimension suffisante dans la mesure où, dans de nombreux cas, il est intégré sous des formes variées au sein d'organisations stables et structurées comme l'orchestre. Notons toutefois qu'un paramètre caractérise ordinairement l'activité par projet, que l'on retrouve moins en orchestre : la faible taille des équipes. Un deuxième paramètre classique qui pose plus de problème à l'analyse, concerne la diversité des spécialités professionnelles réunies : en effet, la multiplicité des formes structurelles, dans l'une comme dans l'autre des organisations ne permet pas de trancher sur ce point.

Ce qui les réunit cependant, c'est l'autonomie dans l'exercice du métier qui accorde une marge de manœuvre plus importante que dans un emploi salarié classique. Ce pourrait être, pour Menger, « une des conditions clés de la valorisation du travail et de l'identification positive avec un métier et un système d'activité atypique » qui par ailleurs « impose aussi aux professionnels des bénéfices et des pénalités directement exprimées en chances d'emploi, de réembauche, de mobilité ascendante dans les réseaux de cooptation, au gré d'une réputation accrue ou diminuée ». (*Ibid.*, p.29).

Nous voyons que différentes dimensions de la division du travail artistique voient coexister deux valeurs opposées : la première valorise la forte individualisation d'une activité à laquelle il est possible de s'identifier ; la seconde reconnaît l'inégalité d'un

accomplissement professionnel très distant des schémas habituels de carrière dans des secteurs plus « classiques » du travail. Il apparaît que c'est probablement l'attrait important du travail expressif qui incite les individus à s'engager dans ce type de voie associant individualisme et risque.

L'outillage préalable et ses conséquences sur les chances de réussite du projet de réalisation de soi

Classiquement, on considère que les inégalités de chances de réussite d'accès et de déroulement de carrière – sous l'angle de la rémunération du travail, des compétences et des talents – peuvent être argumentées de deux manières ne s'excluant pas de fait. Dans la première configuration, issue de la théorie du « capital humain » (Becker, 1975), les investissements faits par les individus dans la formation initiale ou ultérieure, ainsi que les connaissances de tout ordre engrangées au cours de l'existence sont utilisables dans le travail. Dans la sociologie de la stratification sociale, ce sont les positions occupées dans la société, les professions et les fonctions dans la hiérarchie des organisations qui sont retenues. C'est la rareté de la capacité ou son contraire qui explique la position accessible à un individu. La qualité du travail, classée selon une échelle de désirabilité sociale ou économique, hiérarchise les niveaux de talent en fonction de leur valeur marchande. Le talent est en quelque sorte la valeur ajoutée qui permettra d'accroître la productivité du groupe, en particulier lorsque le niveau de son talent joue positivement sur la réputation de son organisation.

Ayant ainsi défini le cadre théorique et la problématique de cette recherche, nous allons aborder quels outils méthodologiques sont mis en place pour permettre de mener cette enquête et d'en analyser le contenu.

CHAPITRE IV. CONSTRUIRE DES OUTILS POUR ABORDER LE TERRAIN

IV - 1. Le choix de l'entretien compréhensif

« *L'entretien approfondi est un art singulier, souvent frustrant. À la différence du sondeur qui pose des questions, l'enquêteur souhaite creuser les réponses qu'on lui fait. Pour ce faire, il ne saurait demeurer froidement impersonnel ; pour mériter une réponse franche, il lui faut donner quelque chose de lui-même. Reste que la conversation est déséquilibrée : il ne s'agit pas d'une conversation entre amis. L'intervieweur ne s'aperçoit que trop souvent qu'il a blessé ses sujets, qu'il a transgressé une ligne que seuls des amis ou des intimes peuvent franchir. Tout l'art consiste à calibrer les distances sociales sans donner à son sujet la sensation d'être un insecte observé au microscope.* » (Sennett, 2003, p.52).

L'entretien, méthode qualitative, est retenu comme méthode principale dans la mesure où le travail consiste, selon Blanchet et Gotman (Blanchet et Gotman, 1992), à extraire une information contenue dans la biographie de l'enquêté, et cela par le biais d'une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur, et non d'une réponse ponctuelle à une question directe ou, comme le disent Labov et Fanshel (Labov et Fanshel, 1977, cités dans Blanchet et Gotman, 1992, p.19), « un entretien est un *speech event* (événement de parole) dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie de B ».

L'objectif n'est pas ici d'agir sur la problématique subjective de l'interviewé comme dans l'entretien clinique : Blanchet, dans *la démarche clinique en sciences humaines* (Revault d'Allonnes et coll., 1999, p.88), définit celui-ci comme « un dispositif par lequel une personne A répondant professionnellement à une demande concernant une personne B, favorise la production d'un discours de B pour obtenir des informations et agir sur la problématique subjective de B ». L'entretien clinique est donc affilié à une interview dont les objectifs ne seraient pas seulement d'extraire de l'information, mais de créer le cadre nécessaire pour que cette information puisse être restituée et élaborée par le patient. Le travail sous-tendant cette recherche ne s'inscrit pas dans cette perspective. Pourtant, il tourne autour de **l'analyse approfondie de ce que dit le sujet par rapport à l'objet de recherche** : en ce

sens, il s'apparente à l'entretien de recherche, par opposition au questionnaire dans la mesure où il vise la production d'un discours linéaire sur un thème donné. Rappelons que l'entretien est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté. Cette modification des rapports entre interviewer et interviewés transforme aussi la nature de l'information produite. Le résultat attendu n'est pas d'obtenir une réponse ponctuelle à une question directe, mais de **favoriser une réponse-discours obtenue par des interventions indirectes**. Cette position implique de s'abstenir de poser des questions pré-rédigées : nous avons plutôt à faire à une exploration, ou comme le disent Blanchet et Gotman, à « une démarche participative où le questionnement est soumis à la rencontre et non fixé à l'avance ». (Blanchet et Gotman, 1992, p.20).

Cette rencontre doit s'entendre comme une « **improvisation réglée** » (Bourdieu, 1980). L'auteur parle d'une improvisation, dans le sens où chaque entretien est une situation singulière susceptible de produire des effets de connaissance particuliers. Elle est considérée comme réglée car, pour produire ces effets de connaissance, l'entretien demande un certain nombre d'ajustements qui constituent à proprement parler la technique de l'entretien. A l'opposé du questionnaire, l'entretien est conçu comme un parcours où l'interviewer dresse la carte au fur et à mesure de ses déplacements. Il faut intégrer la situation d'interaction et sa portée heuristique, ou productive, car elle constitue l'originalité même de l'entretien dans les sciences sociales.

Il s'agit donc d'aller à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, de faire appel à leur point de vue et de donner à leur expérience vécue, à leur logique, à leur rationalité, une place de premier plan. Le travail d'enquête par entretien se prête bien à l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal, comme c'est ici le cas notamment pour les conceptions des acteurs concernant l'activité d'enseignement et l'activité musicale.

Cette recherche porte sur un nombre relativement restreint d'entretiens et ne vise pas la validation d'une hypothèse, mais vise plutôt à **reconstituer l'univers culturel mental des acteurs, à comprendre comment ils se représentent leur trajectoire, tant biographique que relationnelle, passée, présente et à venir**.

La démarche retenue est empirique, basée sur un processus d'aller-retour entre les recherches théoriques et les recherches de terrain, même si un travail préalable de lecture a été effectué : ne « figer » ni la théorie, ni les explorations de terrain ; s'autoriser les réajustements nécessaires au regard de l'évolution de la production. En ce sens, **cette démarche s'apparente à la *Grounded théorie*** de Strauss (Strauss, Corbin, 1990 - Voir les extraits du

texte original et leur traduction en annexe) revendiquée par Kaufmann (Kaufmann, 1996), sans toutefois poser de façon exhaustive la construction théorique et sa méthode comme résultante exclusive des recherches de terrain.

La position recherchée, comme l'a définie Mills (cité dans Kaufmann, 1996, p.12), est de tenter d'adopter une **posture « d'artisan intellectuel »** sachant maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche : faire de l'entretien un instrument souple. Il ne s'agit pas, toutefois, de subordonner cet instrument à la fabrication de la théorie. C'est ce point qui fait la spécificité de l'entretien compréhensif et qui n'est pas retenu ici. Kaufmann écrit que l'entretien compréhensif reprend la théorie et la méthode (les deux éléments du modèle classique), mais qu'il inverse les phases de la construction de l'objet. Le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation : « En inversant le mode de construction de l'objet, en commençant par le terrain et en ne construisant qu'ensuite le modèle théorique, l'entretien compréhensif change radicalement la définition de la plupart des techniques d'enquêtes utilisées dans l'entretien de type impersonnel. » (Kaufmann, 1996, p.21).

Comme l'auteur, nous postulerons que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures, mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs individuelles. La compréhension de la personne, qui passe par l'intropathie, n'est qu'un **instrument visant l'explication compréhensive du social.**

IV - 2. La construction de l'entretien

L'objectif de ce travail est de chercher à comprendre comment se construit la trajectoire de l'acteur et quels sont les éléments entrant en considération dans son processus de socialisation professionnelle. Une focalisation particulière est retenue concernant la relation entretenue entre l'idéal de réalisation de soi sur le modèle artistique (un « modèle idéal ») et les dimensions sociales infléchissant ou réactualisant de modèle (les « normes pratiques » du groupe professionnel ou les « normes sociales » distantes du modèle idéalisé). Le questionnement visera l'émergence de ces différents facteurs au travers du discours et du questionnement des acteurs, à la fois dans leur dimension biographique et relationnelle.

IV - 2.1 Choix des thèmes

En premier, nous chercherons à comprendre quels sont les éléments influents ou déterminants issus de la **trajectoire initiale** des individus, lors de leur première socialisation, au travers de ce qu'ils en disent. Ce chapitre portera sur l'analyse des relations, tant dans la sphère familiale que dans leurs réseaux relationnels ou dans leur trajet institutionnel. L'objectif est ici d'analyser **la construction d'un monde commun** par rapport au goût naissant pour la musique. Comment cet attrait pour une activité s'installe comme une priorité pour les choix qui interviendront ultérieurement. C'est par ces premiers « frottements » avec l'univers musical que l'on peut déjà parler d'« individus tenus de l'intérieur » (Martuccelli, 2002).

Dans un deuxième temps, nous verrons que l'approche concrète de la musique au travers de sa pratique est très différente selon les individus. **Certains débiteront précocement un apprentissage organisé** et suivi dans la durée dans un établissement d'enseignement spécialisé de la musique. **D'autres resteront à distance de ces offres de formation et développeront sous des formes très variées les compétences nécessaires pour la suite de leur parcours.** Si des situations mixant les deux approches sont observables, nous verrons que leurs modalités, ainsi que leur positionnement temporel dans la trajectoire des musiciens, entraîne de **profondes différences de conceptions** dans le rapport au travail et la projection de la carrière.

Cette recherche, centrée sur une approche sociologique de l'éducation et de la formation, accordera dans un troisième temps une place particulière au **métier de l'enseignement dans le secteur spécialisé.** Nous verrons comment s'opère une segmentation dans l'institution en fonction des compétences reconnues à chacun et dépendant de son mérite ; comment la distribution des positions dans le groupe suit une logique hiérarchique et pyramidale, et comment les individus évoluent dans ce système. Dans ce processus d'intégration et de déroulement de la carrière, nous étudierons de quelle manière évoluent les représentations de soi dans le monde du travail. C'est par la confrontation avec les contraintes réelles du métier que l'authenticité revendiquée (le « modèle idéal ») est réévaluée et s'ancre plus particulièrement dans une référence à l'appartenance au groupe.

L'élaboration des grands thèmes servant d'ossature aux entretiens prend ainsi en compte les choix théoriques retenus et présentés dans la première partie de ce travail. La construction de cette grille constitue une **transposition** et une **adaptation** aux besoins de l'enquête **des principales dimensions de la démarche interactionniste**, conçue notamment

à partir des écrits de Hugues (Hugues, 1958) et Strauss (Strauss, 1992). La méthode posée portant essentiellement sur un travail par entretiens, la prise en compte des démarches socio-historiques, socio-culturelles ou structurelles, à partir des écrits disponibles, servira essentiellement de cadre d'analyse ou d'élément de comparaison ou de questionnement.

Par ailleurs, cette grille tend à prendre en considération pour l'analyse les résultats des travaux théoriques de Dubar (Dubar, 1992) sur la **double transaction**, à la fois par rapport à la trajectoire biographique, mais aussi relationnelle des acteurs.

IV - 2.2 Contexte des entretiens

Rappelons que ce travail part d'un questionnement personnel issu d'une proximité relative avec le public visé. Une connaissance globale du milieu professionnel étudié, ainsi qu'une forme d'empathie ont permis d'établir des relations utiles et riches, tant dans la prise de contact que pour la conduite des entretiens. Dans ce sens, certains propos constituant des implicites ou des « allant de soi » ne sont pas directement développés dans l'interaction avec les acteurs, mais explicités ultérieurement pour le lecteur. Le biais potentiel de ces implicites, pour l'analyse ou la compréhension de certaines dimensions évoquées, est ainsi parfois éclairé par un croisement de différents entretiens ou leur analyse comparée avec d'autres études ou des textes institutionnels.

Cependant, pour les besoins de l'enquête, nous avons été amené à rencontrer des personnes plus éloignées de notre réseau de relation. C'est le cas des enseignants du secteur spécialisé ainsi que des musiciens d'orchestre par exemple. Les quatre années nécessaires à ce travail de recherche (si l'on y inclut l'année du DEA) ont facilité l'approche de ces différents groupes. Nous parlerons d'un « fonctionnement en étoile » ou d'un « **carnet de bal** » (pour rester dans une terminologie musicale) pour expliquer cette approche. Partant des musiciens les plus proches du réseau initial, nous avons réalisé plusieurs entretiens à l'issue desquels nous demandions à l'interviewé de nous mettre en contact avec certaines personnes prises en exemple pendant notre échange. Utilisant le réseau de relation de ces personnes, nos entretiens se sont progressivement éloignés du premier cercle antérieurement constitué.

Parallèlement, nous avons sollicité des représentants institutionnels de manière plus formelle (par courrier et/ou par téléphone). Une fois le premier contact établi, suivant une démarche équivalente à celle précédemment citée, ces personnes nous ont mis en contacts

avec de nouvelles personnes ressources, en fonction de leur position dans le groupe et de nos demandes.

IV - 2.3 Échantillon retenu

L'enquête et la méthode

L'enquête présentée ici s'inscrit dans le sillage d'une sociologie de la compréhension d'inspiration wébérienne et porte sur les divers sous-segments du monde de la musique. Les modalités de formation, comme les expériences ultérieures de travail, tendent à dissocier les musiciens au sein du groupe. D'une part, certains revendiquent une autodidaxie là où d'autres ont suivi une formation dans l'enseignement spécialisé (conservatoires, écoles de musique). D'autre part, les uns exercent leur activité professionnelle dans le secteur privé et relèvent majoritairement du régime de l'intermittence (Menger 2005), alors que les autres travaillent dans des orchestres institutionnels et/ou enseignent dans le secteur spécialisé, dépendant de la Fonction Publique Territoriale (F.P.T.). Les facteurs « formation » et « expérience » sont étroitement liés dans ce processus de dissociation où la formation détermine en partie la marge de manœuvre et le système des opportunités influant sur le secteur de travail potentiellement accessible. Pour cette raison, le groupe des musiciens n'est pas défini comme une « unité communautaire » mais comme une configuration liée aux « conflits d'intérêts et de changements » (Strauss 1992, p.68). La profession de musicien n'est pas comprise comme « le partage d'une même identité ou de valeurs communes » mais comme « un conglomérat de segments en compétition et en restructuration continue » (Strauss 1992, p.68). À l'issue de l'analyse, le groupe est dissocié en deux sous-segments, respectivement dénommés « musiciens-interprètes-autodidactes » et « musiciens-enseignants-institutionnels ».

Cette enquête par entretiens compréhensifs a débuté en septembre 2003. Une position dans le monde de la musique et ses divers segments, une vingtaine d'années d'expérience à la fois comme enseignant et comme musicien, ont facilité la prise de contact avec les institutions, les étudiants d'un centre de formation, les enseignants du secteur spécialisé ou les musiciens-interprètes. Les acteurs ont été observés dans le cadre d'exercice de leurs activités où pouvaient s'exprimer les tensions et les attentes du groupe (centre de formation, établissements d'enseignement spécialisé de la musique, concerts, réunions de travail...). C'est par le recoupement des discours personnels, collectifs et institutionnels et par l'étude

des textes régissant l'activité des différents sous-segments du groupe, que le cadre de recherche a été construit.

Ce sont, au total, **quarante-sept entretiens** qui ont été réalisés, échelonnés sur quatre années. Deux périodes sont identifiables. Dans un premier temps (2003-2004), le travail a surtout centré sur le contexte et le déroulement de la formation, avec une focalisation particulière sur le temps de la formation « professionnalisante » préparant au métier de l'enseignement (la formation préparant au Diplôme d'État (DE) dans un Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique CEFEDM)). Ce premier corpus comprenant **seize entretiens** a été constitué sur une période de **cinq mois**. Pour des raisons pratiques de disponibilité des étudiants, certains enregistrements sont temporellement proches. Il a donc été nécessaire, après une première phase d'écoute et de pré analyse d'effectuer de nouveaux entretiens afin d'approfondir certains points ou d'aborder de nouvelles dimensions émergentes. Ainsi, le responsable pédagogique du DEM du conservatoire a été rencontré à deux moments, à deux mois d'intervalle. Les deux parties ont ensuite été regroupées ({{RI1}} Louis).

Dans une première phase, plusieurs rencontres non enregistrées (principalement avec les interlocuteurs institutionnels) ont été mises en place. Elles ont permis d'**établir un contact** indispensable et d'établir les bases d'un **contrat tacite**. C'est ainsi que le contact avec les étudiants a pu être réalisé par l'intermédiaire du responsable du centre de formation, suite à une rencontre avec les étudiants, lors d'une réunion de « régulation » (voir la retranscription des notes personnelles en annexe, dans l'annexe consacrée aux entretiens).

L'essentiel de ce premier corpus est donc ciblé autour des étudiants de première année préparant le DE. À fin de comparaison et de réflexion, certains acteurs ont été choisis en fonction de leur positionnement antérieur ou postérieur au temps de la formation. Les interviews réalisées auprès des représentants institutionnels visent essentiellement l'analyse extérieure du positionnement ou des conceptions du groupe étudiant et le point de vue institutionnel sur le groupe professionnel et les institutions (constitution, évolution, organisation...).

L'analyse est ainsi centrée principalement sur les processus de socialisation professionnelle d'un groupe particulier, au travers du discours d'une partie de ses membres, dans un moment et un contexte précis de leur trajectoire : la « formation professionnelle ». Celle-ci est considérée comme un tournant potentiel de la trajectoire (*turning point*), où les références théoriques interactionnistes retenues peuvent être mises à l'épreuve dans une situation particulière.

Dans un deuxième temps (2005-2006), nous avons élargi notre échantillon à un ensemble plus large d'acteurs et de segments du monde de la musique. **Trente-deux personnes** ont accepté de se prêter au jeu de l'interview. Les thèmes abordés sont à la fois plus larges et plus ciblés, en fonction des spécificités de chaque groupe (intermittence, orchestre, enseignement). Une attention plus particulière a été portée sur les valeurs et les conceptions des individus, afin notamment d'approfondir le questionnement engagé sur le concept d'authenticité.

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

Quelques personnes ont été interrogées en plusieurs temps, parfois pour suivre leur évolution - le passage de la formation à l'intégration professionnelle par exemple -, parfois pour recueillir leur parole en ciblant chaque entretien sur un axe particulier de leurs activités¹⁶. Un échantillon représentatif des acteurs de ces différents sous-mondes n'a pas été constitué. Le travail de terrain, l'analyse de cette diversité en lien avec le cadre théorique choisi, ont permis d'établir la typologie présentée. La presse générale locale et nationale et la

¹⁶ Un quarante-huitième entretien n'a pas été retranscrit, réalisé auprès d'une personne ayant quitté le monde de la musique avant de conclure son cursus de formation initiale. Nous soulignons simplement ce point pour indiquer que bien d'autres pistes de réflexion pourraient être engagées, notamment ici sur les trajectoires avortées et le retrait des projections identitaires.

presse spécialisée (*Le Monde de la Musique, Jazzman, Ficelle...*) ont été dépouillées afin de comprendre ce qui se joue dans chaque groupe professionnel et dans la société.

IV - 2.4 Déroulement des entretiens

L'ensemble de ces entretiens s'est déroulé individuellement afin de recueillir le discours de chaque personne sans interférence ou influence extérieure.

Bien qu'aucune durée précise n'ait été fixée préalablement, les impératifs et les contraintes liés au fonctionnement du centre de formation ont parfois amené à définir des plages horaires. Dans l'ensemble, ces rencontres ont duré approximativement une heure trente. Pour les étudiants et les représentants institutionnels, les rencontres ont eu lieu dans les institutions (CEFEDM et CNR). Les autres se sont déroulés au domicile des interviewés ou à celui du chercheur.

Afin de préparer ces rencontres, il a été réalisé une liste de questions organisées par thèmes et mises en fiches. Elles ne constituaient nullement une conduite immuable des entretiens. Leur objectif était de garder à l'esprit certains points importants à aborder. Elles permettaient des relances éventuelles. Seule la question introductive était conservée tout en restant en évolution dans sa formulation. L'objectif recherché visait à la production d'un discours des acteurs et à leur questionnement par rapport aux thèmes proposés.

Il est apparu rapidement que certains thèmes, certaines formulations, focalisaient plus particulièrement le discours des interviewés sur l'axe biographique. Un réajustement est apparu nécessaire, expliquant entre autres le nombre important d'entretiens effectués.

La démarche de réflexion sur les appuis théoriques évoluant parallèlement et interactivement avec le déroulement des entretiens, nous pouvons constater leur évolution au cours de ces quatre années.

IV - 3. Analyses

IV - 3.1 Une démarche évolutive

Un processus en évolution constante

La grille d'analyse a été l'objet de nombreuses modifications par rapport à la grille d'entretien. Si elle conserve les objectifs initiaux et principaux de cette recherche, elle a intégré progressivement les dimensions nées du travail de terrain, influant en retour sur la problématique. L'analyse proposée tend à chercher à comprendre quels paramètres ou facteurs caractérisent l'identité en construction des acteurs ou permettent de la comprendre.

Il ne s'agit donc pas d'une énumération ou d'une description générale, mais d'une focalisation non exhaustive sur les éléments constitutifs du problème posé. L'analyse repose ici sur un tri effectué des facteurs à garder, tant biographiques que relationnels, mis en scène dans le récit des acteurs, dans la transaction présente.

Les différentes étapes de l'analyse

L'intégralité des entretiens a d'abord été retranscrite. Ce choix est plus particulièrement référé à l'ouvrage de Blanchet et Gotman (Blanchet et Gotman, 1992), Kaufmann (Kaufmann, 1996) ne travaillant pas de cette façon et ne retenant que les passages jugés pertinents pour l'analyse. L'idée suivie était de favoriser une imprégnation plus complète du sens donné par les acteurs à leurs propos : de pouvoir comprendre la cohésion ou les contradictions, les paradoxes inclus dans leurs discours respectifs. Afin d'avoir une lisibilité convenable, seules ont été gardées en commentaire les indications pouvant éclairer l'analyse des contenus (silences, hésitations, exclamations, rires, gêne, tensions, interruptions extérieures, etc.).

La deuxième étape peut être qualifiée d'« analyse par entretien » (Blanchet et Gotman, 1992), bien qu'il ne s'agisse pas d'utiliser exclusivement cette méthode de manière approfondie, mais de « synthétiser », afin de tenter de mettre en évidence les traits principaux de chaque acteur et leur logique, leurs contradictions ou leurs paradoxes. Il s'agit plutôt du complément rédigé de l'étape précédente. Cette étape vise essentiellement à **décrire le**

matériau. Elle passe par une **reformulation du discours des acteurs**, non réductrice du contenu, visant à clarifier et à éclairer l'organisation du propos.

« **L'analyse de contenu** » qui suit peut être comprise dans le sens large retenu par Kaufmann (Kaufmann, 1996) comme une « analyse verticale », une **catégorisation visant la problématisation** du contenu de l'analyse. Elle ici réalisée sous une forme rédigée et non en tableau comme cela est sous préconisé dans les ouvrages sociologiques (Kaufmann, 1996). La mise en tableaux, expérimentée par ailleurs, s'avère parfois difficilement lisible et exploitable dès lors que le corpus ou les analyses sont volumineuses.

La quatrième étape a consisté en une « **analyse thématique** », toujours rédigée, sans tableau. C'est une « analyse horizontale », « croisée », qui visait à « défaire en quelque sorte la singularité du discours et à découper transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (Blanchet et Gotman, 1992, p.98). Contrairement à la première approche, ce travail avait également pour but de « jeter dans un « sac à thèmes », afin de la détruire définitivement, l'architecture cognitive et affective des personnes singulières ». (Bardin, 1991, p.95). Son objectif, comme le dit Kaufmann (1996, p.86), consistait à « prendre de la distance avec les catégories indigènes à mesure que les modèles se précisent », à tenter de « globaliser les savoirs », à conceptualiser les catégories émergentes.

Si les deux premières étapes apparaissent plus formelles, les deux suivantes ont notablement évolué et pris de l'ampleur dans l'**évolution chronologique de la démarche**. Elles ont permis des reformulations, des affinements. La comparaison et le croisement des analyses ont entraîné un questionnement issu des **complémentarités**, de l'argumentation sur différentes conceptions ou **oppositions** des points de vue (partagés, minorés, seuls à le dire, etc.). Cette démarche vise explicitement la recherche d'une réalisation d'une « théorie à moyenne portée » et l'élaboration de concepts en « remplaçant les termes dans l'ensemble complet des relations qu'ils impliquent [pour ensuite] examiner la manière dont cet ensemble de relations s'organise » (Becker, 2002, p.223). Dans son prolongement, cette démarche tend à « considérer les concepts comme des généralisations empiriques aidant à résoudre les problèmes engendrés par la croyance insistante et non questionnée selon laquelle les propriétés d'un concept sont toutes réunies dans un même cas » (*ibid.*, p.213).

Ce travail s'est avéré mouvant et parfois déstabilisant. Ce constat, bien qu'inhérent à toute recherche et moteur de la démarche, source de richesse, a entraîné **une plus grande rigueur dans l'organisation des investigations** afin de garder une position de recul indispensable par rapport à l'ensemble de l'étude. D'un point de vue pratique, l'ampleur du

travail d'analyse a supposé une réorganisation importante du matériau et de sa classification avec l'outil informatique.

Les problèmes rencontrés

Si les thèmes principaux ont été maintenus, leur évolution a été constante. Ceci s'explique par le fait que les modalités des entretiens ont évolué, comme cela a été souligné précédemment, tout au long de la recherche. Ainsi une question ou une relance formulée différemment entraîne logiquement un discours différent. **Les sous catégories et les dimensions émergentes se sont démultipliées lors de l'analyse**, apportant à la fois richesse et complexité. De même, certaines questions ont été abandonnées car inopportunes ou inadaptées. Le corollaire étant que certaines parties du discours ont subi le même traitement en regard de l'axe central du problème posé.

L'**interprétation** des données est un point nodal de l'analyse : sa justesse dépend d'une réflexion approfondie afin d'éviter la réification du propos ou son extrapolation abusive. De ce travail découle la pertinence des notions ou concepts mis à jour. Nous avons essayé de faire preuve ici de suffisamment de distance avec nos conceptions, notre pratique professionnelle et notre subjectivité.

On peut parler de **travail interactif entre l'interprétation, la catégorisation et la problématisation**, tant elles sont restées en mouvement tout au long du processus de recherche.

PARTIE II. LE TERRAIN DES MUSICIENS

CHAPITRE V – DES INDIVIDUS TENUS DE L'INTÉRIEUR ? L'INTÉRIORISATION DU GOÛT POUR LA MUSIQUE

« Un jour, j'aurai un enfant. Tout petit. Il poussera dans mon ventre. Quand il sortira, ce sera un très beau bébé. On ne lui fera pas faire de musique. Il n'ira pas au Conservatoire. On ne dira pas que c'est un enfant exceptionnel. On s'en fichera. Il ira à l'école comme les autres enfants et il sera très heureux. » (Dercourt D., 2002)

Dans cette partie, nous allons décrire et analyser de quelle façon les individus entrent en relation avec l'univers musical. Avant de devenir une pratique instrumentale, la musique s'installe dans les goûts de l'individu dès l'enfance. C'est avant tout le plaisir sensoriel et les émotions provoquées par l'écoute. L'environnement familial apporte un soutien important dans ce processus : l'enfant est encouragé et sollicité à « aller vers la musique ». L'encouragement direct ou l'influence des pratiques du groupe (mélomane, instrumentiste) entraîne souvent des embryons de pratique, parfois directement sur un instrument à disposition, mais aussi par des « bricolages » ou des « manipulations » sur divers objets sonores. Nous verrons aussi que la transmission du goût pour la musique est parfois transgénérationnelle ou en lien avec des objets porteurs de l'histoire du groupe (instrument de musique, poste de radio, etc.). Le goût pour la musique et l'orientation vers une pratique instrumentale sont largement dépendants de l'environnement affectif, physique et humain lors de la première socialisation.

V - 1. Un processus social

La formation du goût dans la première socialisation

Avant que n'intervienne le choix d'un instrument, un ensemble de dimensions participe à la mise en forme d'un goût pour la musique. Lors de la première socialisation, c'est logiquement l'environnement familial qui favorise le plus le rapprochement de l'individu avec sa future activité. La culture du milieu d'origine, sa distance ou sa proximité avec l'art en général et la musique plus particulièrement, sont déterminants. Sans chercher à minimiser les différences profondes liées au milieu social d'origine¹⁷, on remarque des similitudes importantes entre tous les musiciens rencontrés. L'attrait pour la musique naît d'un intérêt grandissant pour un support qui apporte un **plaisir sensoriel** et provoque des **émotions**. Le futur musicien est d'abord un auditeur avant de chercher à devenir un acteur musical¹⁸.

Motivation pour l'activité musicale : plaisir et valorisation par l'environnement

Pour **tous les musiciens**, l'origine du choix de leur activité musicale est à trouver dans le jeu, la pratique instrumentale et musicale individuelle ou collective. « *Au début pour moi, c'était un amusement, j'étais petite, c'était très agréable.* » ({EDE5} Marie). Pour Maurice, l'objectif de l'apprentissage musical est aussi de jouer devant un public et pas seulement dans des auditions : « *C'est bien gentil d'apprendre, mais moi je voulais jouer.* » ({EDE8} Maurice).

L'objectif, pour Marie, était de pouvoir rencontrer des musiciens avec lesquels elle pourrait jouer et sortir de la dimension individuelle de son instrument. Elle souligne par cette argumentation la dimension sociale de l'activité, dès son origine : « *Rencontrer et puis pouvoir jouer avec d'autres personnes. Parce que le piano, c'est un peu solitaire quand*

¹⁷ Dans son ouvrage, « L'orchestre dans tous ses éclats », Lehmann analyse en détail l'incidence de la diversité des milieux sociaux des musiciens sur leurs choix instrumentaux : « La diversité des choix instrumentaux s'accompagne de rapports socialement différenciés à la musique, de motivations dissemblables et d'un accompagnement parental plus ou moins fort, plus ou moins informé, selon les milieux. » (Lehmann, 2005, p.52)

¹⁸ C'est l'étape préalable à l'installation de la pratique musicale dans la carrière de l'individu : « En suivant le processus de construction d'une identité de musicos, on va comprendre que l'on pourrait dire avec Gilbert Rouget (Rouget G., 1990) que, pour être musiquant, il est d'abord nécessaire d'avoir été musiqué (et pouvoir encore l'être), qu'il faut connaître la transe et en avoir une expérience vécue. » (Perrenoud, 2007, p.25)

même. » ({EDE5} Marie). L'apprentissage et la pratique individuelle de l'instrument ne sont qu'une étape vers une réalisation collective et une finalité sociale de l'activité.

L'**objectif, à la fois ludique et social**, est pensé dans le court ou le moyen terme, mais il est possible de constater qu'il est pour beaucoup différé chez les musiciens formés dans l'enseignement spécialisé. L'expression de la personne ainsi que l'échange ou la communication recherchée sont rapidement évalués en regard de la maîtrise de l'outil utilisé. La **motivation** pour la musique naît des possibilités d'**expression** qu'elle permet. Sa **finalité est à la fois individuelle et sociale**.

La musique est initialement une **activité de loisir** dont l'intérêt est **lié au plaisir** qu'elle procure et au partage qui peut en être fait. L'intérêt initial pour l'activité est vécu comme une action spontanée, liée à la dimension du « Je » dans la construction du « Soi » (Mead, 1933).

Affirmation d'un choix personnel : le fil d'Ariane. Identification fondatrice de la trajectoire

Les démarches initiées pendant l'enfance ou l'adolescence ne sont pas objectivées ou identifiées de la même façon selon les étapes de la construction. Le sens des orientations retenues s'affine avec les expériences et la réflexion menée sur elles. L'attrait pour la musique peut être référé initialement à l'intérêt intrinsèque qu'elle représente. La manipulation d'un instrument, la beauté du son ou les choix de styles musicaux retenus sont pensés dans une première phase comme les dimensions centrales autour desquelles se construit l'engagement dans l'activité.

Le développement du goût pour l'activité musicale est décrit par rapport à la relation engagée avec les outils sonores. Tous les objets permettant de manipuler des sons et de s'appropriier leur maîtrise peuvent être utilisés. Les acteurs se servent, dès leur enfance ou leur adolescence, des ressources matérielles à leur disposition. L'approche de la musique passe par un « bricolage » sur ces supports. Ces « jeux d'enfants » consistant à « démonter des magnétophones », « trafiquer des guitares » permettent de s'appropriier les outils ou instruments intermédiaires par lesquels l'univers magique des sons peut être abordé. Après cette première sensibilisation à la musique, Alex « bricole » avec une guitare. Le terme prend ici toute son importance puisque Alex « trafique » l'instrument en même temps qu'il apprend à le manipuler en autodidacte. C'est à l'adolescence, à l'entrée en seconde, suite à un déménagement vers une ville, qu'il louera pour la première fois un instrument : « *Alors la*

musique, j'ai commencé bien après. C'est à dire qu'il y avait ce piano. Après, quand on a déménagé j'ai dû avoir une guitare...que j'ai trafiquée : je trafiquais beaucoup avec des petits magnétos et des machins comme ça. Je bricolais, mais complètement autodidacte. Et puis, quand j'ai été à peu près en seconde, là j'ai commencé à louer des instruments. On est venu à Nantes à cette époque là et j'ai commencé à louer des instruments. » ({MIA 1} Alex).

Comme la plupart des musiciens autodidactes, Félix aborde la musique relativement tardivement. Cette entrée dans l'activité musicale n'est pas réinterrogée, visiblement liée à un attrait – un amour – pour la musique : *« J'ai commencé la musique par l'accordéon. Alors « pourquoi » ? Je n'en sais rien. Certainement parce que j'aimais ça. J'ai commencé à douze ans. »* ({MIA2} Félix). Le choix de l'instrument et celui de débiter un apprentissage musical sont attribués à « un goût », une attirance personnelle : *« Par goût, je pense. Je ne me souviens pas à l'époque d'avoir été obligé de faire de l'accordéon. C'est moi qui ai choisi cet instrument là. »* ({MIA2} Félix). L'auto attribution du choix de l'activité et de l'instrument n'induit pas forcément que l'environnement n'a pas joué de rôle, mais simplement que la personne a pu se déterminer. Dans une conception de la maîtrise de son existence et des modalités de construction, l'appropriation de la démarche est importante. L'authenticité relève ici d'une revendication de l'autodétermination de soi. L'affirmation de ces choix précoces tient au sentiment que le sens de la vie relève de choix personnels posés par l'acteur. Selon Taylor, cette représentation de la vie humaine s'affilie « au courage de celui qui se crée » et s'oppose « au laisser-aller de celui qui cède aux facilités du conformisme ». (Taylor, 2005, p.40).

Ce ne sera bien souvent qu'après, à l'âge adulte, que les personnes, revisitant leur trajectoire, identifieront les représentations sous-jacentes qui ont pu guider leur choix d'orientation et leurs projections. La musique comme vecteur de réalisation sociale, voire d'élévation statutaire ou de reconnaissance sociale, ne sera objectivée que lorsque l'acteur aura suffisamment de distance et d'expérience pour en juger l'importance : *« L'aspect social, je ne sais pas si ça pouvait avoir une importance pour un gamin de treize ans. [] Pour affiner un peu, je pense que mon envie de musique, c'est né avec le jazz...Le choix de l'instrument, le son, tout ça, il y a un lien avec le jazz. »* ({MIA3} Julien). L'interviewé met à distance l'idée d'un calcul qui serait lié à son apprentissage musical.

L'anticipation des usages sociaux de l'activité en termes de stratégie de reconnaissance sociale ou d'ascension sociale n'est pas reconnue par les personnes interviewées dans la phase initiale de la construction de leur parcours.

Formation du goût et socialisation. Intégration des valeurs culturelles des différents groupes fréquentés

Le goût pour la musique est souvent référé au **bain culturel** de l'acteur dans son enfance, dans son environnement proche ou un contexte de proximité restreint. Laurène dit avoir toujours eu une attirance pour la musique, qui s'est développée par étapes, d'abord par l'écoute de la musique et le « bain » familial. L'intérêt pour les œuvres retenues était lié aux sensations qu'elles procuraient (sensations de peur, de sécurité ...). Cette intégration du goût, son appropriation, s'est faite par l'écoute et le chant : *« La musique...c'est vrai que j'ai toujours eu une attirance. Il y a eu plusieurs étapes je pense. J'écoutais de la musique et je demandais souvent à mes parents les mêmes disques. Je focalisais sur des musiques particulières. Des choses très différentes. []J'aimais bien avoir peur. Il y avait les chansons. C'était pas forcément de la musique classique. Je demandais les mêmes et je les chantais. »* {{EDE2} Laurène}

L'intégration du goût se fait dans l'action, l'accès qu'a eu la personne au contexte de l'activité, à la réalisation de projets ou simplement à la manipulation d'outils permettant son expression personnelle et collective. Le « bain culturel », précoce, la sollicitation de l'environnement, favorisent, du point de vue des acteurs, l'imprégnation d'un goût pour l'activité et une valorisation de l'action. Géraldine conçoit l'activité musicale qu'elle débute dès l'enfance comme une entrée, une immersion même, dans la vie d'artiste, reconnue importante par son environnement : *« J'étais plongée dans une vie artistique à cette époque là. J'ai fait partie aussi de trois chorales. »* ({EDE3} Géraldine). L'imprégnation du goût, la valorisation et la reconnaissance par l'activité, révèle l'**importance de la socialisation, primaire et secondaire, l'importance de la relation avec autrui** et les différents **groupes d'appartenance et de référence**, dans l'**élaboration des conceptions et de l'image de soi**.

La conception du goût se réfère à la vie artistique, un éveil au beau, à la culture particulièrement comprise comme l'**influence des valeurs et des croyances familiales** et du milieu de vie : *« Une vie artistique ...c'est plutôt un éveil à tout ce qui est beau...l'éveil de notre vision aussi de la culture. Plutôt une culture, spécifique au milieu où j'habitais...au fait que je sois dans une famille catholique...pas forcément très littéraire, parce que ma mère était puéricultrice ; mon père est agriculteur. C'est pas un milieu vraiment artistique...complet. Ma mère avait fait du piano et du chant choral aussi. »* ({EDE3} Géraldine). Cette présentation révèle un amalgame entre artistique et culturel, pris dans un

sens général. Au-delà de cette remarque, la personne définit l'influence culturelle du milieu d'origine par rapport à la dimension géographique et humaine, un milieu rural et catholique.

Cette **construction du goût** influençant le choix d'activité est parfois référée à un membre de la famille plus éloigné, peu ou pas connu. Cette recherche « généalogique » **transgénérationnelle**, semble indiquer un besoin de convaincre que les choix, voire même les compétences que se reconnaît la personne, ne sont pas le fruit du hasard, même si par ailleurs, l'acteur revendique ses choix et la construction personnelle de son parcours. Géraldine situe l'origine de son choix pour la musique dans la petite enfance. Son grand-père, musicien multi-instrumentiste autodidacte, dans un milieu où la musique n'était pas bien perçue, a transmis à sa mère le goût pour la musique, qui elle-même l'a transmis à Géraldine : « *C'est depuis toute petite. Mon grand-père était musicien. Je ne l'ai pas beaucoup connu. Il était dans un milieu, une famille pas forcément très élevée. Il s'est mis à la musique tout seul, en autodidacte. Il a commencé tout ça (musique, théâtre) vers l'âge de seize ans, sans le dire à ses parents, parce que c'était mal vu. Après, mon grand-père a voulu que ses deux filles fassent de la musique. Donc ma mère a fait du piano et a été initiée au goût des arts par mon grand-père. Donc après, c'est elle qui m'a un peu transmis le goût de l'art.* » ({EDE3} Géraldine). Comme dans l'exemple précédent, nous avons d'abord à faire à la transmission d'un goût, d'un intérêt pour l'activité par la famille, qui s'est construit ici deux générations avant par affirmation d'un choix s'opposant aux conceptions antérieures de la famille et du milieu social. Le goût, qu'il soit référé à des souvenirs personnels ou à des récits familiaux - au mythe du groupe - est ancré dans la petite enfance et la socialisation primaire.

L'intérêt porté à l'activité est lié à l'influence culturelle du milieu dans lequel l'enfant évolue. La première socialisation et les sollicitations de l'environnement influent fortement sur son goût. Les premiers groupes d'appartenance (famille, amis) apparaissent comme un catalyseur de l'identification personnelle.

Ce niveau correspond à l'incorporation des codes et valeurs du groupe social, ici centré sur la socialisation primaire et la famille.

Un choix personnel ou une activité orientée ? « Prédispositions » de la personne ou précocité des apprentissages ?

Dans ce sens, le retour de l'environnement de la personne joue un rôle essentiel et entraîne une **conception souvent citée, d'une prédisposition de l'individu**. Claudine appelle « prédispositions » la sensibilité à la musique, l'intégration de ce mode d'expression : « *Des*

prédispositions naturelles, ça veut dire au niveau de la sensibilité, du ressenti. Je ressentais la musique vraiment comme un langage que je connaissais. » ({EDE4} Claudine). Avec le recul, ce qui n'est peut être qu'une **intégration ou une intériorisation des apprentissages ou d'une culture particulière**, trouvant son origine dans l'enfance, est conçu comme une prédisposition.

Le choix de l'activité, plus encore lorsqu'il intervient tôt dans la trajectoire de l'individu, est référé à une prédisposition et pensé comme inhérent à la personne, soutenue et encouragée par l'environnement. Il correspond à une **mise en forme sociale des prédispositions individuelles, à la création d'un habitus** (Bourdieu, 1980). À la suite d'Erikson (Erikson, 1968), il semble que l'on puisse aussi parler d'un sentiment de **différentiation individuelle** et d'une tendance à la **conformation sociale**. Cette dimension relève donc la corrélation de facteurs psychologiques et sociaux intervenant dans la création du « Soi ». (Mead, 1933).

Rôle important de l'environnement familial ou des proches. Socialisation primaire et secondaire

Bien que les acteurs s'attribuent parfois le choix de l'activité et la décision de l'orientation de leur parcours, le rôle joué par leur environnement, au moins dans une première phase, ressort fortement. L'acteur tente d'objectiver une situation complexe et partiellement subjective, afin de lui donner corps et d'avoir de l'emprise sur elle. Il revendique une capacité et une **autonomie d'action** tout en reconnaissant le **rôle fondateur de son environnement et du contexte de l'action**.

L'environnement familial est un facteur important dès la petite enfance, dans la formation du goût, mais aussi et parfois de façon tout autant subjective, comme une sorte de **filiation**. Claudine, enfant unique, a commencé son apprentissage musical vers trois ou quatre ans, influencée par son père, lui-même formé à la musique. Elle se reconnaît un intérêt précoce pour l'activité dû au fait qu'elle savait que son père avait un goût pour la musique et pour l'écoute de disques : *« Je suis née dans une famille où j'ai eu la chance d'avoir un papa qui était très intéressé par la musique. Il en a fait quand il était jeune. Il m'a complètement filée, contaminée cette maladie. Et en fait, dès que j'étais toute petite, même bébé, la musique qui passait, j'étais dans un autre état. Et vers l'âge de trois-quatre ans, de la flûte traversière. Parce que j'en avais entendu, parce qu'il en avait fait : je n'ai jamais entendu mon père jouer, mais il passait souvent des disques, il m'en parlait.* » ({EDE4} Claudine). Les

membres de la famille, dès le plus jeune âge, favorisent et développent l'intérêt précoce pour l'activité.

L'encouragement et le soutien familial pour la pratique musicale ou son apprentissage est parfois tout à fait objectif. Claudine dit avoir été privilégiée parce que son père avait des connaissances et l'a énormément aidée dans cet apprentissage. « *Mon père m'a proposé que j'apprenne la flûte à bec. Mon père m'épaulait aussi dans le travail : ça m'a énormément aidé, j'ai été privilégiée grâce à ça. J'ai eu la chance qu'on m'apprenne et c'est grâce à ça que... c'est mon père.* » ({EDE4} Claudine).

Bien que les parents ne soient pas toujours les référents directs, les autres membres de la famille ont également un rôle. Marie, dont les parents ne font pas de musique, a commencé la musique pour faire comme son frère, par curiosité, vers dix ans : « *Mes parents ne font pas de musique du tout. Je n'avais pas un univers qui portait non plus à faire de la musique. Mais mon frère a commencé la musique avant moi et puis j'ai suivi pour voir ce que ça donnait.* » ({EDE5} Marie). Marie fait un choix instrumental différent de son frère avec l'objectif potentiel de pouvoir échanger ou communiquer grâce à ce langage avec ce dernier : « *Moi je fais du piano. C'était aussi, pourquoi pas, pour pouvoir jouer plus tard avec lui.* » ({EDE5} Marie). La musique est considérée ici comme un moyen de partage et de communication avec l'entourage proche, familial, entraînant une **différenciation**, l'**affirmation d'un choix personnel** par le biais de l'instrument.

De manière extensive, la famille joue un rôle dans le processus en construction. Maurice décrit son environnement familial comme une famille de musiciens, propice à développer son activité. Il forme dès quatorze ans un groupe de bal, avec un oncle et un cousin tout aussi jeune : « *Il se trouve aussi que je suis dans une famille de musiciens : mon grand-père a fait pas mal d'instruments de musique. Mon oncle fait de l'accordéon. Mon cousin fait des claviers. Donc, tous les trois, à partir de quatorze ans, on a formé un groupe de bals populaires.* » ({EDE8} Maurice). La personne fait référence à une filiation musicale familiale, un **environnement favorable** au développement de projets autour de l'activité. Ce contexte **favorise le début précoce d'une pratique musicale collective**.

Si la famille ou un de ses membres encourage ou favorise l'accès à une pratique musicale à un moment donné, elle s'oppose aussi parfois à cette réalisation. Les relations au sein du groupe familial ou les projections faites sur l'enfant ou l'adolescent compliquent dans certains cas le parcours de la personne et l'amène à **se positionner** par rapport à son intérêt pour l'activité et **par rapport au groupe d'appartenance**. La situation conflictuelle est souvent due à la finalité envisagée. La musique n'est pas conçue comme un métier viable :

« *Quand ils se sont aperçus que je continuais et que je risquais ensuite peut-être d'en faire ma profession, ils commençaient vraiment à dire « ça va pas », « comment tu vas gagner ta vie après ? » Ils ne comprennent pas que l'on peut gagner sa vie avec de la musique. »* ({EDE3} Géraldine). Ce conflit entre les membres de la famille peut être compris comme une **première prise de conscience de la dimension « professionnelle » que peut prendre l'activité** et des difficultés matérielles qu'elle engendre, ainsi d'une évaluation de l'intérêt respectif de l'enseignement et de l'activité artistique.

L'environnement familial apparaît déterminant dans la construction du parcours ultérieur, au travers des sollicitations et de la valorisation obtenue. Même dans les situations conflictuelles, **à ce stade du parcours**, l'appui d'un proche est toujours reconnu. Il y a parfois un **transfert des appuis**. C'est dans une phase ultérieure que l'activité est parfois remise en question par l'entourage, en raison de l'investissement qu'elle demande ou de sa finalité professionnelle qui n'est pas toujours reconnue. La suite du parcours passe alors par **l'affirmation des choix, l'autonomisation progressive de l'apprentissage** ou la **recherche d'appuis extérieurs** au milieu de la socialisation primaire.

V – 2 Porter le mythe familial

De façon plus marquée que les musiciens rencontrés formés dans l'enseignement spécialisé, les musiciens autodidactes interviewés ne sont qu'en minorité des « héritiers » au sens de Bourdieu (Bourdieu, 1964) dans la mesure où la musique repose peu sur une transmission directe et concrète du savoir ou de la culture musicale par un des parents. Il est pourtant important de noter le passé musical de nombre d'entre eux : le père de Félix jouait du tuba ; le père de Pierre-Henry était guitariste ; la mère de Julien, pianiste ; le grand-père de Damien était multi-instrumentiste.

Quelques caractéristiques ressortent. Toutes ces personnes jouaient en amateur. Leur pratique s'est limitée à l'enfance ou l'adolescence (sauf pour le père de Pierre-Henry qui a fait du bal pendant toute l'adolescence de son enfant). Enfin, aucun des ces musiciens n'a entendu ce parent jouer de son instrument : « *Mon père faisait du tuba. Moi, je ne l'ai jamais entendu jouer.* » ({MIA2} Félix). L'imprégnation de la culture musicale par la transmission ou la fréquentation d'une pratique dans l'environnement familial est quasiment absente dans la socialisation primaire de ces personnes.

Ce facteur revêt une importance fondatrice dans la mesure même où son absence élève l'activité au rang de **mythe familial**. La musique s'apparente à un processus subjectif et indirect de transmission des valeurs du groupe d'appartenance initial dont les personnes n'évaluent pas la portée. Lorsque l'on demande à Félix s'il voit une personne qui aurait pu influencer ses choix d'orientation vers la musique, il ne fait intervenir que tardivement son grand-père qui pourtant pratiquait l'instrument auquel son petit-fils s'initiera en premier et pour plusieurs années : « *À la limite, peut-être plus mon grand-père : mon grand-père faisait de l'accordéon.* » ({MIA2} Félix).

Pour les musiciens autodidactes plus que pour ceux qui ont été formés dans l'enseignement spécialisé, la distance avec une pratique culturelle de la famille, ou celle qui s'installe par la distance avec les institutions, favorise la naissance d'un mythe familial autour de la musique. Une dimension subjective importante participe à la croyance dans un « mythe familial fondateur ». Dans ce sens, l'individu est en quelque sorte porteur d'un vécu de ses ascendants, diversement abouti, mais fortement installé dans l'histoire du groupe. Cette histoire collective est véhiculée par les parents directs ou plus éloignés, mais également par les objets et la charge symbolique qui leur est attribuée.

L'idéalisation de l'activité musicale ressort par certains aspects comme le résultat d'un transfert du lien filial et affectif avec le père, la mère, ou parfois un membre plus éloigné (grand-père, oncle, cousin etc.). L'attrait initial pour la musique s'ancre dans l'environnement culturel de la socialisation primaire, par la famille et plus particulièrement par le rôle joué consciemment ou non par les parents : « *C'est donc très chargé affectivement et la musique est, je pense, très chargée affectivement à cause de ça aussi : de la relation que j'avais à mon père.* » ({MIA1} Alex). L'attrait pour la musique est majoritairement décrit par les possibilités d'expression de la sensibilité propre de l'individu, valeur d'échange et de partage. Lors de la première socialisation, l'intérêt développé autour de la musique est souvent exposé, bien qu'indirectement parfois, comme un support de médiation permettant d'accéder à la richesse du monde intérieur d'un parent.

Pour Julien également, le choix originel pour la musique est attribué à la mère qui avait fait du piano dans son enfance et lui en parlait beaucoup, bien qu'il n'ait pas eu l'occasion de l'entendre car le piano familial était hors d'usage. Ainsi, le choix pour la musique est pensé comme un mythe, une construction liée à l'imaginaire de l'enfant par rapport aux valeurs importantes portées par la mère : « *Je pense que c'est ma mère...qui jouait du piano...quand elle était enfant...En fait, elle parlait beaucoup de musique : elle n'en faisait pas quand moi je voulais en faire...parce qu'on avait un piano qui ne fonctionnait pas.*

Donc, c'est assez curieux. C'est ça : la musique, c'était une espèce de mythe parce qu'il y avait ce piano qui était dans la maison, dans tous les déménagements qu'on a faits...et que je n'ai jamais entendu [rire] parce qu'en fait, il ne marchait pas. C'était un vieux truc ; il n'était pas accordé...Et elle en parlait très souvent comme quoi elle avait commencé très tôt. » ({MIA3} Julien).

L'imaginaire créé autour de la musique focalise en quelque sorte l'histoire de l'ascendance du groupe. Il permet de recréer ce que les mots n'ont pas toujours dit ou su dire des joies ou des drames familiaux. Le récit reconstitué autour d'un outil de médiation affectivement chargé permet de cristalliser en quelque sorte les temps forts de cette histoire collective et d'élaborer un ordre des valeurs reçues en héritage.

La relation affective qui lie les membres du groupe est resituée dans le contexte matériel dans lequel elle prend forme et se développe. L'habitat, le mobilier, sont décrits comme des objets symboliques représentatifs de cette union. Les espaces de vie où s'expriment et se partagent les sentiments mutuels d'amour et d'estime réciproque sont saturés de significations symboliques. La musique et les objets physiques de sa diffusion font parti intégrante de la relation. Ils participent au partage et à l'échange des sentiments, à leur expression. Le père d'Alex est médecin et dispose d'une pièce destinée aux quelques moments de repos qu'il s'accorde. C'est dans ce lieu qu'Alex partage avec lui des moments d'intimité privilégiés où la musique diffusée par un « gros poste de musique » occupe une place centrale : *« Et puis mon père avait dans la même pièce un gros poste de musique, de radio je veux dire, et il y avait France Musique du soir au matin...J'ai baigné dedans. »* ({MIA1} Alex). Alex souligne l'importance symbolique d'un lieu chargé affectivement : la pièce dans laquelle son père se repose - son bureau - où régnait à la fois le piano ainsi qu'un « gros poste de radio » diffusant essentiellement de la musique classique, savante, « noble ». Alex lie l'importance accordée à ce lieu à la forte personnalité du père. Cette pièce ne lui est accessible qu'à certains moments précis, en présence et avec l'autorisation paternelle : *« Complètement oui : un gros, gros poste posé sur un gros meuble, à côté d'où mon père lisait le journal. C'était un endroit affectivement très chargé parce que mon père avait une très forte personnalité. Et cet endroit là était un endroit un peu sacré. C'est à dire que son bureau, les portes étaient fermées pendant un certain temps et à un moment, dans la soirée ou le midi, les portes s'ouvraient et j'avais le droit d'aller le voir. Tu vois : c'est extrêmement chargé. »* ({MIA1} Alex).

La valorisation de l'activité musicale dans l'ordre des grandeurs établies par l'acteur tient à la sacralisation de l'outil symbolisant l'héritage familial. L'instrument de musique,

héritage du patrimoine mobilier de la famille, sert à la médiation du patrimoine culturel du groupe. La dimension magique de la musique est en partie liée à l'objet instrument : à son esthétique, à son histoire, à sa dimension « sacrée » : « *Bien-sûr, oui...ça faisait le lien avec ce meuble à la maison qui lui avait quelque chose de magique : il était muet et puis...c'était assez curieux quoi. C'était à la fois un instrument de musique. Mais en fait, c'était plus un meuble qu'un instrument de musique. Il était très beau...Il avait eu un prix à l'exposition universelle de 1870.* » ({MIA3} Julien).

Comme le groupe, **l'objet est chargé d'une histoire**. Il ne reflète pas forcément une réalité mais une aspiration. Il **symbolise l'excellence** : « *Il avait eu un prix à l'exposition universelle de 1870* » ; le « goût des belles choses » : « *Il était beau* » ; une certaine opulence et une richesse symbolique, les aspirations bourgeoises ou nobles de l'ascendance : « *Il avait des bougeoirs...des touches en ivoire ; les colonnes en ébène ; il était en acajou.* » ({MIA3} Julien). Il renferme le mystère et les non-dits, ce qui n'est pas exprimé mais doit être compris : « *Il était muet.* » ({MIA3} Julien). Il s'impose et trône de façon anachronique dans le reste du décor, racontant une histoire rêvée plus que réelle. Il affirme les valeurs du groupe tout en contredisant leurs pratiques. Son mutisme confirme le paradoxe du groupe : « *En fait, elle parlait de musique, mais ils n'écoutaient pas de musique mes parents...Il n'y avait pas de tourne-disque par exemple.* » ({MIA3} Julien).

La musique fait partie de l'histoire, de l'identité, de la mère. C'est un élément fondateur de sa trajectoire. Pourtant, le piano reste muet, faute d'être jouable. Les conditions matérielles de la famille ne permettent pas d'accéder à ce mode d'expression. Peut-être peut-on voir là l'instrument comme un objet symbolique d'affirmation d'un certain niveau de culture (capital symbolique) ; mais également comme un objet significatif d'un blocage dans les projections d'appartenance de la mère : « *C'était juste une histoire personnelle de ma mère ; un truc dans sa trajectoire : la musique, c'était important. Le piano, c'était important. Pourtant, elle n'en jouait pas parce que le piano ne fonctionnait pas...Elle n'avait pas d'argent pour le faire réparer.[] Bon, par contre, quand elle parlait de la musique...c'était quelque chose d'important pour elle.* » ({MIA3} Julien). L'accès à la culture musicale symbolise bien souvent l'accès à la culture, de façon plus extensive. Le développement du capital culturel des membres du groupe familial représente également l'accès aux valeurs portées par des classes sociales supérieures auxquelles le groupe d'origine souhaite s'identifier. C'est donc en termes d'ascension sociale que se lit aussi le transfert générationnel du mythe familial.

Les expressions qui reviennent dans plusieurs entretiens, parfois de manière très explicite, insistent sur ce caractère « sacré », « magique », « rituel » de la musique. Les objets et les lieux qui idéalisent la pratique musicale dans la première socialisation sont décrits comme des lieux ou des objets de culte, initiant une pratique ritualisée. Une relation étroite et relativement peu dissociée s'instaure entre l'affect filial et l'affect musical. L'accession à la musique et aux mystères qui l'accompagnent s'apparente à une élévation. Élévation culturelle mais aussi spirituelle. La musique permet d'accéder au monde du parent, de l'autrui le plus significatif lors de la socialisation primaire. Cette forme de construction est la prémisse de la ligne de conduite que la personne va adopter pour tendre vers la perfection morale attribuée au parent.

Dans une acception laïcisée et contemporaine de la réalisation de soi, l'élaboration et l'installation de cette conception comme ordre prioritaire de grandeur répond à l'aspiration de réalisation d'un « idéal moral » construit dans l'interaction et la communication avec autrui. Le caractère « dialogique fondamental » qui accompagne la construction de l'existence humaine s'entend ici dans un sens élargi. Comme Taylor, nous comprendrons le « langage » dans son sens le plus large, ne comprenant pas seulement les mots que nous utilisons pour parler mais aussi les autres modes d'expression par lesquels nous nous définissons, les « langages » de l'art, des gestes, de l'amour, et ainsi de suite ». (Taylor, 2005, p.41). Pour notre part, nous comprendrons le « ainsi de suite » par une nouvelle extension comme l'expression symbolique des objets ou des lieux.

Notre propos n'est pas ici d'accréditer l'idée d'une quelconque véracité d'un mythe fondateur mais d'en souligner la force dans les conceptions des individus. Ce « projet originel » n'est pas exposé dans les entretiens comme une sorte de prédestination d'ordre génétique mais bien comme une construction sociale résultant de la première socialisation. L'« idéologie du don ou de la prédestination » n'est pas corrélée à la croyance en une vie organisée comme une histoire dans lequel un principe générateur d'ordre génétique viendrait déterminer le sens de la trajectoire de l'individu. **L'histoire à laquelle il est fait référence est une histoire sociale** : l'histoire du groupe familial et celle des valeurs qu'il véhicule et cherche à transmettre à sa descendance. S'il est question de déterminations extérieures, ce sont à celles qu'il faut accorder au poids du récit familial dans les conceptions et les conduites des individus. C'est pourquoi il faut relativiser, malgré tout leur bien fondé, certaines critiques émises par Bourdieu (Bourdieu, 1998, p.308-315) à l'encontre de la conception d'un mythe fondateur. Dès lors que l'on met à distance l'idée d'une transmission génétique, d'une

prédisposition « donnée en nature », c'est à dire d'un don¹⁹, on peut accorder un crédit plus important à ces dimensions éducatrices de la personne.

Le sentiment d'être *appelé* à se réaliser ou à réaliser quelque chose par le biais de l'expression musicale s'intègre partiellement dans ce projet familial, transmis de génération en génération. La musique fait partie du patrimoine collectif du groupe familial. En ce sens, l'acteur est appelé à réaliser une fonction symbolique des valeurs portées par le groupe. Cette « mission » semble d'autant plus forte qu'elle n'a jamais abouti dans les générations précédentes, ni à une pratique professionnelle ni même à une pratique amateur régulière. D'une certaine manière, la musique porte symboliquement les rêves et les aspirations d'ascension du groupe. Ici, l'ascension relève de l'élévation du niveau culturel de la famille, de la dimension symbolique de l'accès à des pratiques culturelles valorisantes. C'est de surcroît la dimension spirituelle de l'activité musicale qui semble prévaloir dans la mesure où nous verrons que son appréciation en termes d'ascension sociale est beaucoup plus ambiguë.

Sous l'angle de la vocation, la réalisation du projet familial se présente comme une forme d'élévation des aspirations de la personne. En concrétisant cette **projection mythique du groupe d'appartenance**, l'acteur donne à sa démarche une dimension d'authenticité supérieure. Elle relève de la concrétisation d'un idéal moral (Taylor, 2005) que Taylor définit de la sorte : « J'entends par-là une image de ce que serait une existence meilleure ou plus élevée, où « meilleure » et « plus élevée » ne se définissent pas en fonction de nos désirs ou de nos besoins, mais par rapport à un idéal auquel nous devrions aspirer. » (Taylor, 2005, p.23). L'intégration d'une grandeur supérieure, par l'incorporation du mythe familial, confère à l'authenticité son caractère contemporain. L'idéal à atteindre est intégré aux valeurs que porte l'individu : « Cela s'inscrit dans le tournant subjectif global de la culture moderne : une forme nouvelle d'intériorité nous amène à nous concevoir comme des être doués de profondeurs intimes. » (*Ibid.*, p. 34).

Après avoir abordé l'origine de l'intérêt porté à la musique par les individus, nous allons analyser les différentes formes d'approche de la pratique musicale. Nous avons vu que

¹⁹ La critique d'un « projet originel », « un mythe fondateur » que fait Bourdieu, essentiellement à l'encontre de Sartre, porte sur l'association du projet de vie avec l'idée d'un don ou d'une prédestination comme fondement d'une liberté autodéterminée qui nierait toute influence des déterminismes sociaux : « À la faveur de l'illusion rétrospective qui porte à constituer les événements ultimes en fins des expériences ou des conduites initiales, et de l'idéologie du don ou de la prédestination [] on admet tacitement que la vie, organisée comme une histoire, se déroule depuis une origine, entendue à la fois comme point de départ mais aussi comme cause première ou, mieux, principe générateur, jusqu'à un terme qui est aussi un but. » (Bourdieu, 1998, p.308)

le contexte social et culturel a une grande importance lors de la première socialisation. **Une séparation des trajectoires intervient ensuite, relative au mode d'acquisition des compétences musicales.** Certains individus se construisent par une pratique directe de la musique, un « apprentissage par le terrain » et une distance cultivée avec des formes d'enseignement scolaires ou « académiques ». D'autres intègrent des formations très suivies et très longues dans un établissement d'enseignement spécialisé de la musique. Ces modalités très différentes, tant dans les relations qui s'instaurent entre les individus que dans leur positionnement biographique, revêtent une importance primordiale pour le développement ultérieur de leur carrière.

Derrière la relation objective de l'individu avec l'objet « musique », des valeurs différentes et souvent contradictoires s'installent dans les conceptions des individus.

CHAPITRE VI – DES FORMATIONS TRÈS CONTRASTÉES

VI - 1. Le rapport à la formation des musiciens distants des institutions. L'autodidaxie

« Les membres d'un monde de l'art sont autodidactes dans une large mesure. Ils doivent assimiler les enseignements qu'ils reçoivent en repassant leurs leçons dans leur tête comme le faisait David Sudnow (1978) lorsqu'il étudiait le piano. Certaines personnes n'apprennent que par l'exercice. H. Stith Bennett (1980) nous montre comment, dans les régions montagneuses du Colorado, de jeunes musiciens rock apprennent tout seuls à jouer de leurs instruments, en s'efforçant de reproduire à l'oreille des musiques enregistrées sur disque, sans professeur ni manuel d'aucune sorte. C'est une méthode difficile, mais si l'on en croit Bennett, ces jeunes gens finissent par savoir si bien utiliser les disques en guise de partitions qu'ils peuvent apprendre tout le contenu d'un trente centimètres (pas moins de quarante minutes de musique) en une journée. En se formant tout seuls, les novices intègrent dans leur pratique, les conventions du monde de l'art auquel ils se destinent, puisqu'ils prennent modèle sur des œuvres existantes. S'ils mènent à bien leur apprentissage, ils pourront offrir leurs services pour pratiquer l'activité de renfort à laquelle ils se sont formés, et grossir l'offre de ressources humaines correspondante. » (Becker, 1988, p.99).

VI - 1.1 L'apprentissage de la musique par le terrain et le report de la formation

Basée sur la motivation pour la musique, le premier apprentissage se déroule souvent seul, de manière expérimentale et ludique. Dans un second temps, les personnes développent leurs connaissances par une pratique partagée avec des pairs d'âge : ils « montent un groupe » comme Félix, Alex et Julien, ou intègrent une structure déjà existante comme Pierre-Henry.

La démarche d'**auto apprentissage** est pensée comme un facteur important de la singularité du musicien. En travaillant seul, il développe une personnalité musicale considérée comme unique, liée à des choix très personnels corrélés au goût, à l'envie, au plaisir, à la

motivation. Ce type de démarche est perçu comme essentiel dans la construction d'une démarche artistique. Elle est vécue comme une marque de l'engagement de la personne dans sa construction volontaire et fait souvent abstraction d'une dimension collective pourtant centrale dans la construction de la trajectoire : « *La guitare après...ça s'est fait comme ça. Puis petit à petit, j'ai bossé tout seul. Et puis, petit à petit, je faisais de plus en plus de guitare dans l'orchestre de bal. Il y avait un autre gars qui faisait de l'accordéon. Des fois on faisait des morceaux à deux accordéons ; d'autres fois, je prenais la guitare. Et puis plus ça allait et plus je faisais de la guitare.* » ({MIA2} Félix) La nécessité d'une démarche de formation ne semble pas s'imposer car les savoirs s'acquièrent par l'échange (et parfois la confrontation) avec les pairs.

La formation perd ici sa connotation scolaire ou académique puisque les compétences s'acquièrent par le jeu, de manière quasiment invisible. Cela ne signifie qu'il y a une absence de contraintes mais plutôt qu'elles sont intériorisées et résultent du choix et de la volonté de l'individu. Les savoir-faire musicaux s'accumulent au gré des expériences et des rencontres, sans contraintes extérieures, pour le plaisir procuré par la pratique : « *Je n'avais pas du tout conscience de ce que je faisais. Moi, je le faisais pour le plaisir, pour m'amuser. C'était vraiment les copains, quoi ! Et je ne posais pas la question.* » ({MIA4} Damien).

Une des caractéristiques des musiciens pratiquant les « musiques actuelles » réside dans ces **formes d'apprentissages informels** et ces incursions et retraits successifs dans différents groupes musicaux, dans une démarche non académique²⁰ d'acquisition des savoirs et savoir-faire. Mauger rejoint cette analyse et précise qu'« antérieurement à la scolarisation des pratiques artistiques et à l'institutionnalisation du « capital spécifique », prévalent les apprentissages tacites et les savoir-faire implicites, l'incorporation « sur le tas » d'un habitus professionnel ». (Mauger, 2006, p.237). Ce n'est généralement que tardivement que l'intérêt pour ces démarches de formalisation des apprentissages intervient, souvent lorsque l'expérience apportée par le terrain et la confrontation avec les pairs en situation de travail amène le musicien à ressentir l'envie, le besoin ou la nécessité de développer de nouvelles compétences. Le *learning by doing* (Becker, 1988) trouve parfois ses limites dans les phases qui succèdent aux premières expériences de répétition ou de scène.

Une dimension importante de la trajectoire des musiciens « actuels » est dans cette **inversion de la phase des apprentissages**. L'étude réalisée par la FNEJ (Fédération

²⁰ L'emploi de ce terme ici, plutôt que « scolaire » ou « institutionnel » renvoie au modèle romantique dans lequel l'individu se construit dans une distance entretenue avec les académies qui domine le monde de l'art (Heinich, 2005).

Nationale des Écoles d'influence Jazz) en 1996 montre que près d'un quart des élèves (23%) ayant transité dans des écoles préparant à cette esthétique étaient déjà insérés professionnellement au moment de leur scolarisation puisque bénéficiant du régime d'assurance-chômage des intermittents du spectacle. L'intégration au régime de l'intermittence ne doit pas être le seul critère attestant de l'expérience des musiciens : plus de la moitié des personnes que nous avons rencontrées dans ce groupe a commencé à se produire sur scène vers seize ou dix-sept ans, sans intégrer rapidement ce régime. Ce n'est donc pas uniquement au regard du statut d'intermittent qui signerait l'appartenance à la catégorie professionnelle des musiciens qu'il faut évaluer le positionnement des phases de formation, mais plutôt sous l'angle de leur relation temporelle et biographique. Nous rejoignons cependant l'analyse de Coulangeon (qui lui, associe indirectement l'entrée en formation des musiciens de jazz avec leur intégration professionnelle) pour qui « cette imbrication des séquences de formation et d'emploi [] constitue le corollaire de l'étirement des phases d'apprentissage et d'insertion professionnelle qui caractérise le cycle de vie des musiciens de jazz, comme le montre la structure d'âge de la population des élèves de la FNEJ, dont les primo-adolescents (15-25 ans) ne représentaient qu'un peu plus d'un tiers (35%) et dont, à l'inverse, l'écrasante majorité était âgée de plus de 20 ans (80%), voire plus de 30 ans (22%). » (Coulangeon, 2004, p.116).

Cette trajectoire de formation tardive, marquée par **l'inversion des séquences formation/emploi**, est celle de Bernard, qui n'intégrera la formation solfégique qu'à vingt deux ans, puis entrera dans un cursus d'harmonie et de composition dans un Conservatoire National de Région. Musicien de jazz de réputation nationale, il travaillait dès l'adolescence dans diverses formations régionales. À l'âge de quarante cinq ans, il mettra à profit les qualifications et diplômes obtenus dans l'enseignement spécialisé supérieur (Certificat d'Aptitude) en réussissant le concours de directeur d'école de musique de la Fonction Publique Territoriale. Il occupe cette fonction depuis une dizaine d'années, tout en continuant à développer une activité artistique parallèle au niveau régional.

Alex a également suivi un cursus supérieur d'harmonie et de composition dans l'enseignement spécialisé vers l'âge de trente ans mais il n'a jamais envisagé des connaissances ainsi acquises dans une autre perspective qu'au service de son travail personnel

de composition.

Damien intégrera un conservatoire à vingt ans. Il travaillera quatre ans dans l'Éducation Nationale avant de « s'en extraire » pour « monter un groupe » et développer une carrière nationale.

Félix suivra une formation universitaire « pour faire plaisir à ses parents et protéger ses arrières ». Pourtant lui non plus ne travaillera jamais dans l'enseignement, préférant « construire sa carrière sur scène » en « s'exprimant ».

Francis est probablement celui qui concilie le plus les différentes phases de son parcours. Il débute son apprentissage musical dans une fanfare à l'âge de onze ans, joue ensuite dans diverses formations musicales (jazz, funk, bal, rock etc...). A dix sept ans, il intègre le cursus du **Conservatoire National de Région**. Il obtiendra le Diplôme d'État puis le Certificat d'Aptitude de jazz. Il divise ses activités depuis une quinzaine d'années entre l'enseignement à mi-temps dans une école municipale et une activité musicale non négligeable (au moment de notre entretien, il dirige ou participe à l'activité de plus de douze formations musicales). Bien que marginale, la conduite de la carrière de Francis est régulièrement citée en exemple par la grande majorité des personnes interviewées, en classique comme en jazz.

Éric intègre lui aussi l'enseignement spécialisé dans un conservatoire tardivement (à dix-neuf ans) après trois années de cours particuliers de batterie. Âgé actuellement de quarante six ans, et titulaire d'un CA de percussions, il travaille conjointement comme enseignant dans un conservatoire et musicien dans l'Orchestre National des Pays de la Loire. Parallèlement, il a fondé deux formations dont l'activité est centrée sur la musique contemporaine.

Les jeunes musiciens prennent progressivement conscience de leurs limites techniques ou culturelles après diverses expériences faites avec les personnes partageant la même passion pour la musique. Cette étape intervient relativement tardivement et est biographiquement très différente selon les personnes. Damien expose ce moment de prise de décision tendant vers une formalisation de l'apprentissage, issu de discussions avec un ami très proche et aboutissant sur un projet commun : « *En première, avec Joël, on se dit, « ça serait bien finalement qu'on s'intéresse à la musique », mais de manière un peu plus technique ; un peu plus savante.* » ({MIA4} Damien). **Cette prise de conscience est étroitement liée au degré d'engagement dans l'activité et à la diversité des expériences de chacun.** Quel que soit le

cas, et quel que soit le moment où intervient ce questionnement, le choix relève d'une décision personnelle, même s'il peut être discuté entre amis ou négocié avec les parents, entre autres.

Cette inversion des phases entre la formation et l'emploi qui distingue les musiciens de jazz (et de façon extensive, les musiciens des « musiques actuelles ») et les musiciens classiques marque la séparation de la construction de leurs carrières respectives. Dans les carrières fortement institutionnalisées, la précocité des apprentissages²¹ est majoritairement la condition de l'intégration professionnelle puisqu'elle suppose la réussite d'un parcours long dans l'enseignement spécialisé (une douzaine d'années en moyenne) et la qualification appropriée. La structuration du marché des « musiques actuelles », très distante de ces dimensions institutionnelles, permet d'entrevoir une intégration tardive et distante des critères de légitimité précédents.

Position critique sur les institutions : l'académisme

La position critique des acteurs de ce groupe par rapport à l'enseignement des conservatoires porte d'abord sur le **style de musique enseigné**. La confrontation à un nouvel univers culturel, qui participe malgré tout à son acculturation, est vécue difficilement par Félix. L'enseignement, tant universitaire qu'au Conservatoire, ne fait pas partie de sa culture. Il regrette la fermeture stylistique des contenus qui ne correspondait pas à ses attentes du moment : « *J'avais du mal à m'y retrouver au niveau de la musique, parce que je n'ai jamais écouté du classique si ce n'est à cette époque là...ça c'était dur ! De ne pas étudier d'autres musiques que le classique.* » ({MIA2} Félix). À travers la critique portant sur les styles enseignés dans les établissements spécialisés, c'est le conflit entre culture savante et culture populaire qui est en jeu (Bourdieu, 1998). Cette tension s'exprime à travers la critique de la culture dominante, jugée hégémonique et bourgeoise. Heinich (2005) souligne l'importance accordée à l'anticonformisme recherché ou affiché dans les milieux artistiques : les acteurs de ce groupe affirment ainsi une distance avec la culture officielle, cherchent à se démarquer, à prendre leurs distances avec l'ordre établi des choses.

²¹ L'enquête de Schepens (Schepens, 1995) consacrée aux musiciens diplômés des CNSM de Lyon et de Paris, montre que 73% des musiciens classiques ont débuté leur apprentissage avant l'âge de 9 ans contre 28% chez les non-classiques. Celle de Coulangeon, plus focalisée sur le monde du jazz, indique que sur 93 musiciens interrogés, 47 déclarent avoir commencé l'apprentissage de la musique avant l'âge de 9 ans (22 avant l'âge de 7 ans). Malgré ces fortes différences « la précocité des apprentissages demeure ici [dans le jazz] comme dans la plupart des carrières musicales un atout. » (Coulangeon, 2004, p.112)

Cette conception souligne la **difficulté du processus d'acculturation** d'une partie des acteurs de ce groupe pour laquelle la culture savante ne fait pas partie du bagage développé dans la phase initiale de la trajectoire. Le développement d'un capital culturel « légitime » est ardu en raison du décalage avec la culture d'origine et ses développements successifs. Bernard Lehmann, parlant des vents et plus particulièrement des cuivres, expose en quoi ces différentes cultures cohabitent et sont mises en œuvre dans une diversification des applications professionnelles : « Tard venus dans l'Olympe musical, ces musiciens se trouvent contraints de mêler activités musicales classiques qui assez souvent ne correspondent pas à leurs goûts, et musiques populaires qui sont plus ajustées à leurs dispositions. Les promus sont ainsi conduits à adopter des postures musicales syncrétiques. » (Lehmann, 2005, p.160). Félix prend un exemple illustrant ce goût pour les musiques populaires et leur **distance avec la musique savante ou académique** : « *Par exemple, pendant une année, on a fait pas mal d'analyse de musiques de films : ça, c'était intéressant ! Par contre, les autres musiques, c'était les grands classiques : Mozart, etc...* » ({MIA2} Félix). Lors de son passage dans un cursus universitaire, Félix affirmait des goûts musicaux distants de la formation suivie : « *Vers le jazz ! Oh oui!* » ({MIA2} Félix). Ces affinités culturelles perdureront si l'on regarde ses activités musicales ultérieures, aussi bien que sa discothèque constituée de musiques de Jazz, de chansons, de musiques du monde, de blues, de rock... mais une quasi-absence de musique classique ou contemporaine.

L'appréciation portée par Alex sur l'enseignement spécialisé relève également du manque d'ouverture culturelle de l'institution, évaluée par rapport aux goûts et aux attentes de la personne : « *Pour moi, la musique c'est un champ de connaissances énormes parce que c'est un brassage d'énormément de cultures différentes depuis des siècles. Donc, c'est un champ de savoirs énorme. Sauf qu'il passe, au niveau éducation, par quelque chose d'extrêmement académique qui sélectionne les choses à savoir et les choses à ne pas savoir finalement.* » ({MIA1} Alex).

La formalisation des savoirs par l'institution passe par une sélection des contenus d'enseignement. La critique « académique » porte sur les jugements de valeur des établissements spécialisés, conçus comme les porte-parole des valeurs culturelles ou sociales des élites politiques. Victor trouve incompréhensible le décalage important privilégiant une culture d'élite au détriment des cultures populaires : « *Comment on peut, dans un enseignement qui se dit complet - et qui est parfois assez arrogant, l'enseignement académique -, on peut ignorer une partie aussi importante et fondamentale qu'est*

l'improvisation pour enseigner alors que c'est de la musique qu'on entend tous les jours ? » ({MII4} Victor).

La **critique** des institutions dépasse le cadre spécifique de l'enseignement spécialisé de la musique. **Plus globalement c'est l'ensemble du système d'enseignement**, comprenant donc l'Éducation Nationale ou l'Université, qui est visé. Il lui est reproché un manque de diversité et d'ouverture et surtout le manque de libre arbitre, de marge de manœuvre, accordé à l'acteur dans la construction de son savoir et des opportunités offertes par l'activité recherchée. Considérant les parcours de formation proposés par les institutions, Félix leur attribue une fonction négative de **formatage** due principalement à l'entrée précoce des élèves ne leur permettant pas de choisir réellement personnellement la pratique musicale et l'usage qu'ils en feront. *« C'est sûr, les écoles c'est le formatage...Le formatage, il est tout petit : ils ne laissent pas la possibilité aux gens de choisir en leur âme et conscience ce qu'ils peuvent faire en fait. »* ({MIA2} Félix).

L'intégration tardive du processus d'apprentissage entre parfois en conflit avec les attentes de l'élève qui, par les expériences de jeu individuel ou collectif ainsi que par ses premiers pas sur l'instrument en autodidacte, n'adhère pas aux contenus ou à la forme d'apprentissage proposé.

L'adolescence est souvent le moment où ces tensions apparaissent, comme pour Julien qui explique cette situation par son âge, ses attentes en direction de la musique, mises en perspective avec l'émergence d'une pratique de jeu collectif hors de la structure dans laquelle il prend des cours : *« C'est la pré-adolescence...Moi, j'ai commencé à jouer vite. Je ne me souviens plus tellement pourquoi j'arrête les cours. Peut-être que je me faisais un peu chier! »* ({MIA3} Julien). L'arrêt des cours est relatif à leur manque d'intérêt lié aux attentes de la personne. C'est la mise en perspective, l'estimation des deux trajectoires – « institutionnelle » et « empirique » - qui détermine les choix d'orientation de la personne : *« J'ai appris la musique ; j'ai appris l'harmonie ; j'ai appris plein de trucs ; mais j'aurais très bien pu l'apprendre tout seul ou avec un prof en cours particuliers...J'aurais très bien pu faire comme ça. J'aurais eu le même parcours en faisant ou en ne faisant pas la FAC. »* ({MII1} Pierre-Henry)

La formation pour les compétences

Une large majorité des personnes interviewées peut se prévaloir d'une grande diversité d'approches dans leur formation. Cette hétérogénéité repose souvent sur une grande curiosité, leur soif d'apprendre et de développer de nouvelles compétences, et de compenser les carences inhérentes à ce type de construction hors des institutions d'enseignement spécialisé. Ce qui peut surprendre au premier abord, c'est que même lorsque ces formations relèvent de l'enseignement spécialisé, nombreux sont ceux qui ne finaliseront pas leurs études par la qualification à laquelle elles mènent logiquement.

Alex, par exemple, suivra une formation supérieure d'écriture dans un Conservatoire Régional pendant trois années, vers vingt cinq ans. Ces études se déroulent correctement comme en atteste ses acceptations successives en année supérieure. Pourtant, il ne finalisera pas ce cursus par le passage du diplôme auquel il permet de prétendre : « *Il aurait fallu que j'aie à Paris passer des diplômes et je ne suis pas allé jusqu'à la qualification.* » ({MIA1} Alex). Dans sa conception et à cette étape de son parcours, la formation vise l'acquisition de compétences qui pourront être réinjectées dans l'activité de travail : « *Je n'ai rien du tout en musique ! [Insiste] Rien du tout ! Là j'ai eu trois ans de formation, mais sans diplôme. Mais par contre ça me donne sur le terrain des compétences d'écriture quoi. Ça m'aide sur plein de choses quoi.* » ({MIA1} Alex).

La valorisation de la logique de compétence peut se comprendre de différentes façons. D'abord parce que pour ces acteurs, ces formations s'inscrivent tardivement dans leur trajectoire biographique. Par leurs expériences de travail engagées depuis plusieurs années, ils ont pu constater que le groupe des musiciens intègre les prétendants sur la base des critères de compétences. Aucune qualification ne préside à l'embauche ou à la cooptation d'un membre ou d'un partenaire. Pour toutes les personnes rencontrées, le critère essentiel et logique repose sur le fait de « faire l'affaire » : « *Ça marche de manière informelle - enfin, dans le classique, je ne sais pas -, mais en musique actuelle, ça n'est pas parce que tu as un diplôme de je ne sais pas quoi que tu auras une place. La place dans un groupe ou dans autre chose, tu l'as parce que tu joues ; parce que tu corresponds à la demande.* » ({MII3} Yann). Dans les discours développés, cela ne signifie pas que les carrières liées à l'institution ne tiendraient pas compte des compétences, mais qu'elles sont reconnues par le groupe – les orchestres classiques par exemple – si elles ont été attestées par l'attribution d'une qualification qui légitime la place du prétendant dans le groupe qu'il vise. Dans l'activité musicale « privée »,

ce fonctionnement organisé et codifié, prenant appui sur la certification de ses membres, est totalement absent. La seconde argumentation permettant de comprendre la position de retrait de la logique de qualification relève de la distance recherchée avec le conformisme attribué à l'enseignement spécialisé et aux carrières qui en découlent : « *L'école ne reconnaît que les carrières formelles, ça c'est sûr !* » ({MIA2} Félix).

Un troisième élément recoupe et prolonge les deux précédents, lié à la construction du parcours antérieur des acteurs. Dans chacun des deux groupes, les futurs musiciens se construisent autour de l'intégration des valeurs du groupe fréquenté. Dans celui qui nous intéresse ici, la mise en conformité avec le groupe professionnel passe par un apprentissage – conception ouvrière ou compagnonnique – où l'on « apprend le métier », c'est à dire les compétences attendues de la personne, mais aussi les codes et les valeurs du groupe, ses modes de fonctionnement et de relation, tant en interne qu'avec les partenaires.

La construction du parcours comme une quête : difficulté d'accès à un monde distant des institutions

La construction du parcours de formation distante des structures spécialisées d'enseignement de la musique s'explique de différentes façons selon les acteurs. Certaines se recoupent d'une trajectoire à l'autre, comme la situation géographique du lieu d'habitation de la famille éloignée d'un conservatoire ou d'une école de musique, ou la distance entre la culture du groupe d'appartenance familiale avec celle qui sous-tend les établissements spécialisés d'enseignement de la musique. Dans tous les cas, et quel que soit la ou les raisons qui entrent dans l'argumentation, la construction initiale dans la phase de socialisation primaire des acteurs est centrale. Quelles que soient les causes invoquées, le constat est fait d'une **distance avec l'offre institutionnelle** et de **la recherche des personnes compétentes comme une quête**.

Les mondes de références ou les mythes qui fondent l'idéalisation de l'activité se situent ici dans d'autres sphères que celles des musiques savantes. Les jeunes musiciens s'identifient souvent, par exemple, à des modèles par des supports de médiatisation de la musique comme le disque. Après une phase d'apprentissage sur des supports technologiques par l'écoute intensive et le « repiquage », les novices partent à la recherche de médiateurs

humains par lesquels ils pourront accéder et approfondir leurs connaissances. Ce schéma est typique et constitue un modèle quasi mythique de construction pour les musiciens de jazz²².

L'activité projetée est fortement idéalisée dans l'enfance et à l'adolescence. Cette idéalisation s'appuie sur des mythes collectifs contemporains fondés sur la construction de trajectoires d'exceptions, atypiques par leur distance avec les processus traditionnels de formation institutionnelle des musiciens, tels qu'ils sont perçus par les acteurs. Ainsi, la plupart des musiciens rencontrés avait connaissance de l'existence d'établissements spécialisés d'enseignement de la musique, mais ils ne correspondaient pas aux modèles auxquels ils cherchaient à s'identifier. C'est la situation qu'a connu Julien. Il lui faut donc partir à la recherche de personnes physiques qui symbolisent la « vérité » du mythe auprès de qui il sera possible de mettre en forme, de concrétiser les projections imaginaires initiées dans l'enfance : « *Enfin, qu'il n'y ait pas eu des structures. Je ne sais pas si c'est vraiment des structures. C'est à dire qu'il faut prendre sa pelle et sa pioche, ne serait-ce que pour trouver des gens. Et ça, c'est quand-même aussi intéressant de voir qu'il y a une espèce de quête : c'est « Escalibur », là...Il faut trouver : il y a une enquête à mener. Il faut trouver qui sait jouer ; qui sait faire du jazz ; et qui peut te l'enseigner...Donc, ça suppose qu'il faut aller écouter du jazz. Parce que le problème, il vient de là. Il ne vient pas vraiment des institutions. Est-ce qu'il y a du jazz quelque part en dehors des disques. Est-ce que ça n'est qu'aux États-Unis, des mecs qui ont la peau noire ; ou, il y a quand même des blancs par ici qui en font, quoi ! »* ({MIA3} Julien). Le manque de structures ou même de personnes accessibles, pouvant enseigner le jazz à cette époque, entraîne une recherche référée à une « quête ». Trouver les « bonnes personnes » suppose une démarche, une implication, notamment celle de s'immerger, d'aller à la rencontre des gens et des lieux où cette musique vit. Pour Julien, le problème ne vient pas vraiment du fonctionnement des institutions d'enseignement musical, mais de la diffusion et de la reconnaissance de cette musique.

Les modèles auxquels se réfèrent les acteurs de ce groupe se caractérisent par leur **singularité**. Ils se sont construits une identité et un mode de fonctionnement en cultivant une distance avec les formes normalisées ou codifiées d'accès et de pratique de la musique. Ces personnes recherchées par les jeunes musiciens ont organisé leur propre vie en fonction de ce qu'elles jugeaient vraiment important et valable. Du point de vue des novices, elles sont

²² On trouvera de nombreuses illustrations de cette façon de penser dans les biographies de musiciens de jazz ou, par exemple, dans le film *Bird* de Clint Eastwood, consacré à la vie de Charlie Parker. Citons dans cette abondante littérature les excellents entretiens réalisés par Ben Sidran auprès de grandes figures du jazz (Sidran, 2005).

restées intègres, sincères envers elles-mêmes et ont cherché leur propre épanouissement. D'une certaine manière, comme l'écrit Taylor, elles reflètent une forme d'**idéologie de l'épanouissement ou de la réalisation de soi**, très répandue et particulièrement forte dans les sociétés occidentales depuis les années soixante. À travers ces référents, les musiciens débutants se projettent dans l'affirmation d'une « auto réalisation de soi » (Taylor, 2005). La rencontre et la fréquentation de ces « autres qui comptent » (Mead, 1934) souligne le caractère dialogique de la construction : « En ce sens, la formation de l'esprit humain ne se fait pas de façon « monologique », c'est-à-dire de façon indépendante, mais dans la rencontre avec l'autre. » (Taylor, 2005, p.39).

Ce type de projection entraîne une obligation d'engagement, d'implication, afin d'accéder à la « connaissance » du monde visé (monde imaginaire, restreint, fermé, non reconnu).

Si l'individu juge négativement cette situation, on peut penser qu'elle a à voir avec plusieurs dimensions : appartenance à un groupe demandant un engagement, un forte démarche personnelle ; sentiment de différenciation, d'appartenance à un groupe marginal, non reconnu socialement et culturellement ; développement d'une identité de groupe, voir de corps - les musiciens de jazz apparaissant comme un sous-groupe du groupe musicien aux caractéristiques spécifiques -.

La distance cultivée avec les processus de formation institutionnelle affirme « l'importance capitale accordée à un type de rapport avec moi-même, avec ma nature intime, que je risque de perdre, en partie à cause des pressions du conformisme ». (Taylor, 2005, p.37). La démarche adoptée est vécue comme un travail sur soi, éventuellement un combat intérieur, qui se construit dans les rencontres et les échanges avec autrui : « *Le jazz c'est ça, quoi...ça doit être ça ! ...C'est une recherche personnelle ; c'est un travail personnel ; un travail sur soi ; c'est une lutte avec soi-même...Et qui passe par les rencontres avec les gens.* » ({MII2} Bernard).

L'accent est porté sur la construction de connaissances par l'échange et l'expérience partagée. Le parcours se construit de façon empirique et aléatoire au gré des rencontres fortuites ou suscitées par la personne. Le réseau se constitue à partir d'une sphère de proximité pour s'étendre progressivement en fonction des opportunités. Dans ce type de construction dialogique, les rencontres sont souvent identifiées par rapport aux modèles des référents de la première socialisation. Les modèles institutionnels ressortent comme des formes impersonnelles, extérieures à l'acteur : elles sont dépourvues de l'affect rassurant attribué aux personnes de l'entourage. Julien insiste sur la dimension humaine et affective qui

caractérise les diverses rencontres faites à l'adolescence. Les « autrui » recherchés sont chargés d'une forte symbolique familiale : ce sont « des grands frères », des « aînés » qui ont « une énorme importance », les « copains » d'un membre de la famille ou du cercle des relations proches : « À peu près à la même époque : vers dix-neuf vingt ans. [] **Mon parcours, c'est des rencontres avec des gens : c'est pas des rencontres avec des institutions. C'est clair. C'est clairement des rencontres avec des gens : comme Serge [Prof de l'école de musique], mon cousin,...c'est vraiment des rencontres avec des gens. Et D., c'est aussi une rencontre. C'est Christian D., qui a beaucoup d'importance - je n'en ai pas parlé – qui lui-même avait été formé à Sainte Luce et surtout qui est plus vieux que moi – il a trois ou quatre ans de plus – et c'est un grand-frère...et il joue du sax. Il a énormément d'importance parce que c'est un peu/ je suis admiratif de Christian qui joue, qui fait du jazz aussi, qui me branche jazz...C'est un copain de ma sœur ; on se voit beaucoup ; je vais l'écouter dans les « répét » au Club des Jeunes. » ({MIA3} Julien).**

Si l'on entend l'identité, à la suite de Taylor, comme « ce qui définit « qui » nous sommes, « d'où nous venons » », nous pouvons admettre avec lui « qu'elle constitue l'arrière plan en regard duquel nos goûts et nos désirs, nos opinions et nos aspirations prennent leur signification ». (Taylor, 2005, p.42). Ce « d'où nous venons » hérité de la première socialisation ressort ici et s'impose même à la fin de l'adolescence, avant l'entrée dans la vie adulte, dans les choix de rôle issus de l'identification à autrui. Les institutions sont perçues comme des entités impersonnelles et extérieures à la culture des individus, à ce qui fait leur lien avec le monde. On pourrait dire en quelque sorte qu'elles sont insécurisantes car trop éloignées du modèle filial ou maternel auquel la personne accorde la prépondérance.

Ainsi, à ce stade, le modèle de corps (Segrestin, 1985) que représente en d'autre temps et pour d'autres personnes l'organisation des établissements spécialisés d'enseignement de la musique, n'est pas perçu ici dans sa dimension paternaliste et protectrice. Il s'apparente plutôt à un corps froid, une organisation codifiée et rigide dans laquelle la « voie intérieure » de la personne, l'« intimité de son être » ne peuvent s'exprimer et permettre « la réalisation d'une potentialité qui est proprement mienne ». (Taylor, 2005, p.37).

Le jeune musicien cherche à se mettre en conformité avec les valeurs de son entourage proche. Progressivement, l'extension de ce cercle se fait par la reconnaissance des autrui porteurs d'un projet de réalisation proche du leur, eux-mêmes principalement caractérisés par la distance – parfois très subjective – qu'ils entretiennent avec les établissements d'enseignement spécialisé et le conformisme qui leur est attribué.

Pour reprendre le débat engagé autour de la montée de l'individualisme dans les sociétés occidentales « post-modernes », notamment par Bell (Bell, 1976), Lasch (Lasch, 1980) ou Lipovetsky (Lipovetsky, 1983), la conception adoptée par les jeunes musiciens reflète partiellement l'idéologie de l'épanouissement de soi. Toutefois, dans la posture dialogique adoptée, il ne ressort pas qu'elle implique *de facto* un repli sur soi et une exclusion ou une inconscience des grandes préoccupations religieuses, politiques ou historiques qui transcendent le moi. Positionner les acteurs, à partir de l'analyse de leur discours, dans une conception tranchée et manichéenne entre « altruisme » et « égoïsme » n'a pas beaucoup de sens ici. Constaté que l'objectif recherché vise la réalisation ou l'épanouissement de soi n'implique pas en première analyse que l'authenticité à laquelle se réfèrent les acteurs suppose nécessairement l'abandon d'un « idéal moral » ou l'adhésion unilatérale à une conception subjectiviste et essentialiste stipulant qu'une forme nouvelle d'intériorité nous amène à nous concevoir comme des être doués de profondeurs intimes.

La construction de la trajectoire est souvent décrite comme une quête, un parcours initiatique et un combat de tous les instants pour accéder à une autonomie de pensée et d'action. Il faut **trouver sa voie** en la construisant et définir son identité autour des thèmes majeurs de l'**originalité** et de la **singularité, hors des schémas dominants du conformisme social**. Il s'agit plutôt de construire un système personnel de valeurs à partir d'une sélection des références et des référents accessibles que de « révéler une voie intérieure », un être déjà là par essence.

Les musiciens de ce groupe insistent sur la construction autonome de leur trajectoire. Dans leur conception, cette réalisation vise à harmoniser leurs attentes, leurs goûts – toutes dimensions initiées dans la première socialisation – avec les opportunités qui se présentent ou qu'ils provoquent. Il ne s'agit ni de répondre à un appel extérieur, ni de dévoiler une capacité innée, mais de trouver une cohérence, une logique dans la diagonale de la trajectoire.

L'attitude adoptée est pragmatique, visant une **construction par étapes de la carrière**. C'est une stratégie évolutive dépendant de la marge de manœuvre et au positionnement possible, évalués en regard des acquis ou des attributions capitalisées à un moment donné de la trajectoire.

Diversité et hétérogénéité des parcours de formation. Cours privés ; associations ; fanfares ; écoles de musiques ; conservatoire ; université ;... et autodidaxie

Les formes prises par l'apprentissage sont très diverses d'un individu à l'autre mais également dans les phases successives de la trajectoire de chacun. Contrairement aux acteurs formés par les établissements spécialisés d'enseignement de la musique dont la formation est quasi-exclusivement centrée sur ces institutions, les acteurs de ce groupe exploitent l'ensemble des ressources en enseignement disponibles. Il y a donc une **très grande hétérogénéité dans la construction des parcours de formation** passant des cours relevant du droit privé – cours individuels ou collectifs en associations ou chez un enseignant déclaré en travailleur indépendant ou non déclaré (pratique historique courante dans ce secteur d'activité), aux institutions publiques territoriales – certaines écoles municipales de musique ; conservatoires – et institutions d'État – universités -.

La construction de ce type de trajectoire de formation n'est pas d'emblée formalisée, anticipée ou objectivée par les acteurs : elle dépend principalement du **système des opportunités**, des projections de l'activité et des phases d'évolution des acteurs. Ce type de parcours de formation est caractérisé par des incursions et des retraits successifs ou parallèles importants. L'enseignement est considéré comme une boîte à outils dans lequel la personne vient puiser ce qui paraît lui convenir à un moment donné et duquel elle se dissociera lorsqu'elle n'y trouvera plus son compte.

C'est l'absence de cadre institutionnel qui caractérise le mieux la première phase d'apprentissage de la majorité des acteurs de ce groupe.

Les **démarches empiriques** sur les objets sonores ou les instruments à disposition liés à l'absence de structuration de l'apprentissage pendant l'enfance et l'adolescence entraînent très souvent une approche autonome de la musique. Cette **revendication d'autodidaxie** est très présente même si, comme nous l'avons vu, elle relève d'une conception subjective très forte. C'est principalement l'approche initiale de l'instrument qui peut s'y référer. Elle doit se comprendre comme une démarche non accompagnée, formalisée ou institutionnalisée. Ainsi, Julien fait abstraction des apports de sa formation à l'accordéon et de la lecture solfégique qui l'accompagne pour valoriser la démarche autonome ou restreinte à la sphère amicale qui lui a permis de développer les compétences acquises sur son instrument principal, la guitare : « *La guitare après...ça s'est fait comme ça. J'ai des copains qui en faisaient : moi j'ai appris les accords, les chansons, des choses comme ça. Puis petit à petit, j'ai bossé tout seul.* » ({MIA2} Félix).

L'offre locale de formation

La majorité des musiciens de ce groupe a suivi à un moment ou à un autre des cours privés. Ce mode d'apprentissage de la musique « amateur » est l'un des plus fréquents bien que la mise en place importante d'écoles de musique municipales sur le territoire national depuis une vingtaine d'années infléchisse la part de l'enseignement privé. En 1997, On dénombre ainsi 32% de l'ensemble des musiciens (amateurs) ayant appris la musique avec un professeur particulier et 7% qui ont bénéficié du double apprentissage professeur particulier/école de musique (Ganvert, 1999, p.82). Les enseignants fréquentés sont caractérisés par leur expérience pratique de la musique : ce sont généralement des personnes qui enseignent de façon secondaire et dont l'activité principale se situe dans la musique de scène, généralement « populaire » - bal, jazz, variété etc -. Ces personnes possèdent rarement un diplôme de l'enseignement spécialisé. Si l'essor important des écoles de musique depuis une quarantaine d'années a multiplié le nombre de professeurs diplômés de l'enseignement spécialisé qui enseignent parallèlement « en cours privés », ils n'ont fait que rarement mention de cet aspect lors des entretiens : c'est la pratique concrète de la musique sur scène et par les enregistrements, qui détermine le choix de l'enseignant.

Dans le cadre des activités accompagnées de formation, c'est l'activité lisible, objective de l'enseignant qui est mise en avant : l'enseignant est souvent une personne qui a une activité musicale principale d'interprète. À l'adolescence, Alex fixe son attention sur le saxophone et commence un apprentissage accompagné en **cours privés auprès d'un musicien de terrain**, une personne dont l'activité principale est le bal, multi-instrumentiste mais pouvant se prévaloir d'une formation « solide » lui permettant d'enseigner la musique classique : « *J'ai commencé à prendre des cours... J'avais quinze-seize ans, avec un musicien qui habitait dans le vignoble et qui était vraiment un musicien de bal. Un bon musicien qui jouait sax, clarinette, flûte, bandonéon et qui a fait du balluche toute sa vie. Mais, qui avait une solide formation et qui m'a appris de très bonnes bases classiques.* » ({MIA 1} Alex).

De même, Félix débute son apprentissage instrumental par des cours privés avec une personne non voyante, dans une ville de taille moyenne de province. L'enseignement est principalement basé sur l'apprentissage du répertoire traditionnel et populaire lié à l'instrument : « *En cours particuliers : c'était un aveugle...près de Cholet. C'était des cours*

particuliers/bon, c'était essentiellement musette : en accordéon, on apprenait essentiellement le musette. » ({MIA2} Félix).

Julien décrit de façon relativement similaire les débuts de son apprentissage : « C'est un « privé » ; c'est un type qui est musicien professionnel ; qui est marié avec une musicienne professionnelle et qui donne des cours. Ça a grossi ; ils ont des élèves ; ils peuvent se monter en association. Mais l'enseignement n'est pas du tout calqué comme maintenant sur le Conservatoire. C'est vraiment un type qui est un musicien, quoi. [Insiste]. » ({MIA3} Julien).

La crédibilité de ces personnes est fondée sur leur expérience et leur pratique musicale. Celle de leur enseignement dépend de leur réputation et sera évaluée dans les cours. Ce n'est pas ici l'appartenance à une institution garante de la qualité de l'apprentissage ou à la qualification que se réfèrent les « apprentis musiciens ». Alex reconnaît les compétences musicales et pédagogiques de son premier enseignant et la rigueur du travail demandé, basée sur une technique classique : « *On travaillait sur des études classiques ; il était très rigoureux et j'ai appris une bonne technique classique pendant deux-trois ans.* » ({MIA1} Alex). Alex ne se pose que secondairement la question de la formation suivie par son professeur : « *Je pense que c'était quelqu'un qui avait dû apprendre dans une école de musique mais avec quelqu'un de très compétent qui lui avait lui-aussi donné de bonnes bases.* » ({MIA1} Alex). S'il est vraisemblablement formé à la musique et à la culture classique, ce sont les compétences acquises « sur le terrain » et ses capacités intrinsèques qui étaient son appréciation : « *Je pense qu'il a appris beaucoup sur le terrain et il était doué : il avait une très bonne oreille...Il était doué quoi. Donc il m'a bien fait bosser et il était très pédagogue... À la limite, j'ai bien appris de lui et j'ai bien appris mes bases avec lui.* » ({MIA1} Alex).

La singularité de l'enseignant est fortement valorisée. C'est une personne qui possède des capacités intrinsèques qu'elle a su développer : le musicien possède un don auditif – il est « doué » - essentiel pour l'activité que l'élève vient chercher auprès de lui. Les qualités pédagogiques, comme les qualités auditives, semblent relever du même double ressort : les qualités humaines paraissent à la fois intrinsèques et dépendantes du travail ultérieur de l'individu. La conception présentée tient à la fois d'une forme d'innéité et de la manière dont elle a été « cultivée » (Heinich, 2005, p.19) : « La forme proprement artistique de la vocation, c'est le don, cette disposition innée, donc constitutive de la personne, par opposition à la technique ou au savoir, appris et interchangeable. » Dans l'exemple présenté ici par Alex nous retrouvons deux des trois idéal-type de l'artiste. Dans le premier « Ce qui rapproche l'art de l'aristocratie c'est, d'une part, le caractère inné du talent (naissance vocationnelle) [] ; ce qui, à l'opposé, le rapproche de la démocratie c'est, d'une part,

l'indexation de la grandeur sur le mérite personnel (méritocratie) et, d'autre part, l'accessibilité de cette grandeur à tout un chacun selon ses efforts ou sa chance. » (*Ibid.*, p. 274).

Selon le contexte géographique, culturel, la situation sociale ou économique des individus, cette étape peut prendre des formes très variées. Pour Damien, l'envie de se former l'amène vers une « harmonie²³ » où il « troque » sa guitare pour le trombone : « *Alors, la seule possibilité qu'il y avait dans le quartier, c'était d'aller à l'harmonie de Lourdes – donc des cuivres. Donc, on est brûlant mais on avait déjà dix sept ans. Alors, j'arrive à l'harmonie de Lourdes. Et P.L., qui était le sous directeur me dit, « tu vas faire trombone »...Tu vois, j'étais ado : tout ça n'était pas très clair, quoi. Et puis moi, j'avais envie, je pense...Alors, me voilà parti avec le trombone, doucement, à l'harmonie de Lourdes, avec du solfège et tout ça. Et puis bon, moi je m'y accrochais. Alors, en dehors par contre, je jouais de la guitare ; je chantais toujours.* » ({MIA4} Damien).

Pour les musiciens de la génération de Damien, âgés de plus de cinquante ans, l'apprentissage musical passe souvent par des « sociétés de musique » : cliques, fanfares, harmonies, chorales. Ces structures, héritières du mouvement orphéonique du XIX^{ème} siècle, connaissent un regain d'intérêt depuis les années soixante et contribuent à former un grand nombre de musiciens amateurs (Ganvert, 1999). L'enquête de Donnat (Donnat, 1996) sur les activités artistiques amateurs des français comptabilise trois millions six cent mille musiciens fréquentant ces regroupements en 1996.

Bien que s'adressant à des amateurs, ces associations dispensent une formation de base relativement structurée qui permettra d'intégrer ultérieurement un établissement spécialisé de type CNR : « *Il y avait des cours dispensés par l'harmonie. Des cours individuels d'instruments ; des cours de solfège en groupe. C'était bien organisé. Enfin, c'était sérieux en tout cas.* » ({MEA1} Francis).

Cette appréciation n'est pas partagée par tout le monde. Ces formations étant amateurs et parfois encadrées bénévolement par des gens qui ne pratiquent pas l'instrument qu'ils sont sensés enseigner, certains musiciens (Francis, Damien) leur adressent une critique à posteriori, par comparaison avec leur passage dans un conservatoire (bien qu'ils estiment souvent avoir été initiés à la musique par ce mode et qu'ils jugent positivement cette approche concrète de l'activité).

²³ Pour une approche détaillée de l'histoire du monde orphéonique, voir le très intéressant ouvrage de Gumplowicz (Gumplowicz, 1987).

Évolution du groupe et incidence de l'évolution du parcours de formation institutionnelle

Les paramètres agissant ici comme des freins à la dynamique de construction du parcours de formation de l'enfant sont à resituer dans le **contexte historique, structurel et culturel** de construction de la trajectoire. Les musiciens-interprètes rencontrés ont entre trente et cinquante ans ce qui signifie que leur apprentissage a débuté avant le mouvement de développement important de l'offre de formation par des structures territorialisées initié par les lois de décentralisation de 81-82. (Ganvert, 1999). Antérieurement à cette période, la faible proportion de l'offre compliquait son accès, principalement concentrée sur les conservatoires de région, donc géographiquement moins accessibles pour le plus grand nombre, ou par les cours privés dont le coût écartait une grande partie de la population. On peut également émettre l'hypothèse que la proximité culturelle s'est développée par ce mouvement de massification et de démocratisation de l'offre d'enseignement et le développement de réseaux de salles de spectacles intermédiaires sur une grande partie du territoire.

Un aspect quantitatif lié à la structuration du réseau des établissements d'enseignement musical se double d'un aspect qualitatif relatif à l'adéquation de l'offre avec les attentes des jeunes musiciens. La situation temporelle de leur période d'apprentissage correspond à une époque où les établissements spécialisés d'enseignement de la musique offraient moins d'ouverture par rapport aux styles musicaux recherchés (Musiques actuelles). La conception de l'approche du métier par la formation est dépendante d'un système d'opportunités plus réduit en direction des musiques non savantes. Pierre-Henry pense avoir vécu une époque transitoire dans le cursus de formation des musiciens de jazz. Une rupture s'opère dans les années 80, qu'il associe avec l'arrivée au pouvoir de la gauche, tendant à reconnaître et à institutionnaliser l'enseignement de la musique de jazz. Il réfère ce changement à la création du Diplôme d'État de jazz qui va changer le processus de formation des musiciens : *« Il y a une vraie rupture dans ma génération – dans les gens qui sont nés dans les années soixante -...Entre soixante trois et quatre vingt : là, il y a vraiment un truc qui s'opère. C'est à dire que le cursus pour les jazzmen, c'est le conservatoire. C'est à dire que le jazz commence à être enseigné...La gauche arrive au pouvoir en quatre vingt un : il y a les DE de jazz ; on parle de jazz dans les/ on met le jazz dans les conservatoires : tout change dans les années quatre vingt ! »* ({MII1} Pierre-Henry).

La représentation centrale d'acquisition des compétences nécessaires à la pratique de l'activité, liant enseignement hors institution et apprentissage par le terrain est relative au

contexte structurel relayé par un modèle historique encore très prégnant dans la situation biographique de la période d'apprentissage des acteurs de ce groupe.

La difficulté de mise en adéquation de l'acteur avec l'évolution et la structuration de l'offre de formation sont fortement soulignées comme un **problème générationnel** par trois des musiciens rencontrés notamment, Alex, Yvon et Julien. Formés dans les années soixante dix, ils s'appuient sur le modèle des enseignants qu'ils côtoient, des « musiciens de danse » n'ayant pas suivi de cursus « académique » ou relativisant le poids de cette dimension dans leur transmission : « *Tu en as beaucoup qui ne concilient pas les deux. Tu as beaucoup de gens qui jouent du jazz et qui n'ont pas de cursus académique : qui sont des autodidactes ! C'est encore une époque où on peut être un bon musicien et être un autodidacte !* » ({MII3} Yann).

La difficulté d'anticipation des évolutions à venir ou en cours entraîne l'adoption du mode de construction des pairs aînés du groupe, vécue rétrospectivement comme une erreur stratégique conséquente pour le développement ultérieur de leur carrière : « *C'est la fête de la musique ; c'est Lang. Et moi je suis passé à côté de ça ! Je suis de la génération d'avant/ Je suis entre les deux : entre les vieux gars comme la génération de D., S. T., B., tous ces gens là qui ont déjà cinquante ans... On a dix ans de différence en fait et ils ont vécu autre chose. Ils sont venus au jazz par le fait de jouer ; dans les bals... Même si certains ont des cursus : ils peuvent avoir appris leur instrument au conservatoire, mais on apprend quand même à jouer sur le terrain !* » ({MIA3} Julien). Julien a le sentiment d'être passé à côté d'un changement social important. Il se situe dans une « génération intermédiaire » dont les valeurs sont encore celles des aînés pour lesquels, même si un parcours institutionnel a été effectué, c'est par la pratique et l'expérience concrète du métier sur le terrain que se forment les musiciens.

La construction de cette identité est renforcée par le mode de formation retenu. Ainsi, privilégiant la recherche ou la fréquentation des musiciens en activité dans le secteur des musiques non savantes et se formant auprès d'eux, ces futurs musiciens intègrent d'autant mieux les valeurs du groupe recherché. Dans ce sens, la mise à distance des modèles socialement installés et reconnus induit la **construction d'un habitus fondé sur les valeurs du groupe des « musiciens de danse »** (Becker, 1985) et la **reproduction du modèle soutenu par l'ethos de ce groupe**. Parallèlement, ce type de centration sur un modèle « mythique »²⁴ proche du mode de construction des musiciens de jazz américains tel qu'il est

²⁴ Un musicien de référence dans ce groupe comme Miles Davis représente bien cette dimension mythique et le paradoxe par lequel le musicien de jazz est avant tout conçu comme un produit du travail de terrain minimisant de la sorte le cursus universitaire suivi : « Évidemment, au contact de pareils créateurs, Miles apprend plus en

perçu subjectivement, c'est à dire dans la marginalité et la distance à la norme, entraîne une méconnaissance de l'évolution de la structuration et de l'ouverture de l'offre de formation institutionnelle préjudiciable à l'adaptation ultérieure du mode de construction de la carrière.

VI - 1.2 Évolution biographique de la conception de la formation : de l'autodidaxie à la formalisation des apprentissages

« Il décroche son sax, ôte son collier, sort le bouchon de sa poche, le glisse sur le bec. Il se retourne, le jette sur le lit, le lit est près de la fenêtre, tout est près de la fenêtre, c'est petit, le sax rebondit sur le lit, il le regarde, ne peut plus le blairer d'un seul coup, c'est pas la première fois que ça lui arrive. Il le saisit, lui tord le col, sépare le col du corps, range, couche corps et col dans la valise, ferme la valise, regrette déjà de l'avoir fermée, avec regret déjà revoit ciselé, non, gravé, aimerait revoir déjà, non, rien, du métal jaune, un fond de velours, rouge, des touches nacrées. » (Gailly C., 2001, p.12)

Intérêt de l'autodidaxie : autonomie dans l'organisation et les contenus d'apprentissage

Dans les conceptions de la majorité des musiciens qui revendiquent une approche autonome de leur apprentissage musical, la richesse d'une telle démarche réside dans sa **distance avec les processus formalisés et le formatage institutionnel**. Ainsi l'« autodidacte » s'approprie à sa façon les savoirs et affirme une démarche créative plus riche et non-reproduction de codes formalisés par l'apprentissage institutionnel : *« Je suis quand-même en grande partie autodidacte et que mon « savoir » entre guillemets est plein de trous quoi. Donc, je remplis des trous, je remplis des cases...mais en même temps il y a une espèce de satisfaction parce que je le fais à la carte, je le fais pour moi, donc je n'ai pas non plus la connaissance...formatée qu'on peut avoir par exemple quand on sort d'un conservatoire :*

une soirée dans un club enfumé que pendant un mois à la Juillard. Et cet établissement commence à lui peser : « Un jour, en cours d'histoire de la musique, la prof, blanche, nous explique que si les noirs jouaient le blues, c'est parce qu'ils étaient pauvres et devaient cueillir le coton. Ça les rendait tristes, de là venait le blues. Je lui ai dit que mon père était dentiste, que je n'avais jamais ramassé de coton, que je ne m'étais pas réveillé triste et que je jouais le blues. Cette conne est devenue toute verte et n'a plus moufté. » (Loupier, 1995, p.15)

c'est évident que je connais les choses à ma manière. » ({MII4} Victor). Dans ce type de construction, les formations sont conçues à la carte en fonction des besoins, des manques et des envies.

La démarche décrite par les acteurs comme une autodidaxie doit être analysée par rapport au type concret de construction développé. Le fait de s'instruire soi-même est plutôt à comprendre comme une démarche tendant à choisir l'organisation de sa formation dans ses dimensions temporelles et relationnelles. Si, dans une phase initiale, certains musiciens ont commencé seul l'approche de leur instrument, tous, à différents moments et de différentes manières, sont allés à la rencontre d'autres personnes pouvant leur permettre d'évoluer dans leur pratique ou leurs connaissances. Cette démarche résulte d'une prise de conscience des lacunes liées à leur isolement ou à ce que les expériences entreprises n'ont pas pu permettre. Il faut alors aller vers les personnes plus expérimentées ou reconnues crédibles pour la transmission des savoirs et des compétences recherchées. La fréquentation d'un « maître » vient compléter ce que l'expérience n'a pas permis de réaliser.

L'**autodidaxie** s'entend comme une relation concrète avec l'activité musicale, relative à **l'affirmation d'une volonté de construire ses connaissances et compétences de manière singulière**. Cette construction est basée sur la motivation et les goûts personnels de l'individu à partir desquels un travail peut être entrepris. Il faut arriver à reproduire ce que les modèles retenus ont réussi à réaliser. Cela ne peut se faire sans une compréhension du discours musical de l'autre, ni sans la technique instrumentale que l'autre détient. Cette approche basée sur le goût et les préférences esthétiques permettent l'intégration et l'assimilation du langage des modèles idéalisés. L'objectif vise l'incorporation de ce bagage à fin d'appropriation pour sa restitution, mais surtout un objectif plus lointain et plus essentiel d'expression et de création personnelle. Alex présente synthétiquement cette conception que l'on retrouve sous différentes formes chez l'ensemble des acteurs de ce groupe : « *Dans un sens je suis satisfait d'être un **autodidacte** parce que je me suis confronté à la réalité ; que **j'étudie la musique telle qu'elle me vient...Moi j'écoute un disque ; je relève des choses ; j'essaie de comprendre comment ça marche et j'essaie ensuite de le refaire. Et éventuellement d'en créer d'autres à ma façon.*** » ({MIA1} Alex).

Cette affirmation d'une **singularité** de la démarche ne peut se concevoir que par l'entretien d'une distance avec les formes institutionnalisées de la transmission, qui sont comprises comme une forme d'apprentissage normalisée, codifiée, potentiellement distante des attentes singulières de chacun et obligatoirement lacunaires en raison de leur orientation vers les musiques savantes : « *J'ai le sentiment de faire un travail assez complet que ne*

m'aurait pas forcément donné le cursus traditionnel : moi je connais quand-même des musiciens classiques qui eux aussi ont des trous dans leurs connaissances. » ({MIA3} Julien).

L'autodidaxie, comprise comme une démarche personnelle de construction par choix et sélection des modalités d'acquisition des savoirs et compétences recherchées, relève de l'affirmation d'une singularité distante des processus institutionnels socialement reconnus. La distance entretenue avec les institutions s'inscrit dans cette projection visant le refus du conformisme d'un enseignement régit et codifié autour des normes sociales dominantes (Heinich, 2005).

L'académisme attribué aux établissements d'enseignement spécialisés, à l'Éducation Nationale ou à l'université **est rejeté au profit d'un modèle artisanal**. Apprendre le métier par le terrain tend à réduire l'écart entre le temps de la formation et celui de l'emploi, qui caractérise le modèle de l'emploi salarié dans les économies marchandes capitalistes. La référence au modèle artisanal s'inscrit pour ces musiciens dans une filiation avec les modalités de rapport au travail antérieures au modèle de l'économie de marché : « Les différents points de vue de la mise au travail, entre l'artisanat et le salariat se constituent, donc, par une série de ruptures entre des sphères auparavant confondues : La séparation entre travail et capital : le salarié ne possède ni ses moyens de travail (matières premières et instruments de travail) ni le produit de son travail ; la séparation entre le lieu où se forment les compétences des travailleurs et le lieu où elles s'utilisent. Autrement dit, la séparation entre la formation et l'emploi. » (Stroobants, 1993, p.9).

Mais la conception des musiciens dépasse la référence unique au seul modèle artisanal. Elle intègre également la figure du maître de musique : sa constitution historique lie le modèle des corps existants sous l'Ancien Régime avec celui du maître de chant des écoles épiscopales et monastiques (Lescat, 2001). C'est en cela que le maître conserve sa connotation religieuse et sa référence au monde inspiré, mixée avec celle d'un travailleur maîtrisant la conduite de son activité. L'édification personnelle se fait autour des savoirs et savoir-faire que transmet le professionnel reconnu tel par la pratique concrète de son « art ». La fréquentation d'un maître tient de l'apprentissage et de l'initiation : c'est un modèle dont l'acteur va à la fois chercher à copier les « façons de faire » pour les intégrer, les reproduire. Cette appropriation dépasse les compétences techniques détenues par le maître : ce sont également ses façons d'être, de penser, d'évoluer et d'agir dans et au-delà de la sphère des activités professionnelles qui seront assimilées. Sa fréquentation quotidienne dans et hors de la pratique musicale favorise l'incorporation des valeurs dont il est le porteur.

Distance avec les attentes et les goûts. Distance avec la finalité des études

Les choix tendant à **contourner les offres de formation spécialisées ou universitaires** tiennent au type de contenus abordés – musiques savantes : classique ; contemporaine – ainsi que de la finalité de la formation. L’enseignement universitaire cumule le manque d’intérêt pour les styles abordés avec la finalité du diplôme visant essentiellement l’enseignement (qui plus est, dans l’Éducation Nationale). L’enseignement spécialisé permet lui de construire une carrière d’interprète, mais dans le registre jugé restrictif des musiques dites « savantes » : « *Le cursus universitaire, c’était que classique. C’était axé que sur cet apprentissage là et le but c’était d’être enseignant : ça ne prépare en aucun cas à être musicien. Même le cursus conservatoire : ils forment les musiciens pour jouer en orchestre. Pas...En orchestre de musique classique, quoi.* » ({MIA3} Julien). Sentence assez définitive sur la formation universitaire suivie : loin de préparer au métier de musicien, elle en éloigne l’acteur et oriente sa trajectoire vers l’enseignement et avec une orientation restreinte d’un point de vue stylistique. Plus nuancée dans sa critique sur les conservatoires, Julien leur reconnaît un rôle de préparation au travail de musicien, mais uniquement dans le monde restreint de la musique d’orchestre classique.

Par rapport à la socialisation professionnelle (Hughes, 1958), cette trajectoire marquée par un passage dans l’enseignement spécialisé et universitaire, peut se comprendre comme un échec du processus de conversion où le troisième et dernier mécanisme concernant l’« ajustement de la conception de soi » n’opérera pas : l’identité de musicien de « jazz » antérieurement construite reste le « modèle idéal » de l’individu. « La prise de conscience de ses capacités physiques, mentales et personnelles, de ses goûts et dégoûts » ainsi que les chances de carrière que la personne peut raisonnablement escompter ultérieurement vont dans le sens d’une continuité de la construction antérieurement engagée. Ainsi, les expériences développées dans l’activité musicale – bal, jazz -, évaluées également par le niveau de reconnaissance et d’intégration dans ces groupes, ont permis d’identifier les filières possibles et d’anticiper leurs phases d’accès et leur « faisabilité ». « Les décisions cruciales qui mettent en relation les critères de succès professionnel avec les opportunités de mobilité et qui impliquent des choix judicieux de groupe de référence et d’ « autres significatifs » qui viennent déterminer l’orbite dans laquelle on s’inscrira pour l’avenir » (Dubar, 1995, p.142)

tendent dans ce cas vers le retour ou la continuation de la trajectoire antérieurement projetée et partiellement attestée par l'expérience.

La revendication de l'autodidaxie tient de la volonté affichée de se démarquer du cursus jugé trop conformiste de l'apprentissage institutionnel : la valorisation de la logique de compétences (Stroobants, 1993), acquises seules ou par la pratique partagée de l'activité musicale, soulève une critique importante des modes d'enseignement institutionnels : les enseignants étant formés par ces mêmes institutions n'ont pas développé les compétences reconnues utiles pour certains usages de la musique ou n'ont pas dans leur fonction à transmettre ces compétences : « *Mon prof à la contrebasse, jamais il ne m'a jamais appris un « walking » de jazz, quoi ! [Rire] Ça tu l'apprends tout seul ou avec d'autres musiciens.* » ({MIA2} Félix). Ce sont ainsi les compétences détenues par les enseignants qui sont remises en cause, suivant la projection faite dans la construction de la carrière, de même que les modalités de structuration des établissements. La critique porte sur la reproduction d'un modèle institutionnel intériorisé par les enseignants : « Une instance pédagogique a d'autant moins à affirmer et à justifier sa légitimité propre que l'arbitraire qu'elle inculque reproduit plus directement l'arbitraire culturel du groupe ou de la classe qui lui délègue son AuP [Autorité Pédagogique] (Bourdieu et Passeron, 1970, p.44).

La **logique de compétence est primordiale dans ce groupe** où l'individu doit être reconnu pour ce qu'il sait faire dans le cadre concret de son activité professionnelle. Il n'est que rarement fait référence à la qualification bien qu'à peu près la moitié des personnes interviewées détiennent un diplôme universitaire ou de l'enseignement spécialisé. Ces marqueurs d'attribution ne font pas partie des critères reconnus par ces musiciens, contrairement aux personnes issues de l'enseignement spécialisé. Deux raisons permettent de comprendre cette quasi-absence. D'une part, comme nous l'avons dit parce que ces musiciens cherchent à se faire reconnaître dans une distance cultivée avec le système social dominant : ils revendiquent de s'être « faits eux-mêmes » dans un espace éloigné des institutions. En cela, ils sont proches du modèle de l'authenticité romantique et de ses présupposés de d'« autoréalisation de soi. » D'autre part, parce que l'accès au monde professionnel intégré ou auquel ils revendiquent une appartenance est très peu conditionné par des critères électifs basés sur l'attestation d'une qualification ou la possession d'un diplôme. C'est à chaque fois qu'ils constatent que certaines opportunités leurs sont inaccessibles qu'ils reviennent de façon critique sur l'imposition sociale de ces dimensions. Leurs conceptions et les valeurs de travail qu'ils défendent sont en décalage avec les conditions réelles d'accès à certains secteurs du marché du travail. Les compétences qui leur sont reconnues par ailleurs (par la notoriété ou le

volume de leurs activités entre autres) s'avèrent insuffisantes et les contraignent au développement restreint de leur activité, avec une marge de manœuvre réduite.

Approche comparée des apports du terrain et de la formation

Les compétences développées par l'expérience concrète de l'activité musicale ne sont pas du même ordre que celles développées dans le cadre d'une formation. Le terrain apprend l'**adaptabilité** à la diversité des contextes de mise en pratique des savoirs. Le marché du travail du spectacle musical est relativement restreint et surtout saturé depuis une vingtaine d'années²⁵. Pour y trouver sa place, le musicien doit travailler avec plusieurs formations, avec un personnel différent en nombre et en instrumentation. Menger a bien analysé l'exigence de flexibilité et de travail en réseau dans une démultiplication des activités interne ou externe au secteur de travail central de l'individu : « Ceux qui, provisoirement ou durablement, ne vivent pas de leur seul métier de vocation, doivent, pour se maintenir dans le vivier des artistes employables et en quête d'une percée, se composer un portefeuille d'activités (artistiques, para-artistiques, non artistiques) et de ressources (par le travail, la famille, le conjoint, l'entourage, les aides publiques, etc.). » (Menger, 2005, p.45). Les moyens humains et techniques mis à la disposition de l'entreprise diffèrent d'une situation de travail à l'autre : un musicien de bal intervient sur une scène, avec un système d'amplification, pour une finalité liée à l'activité de danse du public ; le même musicien, dans un contexte différent peut être amené à jouer avec une formation moins importante en se déplaçant dans l'espace, sans sonorisation – c'est le cas des « aubades », du « déambulateur » dans les rues d'une ville -. Le répertoire varie également d'une formation à l'autre, de même que les arrangements sur une même pièce musicale ou la tonalité retenue en fonction de l'instrumentation. La place accordée au musicien varie également : il peut être musicien de pupitre le matin – en retrait dans la masse du groupe – et soliste le soir. Sa responsabilité variera en conséquence.

Alex décrit dans le détail cette spécificité des compétences indispensables qui ne peuvent se construire que par la mise en situation, l'expérience et le développement de routines : « *C'est à dire que quand tu fais le métier comme on le dit couramment, que tu fais*

²⁵ « La population active française a, dans les deux dernières décennies du XX^e siècle, augmenté de 7.3%. Les cadres et professions intellectuelles supérieures ont vu leurs effectifs croître de 63%. Et dans ce groupe, les effectifs des professions artistiques ont eux-mêmes connu une croissance encore plus rapide, puisqu'ils ont doublé. Peu de groupes professionnels ont connu une telle expansion sur deux décennies. Plus significatif encore a été le comportement démographique des professions des arts du spectacle : leurs effectifs ont été multipliés par 2.4. » (Menger, 2005, p.35)

du bal et que tu n'arrêtes pas de changer de formation et de répertoire, tu es obligé de te coltiner à une réalité très pratique et donc tu apprends un métier pratique. Tu prends un morceau dans un autre ton que ce que tu avais l'habitude jouer ; tu repères très vite des grilles harmoniques parce qu'il faut improviser dessus ou faire des contre-chants – pas forcément impro' d'ailleurs : il faut jouer dans tous les styles. Quand je dis impro' c'est pas forcément jazz : ça peut être rock and roll, ça peut être twist, il faut jouer dans le style : tu sais les notes qui sonnent plus ou moins par rapport à telle grille. Des fois il faut improviser mais c'est des contre-chants donc c'est dans un style très particulier : il faut tenir compte du chant et tout. Et bien ça à la limite, ça ne s'apprend pas dans une école ça : Je ne connais pas un conservatoire ou une école de jazz où on t'apprend ça. » ({MIA1} Alex). La diversification des compétences et des « conduites » des musiciens depuis les années soixante et conduisant à une transformation de la figure du musicien est également analysée par Perrenoud : « L'expression « faire le métier » remonte aux années soixante, quand les musiciens ont commencé à jouer dans des contextes très divers, en tant qu'exécutants polyvalents au service d'une industrie du disque et du spectacle alors en plein développement. [] On comprend que cette multiplicité des engagements individuels implique l'avènement d'une figure transversale du musicien qui, si elle réduit considérablement le poids d'une inscription idiomatique, s'accorde aussi avec la fonction du *sideman*, notamment en matière de « jazz standard ». » (Perrenoud, 2007, p.280).

L'intérêt d'un **apprentissage formalisé** serait de se constituer un **socle de base de compétences et de savoirs** qui agiront en toile de fond, un « **background** » de savoirs qui, une fois assimilé et incorporé, pourra être réinjecté dans la pratique musicale. Pour Alex, cette approche se situe dans des temporalités différentes. Le travail technique peut être intégré rapidement et restitué dans le court terme en situation de travail. Des approches plus complexes au niveau de leur compréhension ou de leur concrétisation sur l'outil de travail ne seront assimilées et ne produiront de **résultats perceptibles qu'à plus long terme** : « *Mais quand tu fais une école de jazz pendant un an, tu te penches sur des problématiques harmoniques que tu ne rencontres pas forcément tous les jours dans le bal. Tu vas explorer des domaines harmoniques qui ne sont pas courants. Tu fais un travail sur l'instrument spécifique sans le faire le reste du temps, parce que le travail sur l'instrument, tu as plusieurs niveaux : tu as un niveau à très court terme où tu vas t'entretenir et un tout petit peu progresser sur des petites choses techniques que tu vas pouvoir essayer le lendemain en situation de jeu. Et puis tu as un travail à plus long terme où il faut acquérir des choses qu'il faut tellement répéter pour pouvoir les acquérir...Par exemple, si tu fais un travail sur un*

ystème harmonique – je ne vais pas rentrer dans les détails -, si tu veux maîtriser les enchaînements de quarts par exemple ou les triades/ en ce moment, je suis en train de bosser les triades et pour l’instant je n’arrive pas à m’en servir en situation parce que je sens bien qu’il me faut un travail régulier : il faut que je travaille tous les jours ce type d’exercices et en les développant pendant peut-être deux ou trois ans avant que je ne l’entende et que je le maîtrise suffisamment techniquement pour que je puisse m’en servir en situation...Bon ben ça c’est pas un truc que tu peux faire quand tu es trop pris. Et en ce moment je me bas avec ça à nouveau. C’est à dire que je veux retrouver une méthode de travail que j’ai eue notamment l’année où j’ai fait « Arpège » [L’école de jazz précédemment citée], mais j’ai un mal de chien parce qu’il faut avoir la tête complètement dégagée, ne penser qu’à ça et avoir du temps à y consacrer quoi. » ({MIA1} Alex).

L’apprentissage formalisé ne se situe pas sur le même plan de développement de compétences ni dans la même temporalité que l’apprentissage par le terrain. L’organisation structurelle et conjoncturelle du métier oblige de savoir s’adapter à des changements permanents de formations et de personnels dont les méthodes de travail diffèrent : le répertoire, les tonalités utilisées changent ; la fonction dédiée à l’instrumentiste diffère : contre-chant, improvisation, soliste etc. La nécessité et la réalité du métier entraînent l’acquisition de compétences pratiques et de routines utilisables dans le contexte du travail. Cet aspect relève du court terme et ne peut s’apprendre qu’en situation. La formation au contraire, s’inscrit dans une temporalité plus longue où le travail doit être approfondi et très suivi, et qui ne portera ses fruits qu’une fois que les compétences visées seront suffisamment assimilées et intégrées pour être réinjectées en situation de travail.

Autodidaxie et vocation

Les modèles mixtes d’approche des connaissances musicales relèvent de la démarche autonome, des apports des pairs d’âges et de l’enseignement plus ou moins formalisé qui a été suivi. L’intégration tardive d’une structure d’enseignement spécialisé freine le processus d’acculturation²⁶ par lequel la personne peut se mettre en adéquation avec l’offre institutionnelle et le marché du travail auquel il se rapporte. La construction initiale du parcours de formation, relativement indépendante et distante des institutions, favorise le

²⁶ On aurait affaire à un processus d’enculturation aux musiques actuelles selon Ganvert : une acculturation à sa propre culture (Ganvert, 1999, p.15)

développement de goûts ou d'affinités musicales éloignées de la culture « savante » proposée par les établissements spécialisés : « *C'est vrai quand-même qu'il y avait un esprit conservatoire : on conserve des choses. Donc, c'est l'institution de la musique classique...moi, je ne suis pas particulièrement branché par la musique classique.* » ({MIA3} Julien).

L'acculturation des personnes n'aboutit pas pleinement dans la mesure où un conflit s'installe entre la culture issue de leur socialisation primaire, la culture affinitaire des pairs et celles beaucoup plus éloignée diffusée par l'institution : « *Je n'aurais jamais fait musicien classique. Parce que je ne connaissais pas, d'abord.* » ({MIA2} Félix). Pour Damien également, c'est clairement l'adéquation des personnes au processus de formation proposé qui détermine et facilite leur bonne intégration dans les mondes professionnels qui s'y réfèrent : « *Il y a des gens qui vont très bien accepter le conservatoire ; ou il y a des gens qui acceptent très bien le fait d'enseigner dans des collèges – qui sont bien avec ça – et qui font des choses intéressantes.* » ({MIA4} Damien).

Trouver sa voie s'entend alors comme une démarche négociée. La marge de manœuvre de l'acteur dépend des constructions sociales antérieures et des possibilités d'adaptation au système de formation ou du marché du travail envisagé : « *Après, je pense que, si j'en réfère à ma propre expérience, je pense qu'il faut que chacun trouve sa voie.* » {MII1} La vocation n'est plus affaire de destinée ou de prédestination, d'un mouvement intérieur (*vocare*) par lequel on se sent appelé par une instance extérieure et quasi-divine (Schlanger, 1997). Elle s'inscrit ici dans l'existence humaine, dans la trajectoire en cours de construction, comme une attirance, une disposition ou un goût pour une activité, socialement construits, relative et en interrelation avec les facteurs constitutifs de la trajectoire biographique et relationnelle des acteurs. Elle résulte de la réussite ou des échecs, objectifs ou subjectifs à travers lesquels l'acteur peut évaluer son positionnement possible et développer des stratégies de construction.

La socialisation professionnelle des musiciens autodidactes s'allonge dans la durée en raison de son fondement « idéologique » qui fait de la croyance en soi le point de départ d'une démarche peu formalisée de construction des savoirs. Elle se déroule au gré des rencontres plus ou moins heureuses et riches qui jalonnent leur parcours. La socialisation des musiciens autodidactes se fait par adhésion à la culture d'un groupe spécifique, principalement caractérisé par la distance qu'il entretient avec un modèle de formation académique. La socialisation « traditionnelle » des musiciens de jazz (avant les années quatre-vingt) est représentative de l'intégration par les prétendants de la valeur d'authenticité fondée sur

l'autodidaxie : « Fondées sur la maîtrise d'une compétence dont l'acquisition suppose un engagement du musicien d'autant plus total que sa définition n'est jamais parfaitement explicite, fortement redevables de la tradition orale du *learning by doing*, les formes traditionnelles de socialisation professionnelle des musiciens de jazz sollicitent bien plus que la transmission d'une compétence spéciale ou la maîtrise d'un savoir-faire spécifique, l'adhésion profonde à une culture nécessaire à la cooptation par le groupe des pairs²⁷. »

L'adhésion à la culture professionnelle du groupe visé inscrit le jeune musicien dans une conception de la **croissance en soi**. L'autodidaxie revendiquée renvoie au stéréotype de l'artiste romantique qui se construit dans une distance calculée avec les normes dominantes du monde social. Le monde du jazz précédemment cité est fortement emprunt de cette *doxa* caractéristique du monde de l'art : « Tant que la socialisation professionnelle repose pour l'essentiel sur les acquis de l'expérience, la figure de l'autodidacte, comme métaphore de la grâce et de la révélation, reste l'un des plus puissants stéréotypes de la vie d'artiste et « le don », « la vocation », « le talent », « la créativité », versions banalisées du « génie », grandeurs dont l'origine est aléatoire et indéchiffrable. » (Mauger G., 2006, p.238).

Les musiciens autodidactes se construisent autour d'une croyance en soi ou d'un « mythe de l'intériorité » dans lequel une grande importance est accordée à la « rencontre », à la « vocation » et à l'« idéologie du don » (Sorignet, 2006). Les figures d'excellence qui se sont construites (ou sont perçues) sur le modèle du *self made man* entretiennent cette croyance dans la réussite des autodidactes. La reconnaissance sociale tardive de certaines de ces figures de référence participe à la croyance dans le report de la « consécration » : le talent ou le don du musicien, en raison de son parcours autodidacte, ne peuvent apparaître qu'à l'issue d'un long travail sur soi et sur son instrument. Le report temporel de la réalisation de soi relève alors de l'*illusio*, dans la croyance dans le jeu : « C'est dans la relation entre les habitus et les champs auxquels ils sont plus ou moins adéquatement ajustés – selon qu'ils en sont plus ou moins complètement le produit – que s'engendre ce qui est le fondement de toutes les échelles d'utilité, c'est à dire l'adhésion fondamentale au jeu, l'*Illusio*, reconnaissance du jeu et de l'utilité du jeu, croyance dans la valeur du jeu et de son enjeu qui fondent toutes les donations de sens et de valeurs particulières. » (Bourdieu, 1998, p.288).

Cette croyance dans la valeur accordée à l'authenticité maintient durablement l'individu dans une illusion de la réussite du projet qu'il porte. Elle lui permet d'endurer les échecs et même de leur trouver une justification : « La valeur accordée à l'« authenticité »,

²⁷ Coulangeon P., 1999, « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », Genèse, n°36, septembre 1999, p.54-68)

expression d'une « humeur anti-école », propriété prêtée au capital spécifique, préserve à la fois les valeurs des apprentissages « sur le tas » par rapport au capital scolairement garanti et la croyance au « talent », au « génie », comme principe explicatif de « la création » et de la valeur de l'artiste, raison suffisante pour persévérer en dépit (et même à cause) des échecs. » (Mauger, 2006, p.238).

Les travaux de Menger réinterrogent les concepts de *doxa* et d'*illusio* de Bourdieu (Bourdieu, 1998). Les contenus de la *doxa* artistique, c'est à dire le don inné, la précocité, l'autodidaxie, le hasard de la découverte et de la consécration du talent, engagent l'artiste dans le régime vocationnel et lui confèrent son aura charismatique. En cela, ils permettent de comprendre « la conjuration de l'incertitude qu'opère la rationalisation *a posteriori* » (Menger, 1989, p.111-151 L'appel vocationnel met à distance la dimension du choix, l'idée de la prédestination n'empêche pas totalement de relativiser les échecs, l'idéologie du don ne masque que partiellement et provisoirement le travail indispensable à l'acquisition des compétences. Mais la *doxa* est profondément liée à l'*illusio*, à la croyance dans le jeu et à la croyance de la réalisation de soi dans le jeu. C'est sous cet angle qu'il faut comprendre la remise en cause de l'autodidaxie par les musiciens expérimentés : la recherche de développement de compétences par des incursions tardives en formation vise le maintien dans le champ. L'individu doit s'équiper, investir en temps, consentir des efforts, afin d'« acquérir assez de capital spécifique pour être en mesure de jouer, mais aussi pour reproduire la croyance dans sa capacité de jouer. » (Mauger, 2006, p.242). Comme nous l'avons indiqué, la trajectoire des musiciens rencontrés évolue constamment entre des hauts et des bas, sans pourtant s'extraire totalement du groupe intégré. Les réussites sur certains plans ou dans certaines phases de la carrière les amènent à relativiser le poids des échecs qui jalonnent leur parcours professionnel. La possibilité d'un maintien dans une activité décrite comme « vitale » (la création, l'interprétation) recoupe celle de l'authenticité comme maintien de l'appartenance au groupe. Des facteurs subjectifs et objectifs se mêlent qui, en l'absence d'une exclusion brutale, permettent le maintien de la croyance en soi et dans le jeu : « Pour que s'instaure cette relation particulière entre les espérances subjectives et les chances objectives qui définit l'inverstissement, l'intérêt, l'*illusio*, il faut que les chances objectives se situent entre la nécessité absolue et l'impossibilité absolue, que l'agent dispose de chances de gagner qui ne soient ni nulles (à tous les coups l'on perd) ni totales (à tous les coups l'on gagne), ou, autrement dit, que rien ne soit absolument sûr sans que tout soit possible pour autant. » (Bourdieu, 1997, p.254).

Au mode de relation à la formation musicale distant de tout accompagnement suivi et organisé de l'extérieur s'oppose l'enseignement dans les établissements spécialisés (écoles de musique, conservatoires). Si certains musiciens rencontrés mixent les deux approches, elles sont majoritairement dissociées et biographiquement différentes. Hennion apporte des résultats similaires, et note les débuts précoces des jeunes musiciens formés dans l'enseignement spécialisé, plus dépendant d'un choix parental et de leur appartenance socio professionnelle que d'un choix réel de l'enfant : « Le très jeune âge moyen du début des études musicales (un quart des élèves avant sept ans, un autre quart à sept ans) [fait qu'] on voit clairement se dessiner un mode d'accès « familial-scolaire » à la musique, aussi loin de l'affirmation personnelle d'un goût que de la quête collective d'une identité, qui marqueront plus tard la période de l'adolescence. » (Hennion, 1988, p.205).

VI - 2. La formation institutionnelle. Construction homogène du parcours de formation initial

« Moi, jamais mon fils, si j'en avais un...et il pourrait bien être dix fois plus doué que Mozart, car ça n'a rien d'extraordinaire, qu'un enfant compose, si vous le dressez comme un singe, ce n'est pas un tour de force, mais c'est torturer l'enfant, c'est le maltraiter d'une façon qui est aujourd'hui punie par la loi, et à juste titre, car on doit respecter la liberté de l'enfant. » (Süskind P., 1989, p.48)

« - Veux-tu me dire ce qu'il y a d'écrit au-dessus de ta partition ? demanda la dame. » « - Moderato cantabile, dit l'enfant. » La dame ponctua cette réponse d'un coup de crayon sur le clavier. L'enfant resta immobile, la tête tournée vers sa partition. « - Et qu'est-ce que ça veut dire, moderato cantabile ? » « - Je ne sais pas. » Une femme assise à trois mètres de là soupira. « - Tu es sûr de ne pas savoir ce que ça veut dire, moderato cantabile ? reprit la dame. L'enfant ne répondit pas. La dame poussa un cri d'impuissance étouffé, tout en frappant de nouveau le clavier de son crayon. Pas un cil de l'enfant ne bougea. » (Duras M., 1958, p. 69)

Après avoir analysé les ressorts du lien de l'acteur avec l'activité, à partir de la figure de l'autodidacte, nous allons analyser la trajectoire sous l'angle de la construction du parcours de formation dans l'enseignement spécialisé, de l'importance du rôle des institutions dans la socialisation secondaire²⁸.

Il ressort de l'analyse des entretiens effectués un trajet commun à la plupart des musiciens rencontrés qui se projettent où ont intégré une carrière d'enseignant ou d'interprète (soliste ou tttiste en orchestre), même si chacun a sa spécificité. Tous sont issus du conservatoire- passage quasi-obligé : « *Il y a un chemin commun : ça a toujours été le conservatoire, de toute façon c'est le seul chemin possible. Il y en a un qui a fait la Fac de manière plus intense, mais sinon, on a tous fait le conservatoire.* » ({EDE1} Mélanie).

La diversité toute relative du parcours des étudiants se situe plus dans l'initiation ou la première phase de leur apprentissage. Maurice, par exemple, a suivi toutes les étapes de l'apprentissage instrumental institutionnel: « *C'était une association. J'ai passé le jardin musical, mais j'ai fait toutes les étapes de l'apprentissage.* » {EDE8} Caroline à également commencé son apprentissage musical à huit ans, dans une école municipale de musique, avant d'intégrer le conservatoire à seize ans : « *J'ai commencé à huit ans dans une école municipale.* » ({EDE7} Caroline). Une seule étudiante a fait l'ensemble de son cursus dans un conservatoire : « *Je suis rentrée au conservatoire à l'âge de dix ans. Ça fait quatorze ans que je suis dans un conservatoire.* » ({EDE3} Géraldine).

Il ressort une forte homogénéité dans le parcours de ces musiciens. Ils ont fait un début « classique » de l'apprentissage dans un établissement spécialisé, à un âge à peu près similaire - huit/dix ans²⁹ -. Leur entrée au conservatoire est généralement jugée « tardive » - vers seize ans-. Un nouveau groupe d'appartenance se construit relativement tôt dans le parcours, favorisant la construction précoce d'une identité de groupe, liée à l'institution.

L'approche de l'activité est, pour les membres de ce groupe, très majoritairement liée à l'intégration directe d'une structure de formation. Elle semble liée à l'estimation des bénéfices envisageables (au moins dans un premier temps, de la part des parents) : augmentation qualitative du niveau de formation et valorisation de l'activité.

²⁸ Ce chapitre s'appuie sur un ensemble de dix-sept entretiens réalisés auprès d'étudiants préparant un Diplôme d'État (DE) dans une Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM).

²⁹ D'autres études relèvent même des débuts plus précoces : « L'apprentissage professionnel de la musique demande une formation longue qui, dans le système actuel, commence traditionnellement et en moyenne à sept (50% des musiciens débutent la musique entre cinq et huit ans. » (Papadopoulos, 2004, p.137) Le même ordre de grandeur est donné par Pâris (Pâris A., 1995)

VI - 2.1 Adhésion au processus de formation. Conciliation des attentes personnelles et du parcours institutionnel

L'apprentissage de la musique, dans une structure spécialisée d'enseignement, est liée à l'attrait progressif pour l'instrument et la pratique musicale. Il est secondé de cours de Formation Musicale - « solfège » - n'entraînant pas l'accord massif des élèves, mais devant être acceptés s'ils veulent poursuivre leur apprentissage instrumental : « *J'ai fait un an de solfège et je voulais arrêter. Et puis je me suis dit que c'était dommage puisque l'année d'après, je pourrais commencer l'instrument.* » ({EDE5} Marie). Les élèves mettent en balance le désintérêt pour la formation théorique et l'intérêt pour la formation pratique. Les musiciens en herbe qui continuent sont ceux qui feront le choix de concilier les deux aspects. De façon générale, on peut s'interroger sur ce choix volontaire³⁰. L'intégration d'un choix par ailleurs négocié et postérieurement vécu comme personnel. L'inclusion dans un cursus d'apprentissage, régi par des règles et des codes, suppose l'acceptation de ce fonctionnement : « *Ah non, non, il n'y a pas le droit de faire l'apprentissage instrumental sans l'apprentissage solfégique.* » ({EDE3} Géraldine).

L'acceptation du fonctionnement institutionnel est souvent le fruit d'une négociation dans le milieu familial. Avec le recul, l'acteur s'attribue généralement ce choix, même si le choix d'origine ne lui incombe pas. L'intérêt porté à l'activité entraîne l'engagement de la personne et suscite l'idée d'une éventuelle utilisation professionnelle. L'influence du milieu familial agit progressivement vers une appropriation, une intégration du choix, puis une éventuelle décision pour le « métier » : « *J'ai commencé la clarinette parce que mes parents m'ont mis à faire de la musique. Après, petit à petit, je trouvais que j'aimais la musique et j'ai pu faire un lycée à horaires aménagés. C'est à ce moment là que je me suis destinée à en faire mon métier.* » ({EDE1} Mélanie). Le rôle conjoint de l'influence familiale et de la structure d'enseignement, lors des premières phases de la socialisation favorisent l'intégration d'un choix initialement extérieur à l'individu et son appropriation.

Le début du cursus de formation est lié à l'intérêt pour l'activité, amenant l'acceptation des contraintes et des conditions fixées par l'institution. **Une première négociation est issue des attentes intrinsèques et de l'estimation des contraintes**

³⁰ « Les élèves déclarent que « la musique leur a plu » vers dix ans en moyenne, soit en moyenne trois ans après leurs débuts : ils ont d'abord fait comme on leur demandait, avant de songer à l'aimer – pour ceux qui n'ont pas abandonné entre temps. » (Hennion, 1988, p.205)

institutionnelles. L'acceptation des contraintes de la formation institutionnelle constitue une **première forme d'intégration des normes et valeurs du groupe d'appartenance.**

VI - 2.2 Un parcours institutionnel sélectif

Dès leur entrée dans les établissements spécialisés d'enseignement de la musique, les élèves entrent dans un **processus de sélection.** Chaque étape du cursus est jalonnée de concours ou d'examens. Le parcours est organisé en trois cycles de trois ans pouvant être individuellement prolongés. Si chaque cycle n'est pas sanctionné positivement, l'élève sort du cursus spécialisé. L'évaluation des élèves est centrée sur deux contenus d'enseignement majeurs, la Formation Musicale et la Formation instrumentale.

La finalité du cursus, la formation de musiciens, correspond aux attentes des élèves et explique leur intégration dans ces établissements. **Les étudiants ne remettent donc pas en cause le fondement même de l'institution.** Ainsi, Francis estime que l'épreuve instrumentale est indispensable puisqu'elle est au centre de l'activité visée : « *Je trouve ça normal d'entendre les gens jouer de la musique quand c'est ça notre truc.* » ({EEA1} Francis).

Pourtant, par ailleurs, ils sont souvent critiques sur cette sélection, ce qui semble s'expliquer en partie par leur échec à l'entrée en cycle supérieur de formation musicale. L'institution est souvent décrite comme **élitiste** et **sélective.** Bien qu'ils aient pu accéder à cette formation, ils estiment avec le recul que son accès est limité. Le choix de l'instrument est peut également être sélectif et dépendre du niveau solfègique, ainsi que du nombre de places disponible et restreint dans la discipline instrumentale : « *Il y a un nombre de places, donc ils font une sélection.* » {{EDE2} Laurène}

L'appréciation de la dimension sélective de l'institution révèle un **paradoxe** : les étudiants **reconnaissent et apprécient** le niveau d'exigence demandé, **mais critiquent** l'accessibilité de l'institution et sa finalité élitiste. L'entrée dans ce monde social nouveau valorise les capacités estimées de l'acteur et entraîne **l'intégration et l'acceptation des critères de l'institution,** condition nécessaire de la poursuite du parcours.

VI - 2.3 Anticipation du parcours et cooptation

Beaucoup d'étudiants interviewés disent avoir traversé le parcours du conservatoire de façon accélérée : « *A treize ans, j'étais en moyen, en solfège et en flûte je devais être en diplôme.* » ({EDE4} Claudine). Comme nous l'avons vu, la grande majorité des étudiants a commencé la formation dans une école de musique avant d'intégrer le conservatoire. Cette intégration en cours de parcours est due à un niveau ou à un potentiel reconnu à la personne.

Pourtant, bien souvent, cette entrée à un niveau intermédiaire nécessite un rattrapage du niveau requis. L'enseignante de Laurène la pousse à passer tout de suite l'examen de fin de deuxième cycle : « *Elle me « boostait ». J'étais en première année de deuxième cycle - elle m'a fait passer tout de suite la fin du cycle qui se déroule sur cinq ans.* » {{EDE2} Laurène} Le système permet une certaine « souplesse » où toutes les étapes du processus de formation peuvent être dépassées en fonction des capacités reconnues à l'élève.

Cette situation d'anticipation requise constitue une **première prise de conscience du niveau demandé** à ce stade de la formation. L'évaluation des connaissances et des capacités se fait en regard de la demande institutionnelle. Par l'analyse de sa situation personnelle dans son parcours, l'étudiant argumente la nécessité d'un parcours suivi et organisé.

Ce rattrapage de niveau demande un travail important, généralement consenti en raison de la motivation pour l'activité et pour la qualification donnée et la valorisation qu'elle apporte. Caroline, par un travail important, rattrape le niveau et réussit le diplôme en deux ans au lieu des cinq ou six années normalement nécessaires : « *J'ai bûché : je suis passée de préparatoire à diplôme en deux ans. Normalement il y aurait eu cinq-six ans.* » ({EDE7} Caroline). Cet exemple souligne une implication importante dans les apprentissages, dont la réussite « exemplaire » est valorisante.

La majorité des étudiants a anticipé le déroulement du cursus de formation. Ils ont souvent été cooptés par des membres du groupe professionnel et amenés à intensifier leur investissement dans l'activité pour répondre au niveau d'exigence demandé. L'anticipation du parcours entraîne une estimation positive des compétences intrinsèques de la personne.

VI - 2.4 Spécialisation progressive

Du côté de l'institution, le parcours de formation est pensé comme une trajectoire évolutive, allant de la pratique amateur dans ses deux premières phases, à une finalité

professionnalisante dans son prolongement. Pour Francis, les deux premiers cycles du conservatoire (six ans) peuvent être considérés comme « amateurs » et être suivis sans trop de problème de sélection. Cela constitue une évolution et la pratique collective s'est développée. La sélection est beaucoup plus visible à l'entrée dans le troisième cycle : « *Ça reste de la pratique amateur jusqu'au deuxième cycle du conservatoire. Tu peux suivre sans te faire virer et en travaillant correctement. On en est là quand même aujourd'hui. Mais ça n'est pas du tout le cas si tu veux entrer en troisième cycle.* » ({EEA1} Francis).

Pour certains étudiants, la progression du parcours a été vécue sans heurt. **L'accroissement de la demande de travail et du niveau recherché est considéré comme normal**, même s'ils réclament une implication et un effort supplémentaire : « *J'ai gardé le même niveau en fait en rentrant au conservatoire. C'est surtout en solfège que ça a été dur.* » ({EDE7} Caroline).

La spécialisation se précisant et la formation devenant plus intensive, les étudiants sont amenés à définir des **choix d'orientation plus précis concernant une éventuelle formation professionnelle**. Daniel a dû se remettre à niveau, ses acquis antérieurs étant suffisants pour un niveau amateur, mais trop juste pour ce cursus à orientation professionnelle : « *J'ai dû rester trois ans en cycle spécialisé. Il y a eu des notions qui n'étaient pas acquises : qui étaient suffisantes pour un niveau de pratique amateur, mais il fallait vraiment redéfinir. C'est cette année là, en première, que je me suis rendu compte que c'était très difficile de mener études et musique, si je voulais aller beaucoup plus loin en musique. Après (le BAC), j'ai décidé de me laisser une année, où je n'allais faire que de la musique. J'ai eu mon prix de solfège; je faisais de la musique de chambre ; de plus en plus de choses passionnantes ; je progressais bien en flûte. Donc, j'ai décidé de continuer dans la voie. Et donc après, j'ai passé trois années comme ça, au conservatoire, où j'ai eu mon DEM complet. Et donc, comme pour moi, c'était évident : j'allais vers le professorat.* » ({EDE6} Daniel). Le troisième cycle du cursus d'enseignement spécialisé est une période de questionnement importante portant sur les capacités reconnues et attribuées, lors de laquelle des choix d'études et de métier très différents se profilent.

La spécialisation progressive du parcours amène une intensification de l'investissement des acteurs. La focalisation croissante sur l'activité oriente partiellement les choix se profilant. Cette étape constitue un moment important dans la trajectoire des acteurs. C'est le premier stade objectif d'un « passage à travers le miroir ». (Hugues, 1958). Le futur groupe professionnel se définit progressivement. Si ce groupe reste à un niveau de formation théorique ou amateur, il s'immerge de façon plus approfondie dans la culture professionnelle.

Par ailleurs, cette étape est un moment important de la séparation et d'un début de rupture avec la culture profane.

VI - 2.5 Conciliation du cursus spécialisé et du cursus général. La Classe à Horaires Aménagés Musique

Plusieurs étudiants ont suivi une formation musicale dans le cycle général, dans une Classe à Horaires Aménagés Musique. Cette orientation de leur parcours est souvent liée au besoin de concilier l'enseignement général et l'enseignement spécialisé dans des conditions favorables : « *À l'école, je bossais jusqu'à deux heures du matin. C'est pour ça que je voulais aller en classe à horaires aménagés. C'était pas un problème de niveau scolaire, de non réussite, qui m'a amené à faire un BAC technique. C'était parce que je ne m'en sortais plus au collège.* » ({EDE7} Caroline).

Ce cursus particulier est un **début de spécialisation** des étudiants, menant vers une orientation professionnelle de l'activité. Il suppose une formation parallèle et intégrée dans un conservatoire.³¹ Le cycle secondaire « spécialisé », met l'accent sur le travail musical et allège les contenus dans les matières générales et permet de concilier les attentes de réussite dans les deux cursus : « *C'est allégé, parce qu'il y a moitié moins de temps au niveau scolaire. L'après-midi, on travail sur l'instrument.* » ({EDE7} Caroline).

Ce choix d'orientation du parcours est dû et favorise l'approfondissement de la pratique musicale, but recherché des élèves : « *Avoir le temps de travailler son instrument, c'était vraiment super.* » ({EDE5} Marie). « *Je me suis dit qu'en intégrant ce lycée là, ça me permettrait d'avoir plus de temps, de mieux travailler, d'être sur Paris [où] il y a une grosse différence de niveau. Et, en fonction du résultat qu'ils allaient me donner, me destiner à un concours d'orchestre.* » ({EDE1} Mélanie).

Si elle permet l'approfondissement de l'apprentissage de la musique, la spécialisation progressive du parcours à des répercussions sur les possibilités de formation, de réorientation et les perspectives professionnelles : « *J'ai eu beaucoup de moments de doute pour savoir si vraiment j'y arriverais. Sur mes capacités. C'est vrai que la musique, quand on est dedans,*

³¹ L'entrée en classe à horaires aménagés ne vise pas obligatoirement l'entrée induite au conservatoire: [Sans la classe à horaires aménagés] « *Je ne serais pas rentrée au conservatoire, je crois. Je l'aurais peut-être fait après. J'avais le temps de travailler dans mon école municipale. C'était pas un but encore, à cette époque là..* » ({EDE7} Caroline) Bien que parfois involontaire, l'intégration dans une Classe à Horaires Aménagés entraîne la formation parallèle au conservatoire et la spécialisation progressive du cursus. « *Il permettait d'être étudiant au conservatoire.* » ({EDE1} Mélanie)

qu'on a suivi une classe à horaires aménagés : c'est très dur après. Avec ce BAC là, on ne peut pas faire grand chose d'autre. Non, c'est pas possible. On reste quand même dans le domaine artistique. » ({EDE5} Marie).

La spécialisation du parcours passe par une conciliation avec les études générales. Elle permet d'obtenir un niveau d'études générales tout en orientant plus particulièrement le parcours vers une finalité professionnelle. La recherche d'une formation qualifiante à visée professionnalisante accentue la rupture avec la culture profane par une immersion dans une culture professionnelle particulière et la constitution d'un groupe de référence. La position est négociée et aménagée avec le cursus général. La qualification vise la réalisation d'un système d'attentes légitimes. La trajectoire s'oriente vers la recherche d'une Licence.

VI - 2.6 La qualification amateur CFEM, DEM

Que la suite du parcours puisse conduire à une formation professionnalisante, dans l'enseignement comme en musique, elle ne peut s'envisager sans la qualification de l'institution. L'évaluation à l'entrée en formation supérieure préparant au CA ou aux concours d'orchestre, comme celle du CEFEDM préparant au DE, est basée sur la reconnaissance des compétences acquises antérieurement et attestées par la certification : *« Le parcours amateur mène vers ce qu'on appelle maintenant le Certificat de Fin d'Études Musicales. Le CFEM est une branche qui se différencie maintenant, après la fin du second cycle. Il y a les gens qui veulent assurer la fin de leur parcours amateur et les gens, jeunes, lycéens, qui veulent aller plutôt vers des études professionnelles. »* ({RI2} Mauricette).

Le niveau d'exigence et les contenus d'enseignement diffèrent en fin de second cycle. L'orientation « professionnalisante » prépare en un ou deux ans au DEM à l'entrée en cycle spécialisé : *« Dans un parcours amateur, il faut absolument former le jeune et l'ouvrir au maximum pour qu'il puisse trouver après des outils qui puissent lui permettre de continuer sa pratique. Celui qui va être dans une orientation professionnelle...c'est l'heure pour lui, vers quinze, seize ans, de pousser, de perfectionner sa technique instrumentale. S'il n'est pas dans cette logique là à ce moment là, il ne peut pas le faire à vingt cinq ans. Un professeur va être beaucoup plus rigoureux sur des aspects techniques. C'est ce qui fait la différence. Le jeune qui s'oriente vers cette direction professionnelle, prépare en un an ou deux, l'entrée dans le cycle spécialisé qui va l'emmener vers le Diplôme d'Études Musicales. »* ({RI2} Mauricette).

La dissociation du parcours et la sélection des étudiants sont faites en fonction du niveau technique. Elle a lieu en fin de second cycle, généralement entre seize et dix huit ans, donc assez rapidement : elle suppose un parcours réussi et un apprentissage précoce. Certaines personnes peuvent toutefois réintégrer l'orientation professionnelle après réussite dans le parcours amateur.

Les deux filières sont pensées par rapport à un apprentissage musical instrumental, et vise la pratique de l'activité musicale, qu'elle soit amateur ou professionnelle. La formation, jusqu'au DEM, est clairement orientée dans ce sens et ne contient pas ou très peu d'apports pédagogiques. L'orientation vers ce type de formation est un choix de la personne : « *Jusqu'au DEM, à quelques rares exceptions près, il n'y a pas du tout d'orientation vers la pédagogie : on en parle pas. Jusqu'au DEM. On est dans la visée d'être musicien...* » ({RI1} Louis).

Les conceptions ancrées dans le groupe professionnel, centrées sur le niveau d'excellence instrumental sont difficiles à remanier. Ainsi, le DEM est plus valorisé par le groupe professionnel que le DE, parce qu'historiquement très recherché et reconnu pour l'entrée dans le métier d'interprète : « *Le DE...Pour moi c'est pas un diplôme. C'est pas le CA ou le DE : on vise à enseigner.* » ({EDE7} Caroline). De cette négation de l'importance des diplômes « professionnels » pour la réalisation de l'activité d'enseignement, on peut vraisemblablement déduire que c'est la compétence technique qui prime et est principalement reconnue, en tout cas par la personne sinon par le groupe des pairs, pour enseigner.

L'obtention du DEM semble devenir un passage obligé pour envisager la suite du parcours vers le DE. Pour Mélanie, l'obligation émergente de l'obtention du DEM représente une évolution pour la préparation au métier d'enseignant dans la mesure où ce diplôme dépasse la simple reconnaissance d'un niveau instrumental et valide une culture musicale beaucoup plus large : « *Avant, on obtenait juste un prix d'instrument : ça suffisait. Maintenant, il faut qu'on obtienne ce DEM. Donc, avoir en gros un bon niveau dans pleins de domaines.* » ({EDE1} Mélanie).

La formation « professionnelle » passe par la réussite du cursus initial. Bien qu'apparaissant comme une évidence, cela fait ressortir une **fermeture du groupe contrôlant toutes les étapes amenant à l'intégration du groupe professionnel**. Il ressort également que la reconnaissance de la qualification par le groupe professionnel tend à évoluer.

La qualification résultant de la formation initiale est valorisée par le groupe professionnel, dans la mesure où c'est elle qui jusque là permettait d'accéder à

l'enseignement. Cette situation évolue : le DEM semble désormais devoir être considéré comme une porte d'accès menant à la qualification DE.

La séparation du cursus en deux voies, « amateur » et « professionnelle » souligne la **différenciation** effectuée **entre les processus culturels et les stratégies d'ordre économique**. Par ailleurs, la finalité professionnelle se précise et souligne la **rupture entre les attentes initiales et leur nouvel objectif en terme de carrière**. L'orientation présente vise explicitement la Licence et le Mandat (Hughes, 1958).

VI - 3. La formation « professionnalisante » des enseignants

Dans ce chapitre, nous allons aborder l'étape de la formation professionnalisante des musiciens en direction de l'enseignement. Notre approche se situera au niveau de la formation proposée dans un Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM) qui prépare les étudiants au Diplôme d'État de musique (DE). Analysant l'évolution récente du processus de formation dans le secteur spécialisé, nous verrons la formation ne vise pas uniquement l'adaptation des individus à leur futur métier : au travers des contenus d'enseignement, dans l'interaction entre les différents partenaires de la formation, c'est un véritable processus de remaniement identitaire qui s'opère, entre une identité projetée d'interprète et celle d'enseignant. C'est le passage vers un nouvel « idéal » de réalisation de soi qui se met en place, souvent de façon problématique et dont l'objectif n'est pas toujours atteint.

VI - 3.1 Musiciens et enseignants : la gestion d'une double identité

Le paysage culturel et artistique en France se redessine depuis le début des années quatre vingt. L'offre institutionnelle et la demande du public en matière d'enseignement de la musique accompagnent cette transformation. L'application de la loi de décentralisation³² notamment entraîne un déplacement des responsabilités au niveau local concernant les prises de décisions, le financement et la mise en place des processus de formation et de qualification, reportant partiellement le pouvoir sur les municipalités. L'évolution du groupe

³² Loi n°83-663 du 22 juillet 1983, *J.O.* du 23 juillet 1983.

professionnel accompagne ce mouvement au début des années quatre vingt dix par l'intégration statutaire des enseignants spécialisés dans la Fonction Publique Territoriale³³. La mise en place des centres de formation s'inscrit dans ce contexte. Ces transformations structurelles et politiques influent sur la mission des enseignants et sur la définition des dimensions qu'ils doivent prendre en considération dans leur fonction et tendent plus généralement vers une redéfinition de l'identité du groupe³⁴.

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

Considérant la carrière (« Career ») comme « le parcours ou la progression d'une personne au cours de sa vie ou d'une partie donnée de celle-ci » (Hughes, 1996, p.175), nous comprenons, pour notre analyse, le temps de formation précédant l'entrée dans le métier, comme un tournant (« Turning point », *Ibid.*, p.165) important dans lequel nous pouvons nous questionner sur ce qui est en jeu à ce moment particulièrement déterminant de la trajectoire des acteurs.

Nous cherchons à saisir les modalités de production et de légitimation de l'accès au métier du point de vue des acteurs. Ce processus est activé et amplifié par le moment de la formation. Nous retenons plusieurs dimensions centrales permettant de situer le problème. D'abord, **la crédibilité et la légitimité de l'accès au métier**, au groupe professionnel visé et à l'institution : l'objectif de la formation est analysé sous l'angle de l'**articulation** effectuée par les acteurs **entre qualification, compétences et rôle projeté dans le fonctionnement et l'évolution du groupe recherché**. Ensuite, l'articulation entre compétences et qualification tend vers une **recherche de stabilité et de confort matériel** dans un secteur d'activité spécifique (salaire, statut dans la fonction publique, conditions de travail). Enfin, et de façon articulée aux dimensions précédentes, nous chercherons à comprendre en quoi le temps de la

³³ Décret n°92-896 du 2 septembre 1992, *J.O.* du 3 septembre 1992 fixant les conditions d'accès et les modalités d'organisation des concours pour le recrutement des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique.

³⁴ Décret n°93-154 du 29 janvier 1993 relatif à l'organisation de la formation initiale d'application des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique stagiaires, Direction des Journaux Officiels (DJO), 2003.

formation constitue également un processus de subjectivation engendrant un **remaniement de l'identité personnelle et sociale de la personne.**

D'où l'approche interactionniste choisie, qui voit dans la rencontre entre les étudiants d'une part, et avec les professionnels et l'institution d'autre part – des « autrui significatifs » ou des « pourvoyeurs d'orientation » -, dans le contexte de la formation, le lieu principal de réalisation, d'expression et de négociation de la position envisagée. Dans ces rencontres avec les partenaires présents et futurs de l'activité, mais aussi avec soi-même, se développent et se formalisent le potentiel et les compétences pratiques. Dans cette interaction se négocient également les règles de fonctionnement du groupe professionnel recherché, les valeurs du futur groupe d'appartenance et ses normes. Elles permettent un ajustement des perspectives entre ce qui a été intégré dans le parcours antérieur et les nouvelles attentes corrélées avec le choix d'orientation présent de la trajectoire. Les transactions présentes portent ainsi sur la négociation sociale effectuée, située dans un rapport à l'autre (les pairs de la formation, les « pourvoyeurs d'orientation » : tuteurs, pairs aînés, représentants institutionnels), mais également sur les négociations internes réalisées par l'acteur entre une identité attribuée ou revendiquée, issue de la trajectoire antérieure et une identité attendue (Dubar, 2002). Cette approche méthodologique est nécessaire pour mettre à jour ce qui se joue à la fois dans l'évaluation du potentiel ou des compétences pratiques, dans le processus de socialisation professionnelle (Hughes, 1958), mais aussi dans le processus de construction et de remaniement de l'identité personnelle. C'est pour cela que nous ne chercherons pas à identifier les mécanismes explicites d'évaluation, de sélection des prétendants par l'institution, mais plutôt à révéler des processus sociaux implicites de conversion des acteurs.

VI - 3.2 Maintenir sa passion face aux contraintes de la formation

Un parcours organisé et codifié

La formation suivie par le groupe d'étudiants que nous avons rencontré se déroule dans un centre de formation des enseignants de danse et de musique (CEFEDM). Ces établissements extérieurs et statutairement indépendants des conservatoires sont progressivement entrés en fonction à partir de la fin des années quatre-vingt. On compte onze

établissements de ce type, répartis sur l'ensemble du territoire national en 2004, placés sous la tutelle du ministère de la Culture.

D'une durée de deux ans, la formation suivie vise l'obtention d'un Diplôme d'État (DE)³⁵, diplôme national créé en 1982, homologué niveau III (bac+2), donnant accès au concours du cadre d'emplois d'« assistant spécialisé d'enseignement artistique » de la fonction publique territoriale (catégorie B de la fonction publique). Les emplois sont principalement recherchés dans les établissements publics d'enseignement spécialisés, donc essentiellement les écoles municipales agréées et les écoles nationales de musique (EMM ; ENM), qui dépendent de la fonction publique territoriale (emploi des communes, départements et régions).

Devenir titulaire de ces postes, donc fonctionnaire, passe par la réussite aux concours organisés par le CNFPT (Centre National de la fonction publique territoriale). L'enseignant pourra alors bénéficier d'un **statut**, d'un **emploi stable** et d'une **évolution salariale**. Les lauréats sont inscrits sur une liste d'aptitude qui ne vaut pas recrutement et sur laquelle les employeurs potentiels effectueront leur choix en fonction des postes déclarés vacants.

La réussite de ce parcours d'**intégration à la fonction publique** dépend donc de la réussite au concours organisé par les CNFPT, lui-même relatif à la qualification DE obtenue, elle-même dépendante de la réussite d'un cursus initial dans l'enseignement spécialisé : la présentation aux examens du DE suppose de posséder le DEM (diplôme d'études musicales) – ou équivalences – préparé et délivré par les CNR ou les ENM, qui sanctionne la fin d'un cycle spécialisé d'études musicales. La formation initiale est organisée autour de trois cycles de trois ans. La formation « professionnalisante » qui lui succède est de deux années à temps plein ou de trois années en formation continue. L'accès aux métiers de l'enseignement est donc très organisé, contrôlé et codifié, supposant la réussite aux nombreuses étapes intermédiaires qui y mènent³⁶.

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

³⁵ Source : Guide des métiers de la musique, 2000.

³⁶ « Vous venez brillamment d'obtenir un DE ou un CA (Certificat d'Aptitude) et vous pensez enfin toucher au but : obtenir un poste en conservatoire...Pas si vite ! Le chemin qui mène le jeune diplômé vers un poste de professeur titulaire s'apparente souvent à un parcours du combattant. » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.182)

titres prenant en compte les contenus théoriques, pédagogiques et didactiques. De la sorte, la « logique de qualification » entre potentiellement en tension avec la « logique de compétence » mise en avant dans le cursus initial. (Demailly, 1987).

Former des musiciens pédagogues compétents et qualifiés

L'objectif du centre de formation est clairement défini autour de la recherche du développement de compétences et de connaissances utiles à l'activité d'enseignement en prenant appui sur les compétences plus spécifiquement musicales ou instrumentales issues du cursus de formation initiale. C'est l'échec partiel de la poursuite des études supérieures dans lesquelles une préparation instrumentale plus élevée permet le maintien des objectifs en direction de l'activité de musicien qui amène la réorientation vers l'enseignement d'une partie des anciens étudiants des conservatoires : « *Ça va venir les questionner sur leur propre formation : c'est vrai que s'ils sont là, c'est parce qu'ils ne sont pas arrivés, qu'ils ne sont pas allés ailleurs. Très peu ont fait le choix d'être effectivement là.* » ({RI1} Louis). L'identité visée de musicien reste « virtuelle » en raison du manque de reconnaissance n'ayant pas autorisé l'identification objective issue de l'accès et de l'appartenance à ce groupe. Les compétences instrumentales attribuées sont toutefois valorisées en ce qu'elles constituent le socle de base du savoir à transmettre dans l'activité d'enseignement. Elles devront être complétées par de nouvelles compétences indispensables à cette fonction.

La figure traditionnelle de l'enseignant, basée sur la transmission de compétences techniques dont la finalité est la préparation de musiciens interprètes, est partiellement dépassée par l'intégration de la fonction éducative et la valorisation du rôle social ; la maîtrise de la situation ; la fonction de médiateur, de gestionnaire des conditions d'apprentissage : « *Quand j'étais en formation [au conservatoire] je passais mes diplômes. Et là, c'est plus des questions plus ouvertes : des questions sur l'enseignement.* » ({EDE5} Marie).

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

connues : « *Je suis allée voir, avec mon professeur, en tutorat. C'est beaucoup plus diversifié.* » ({EDE5} Marie). Ainsi, l'ouverture vers de nouvelles modalités de fonctionnement construit un « modèle pratique » par la construction d'un nouveau groupe de référence et la rupture - partielle - avec le groupe de référence antérieur. La formation, ou groupe de « référence normatif » (De Queyroz, Ziotkowi, 1997), vise ainsi l'intégration des normes, valeurs et modèles de comportement du groupe professionnel des enseignants. Cette étape participe fortement la constitution d'un groupe de référence (Merton, trad. Française, 1965) par une identification anticipée.

La finalité pédagogique de la formation actuelle s'inscrit comme un complément de formation visant l'acquisition d'un savoir légitime, de compétences indispensables à la crédibilité de l'acteur dans l'orientation professionnelle recherchée, permettant d'estimer les possibilités d'accès et de négocier sa position ou son statut en regard de l'état ou de l'identité du groupe : « *Plus de précisions sur comment je conçois mon métier, sur quelles possibilités je peux avoir d'enseigner.* » {{EDE2} Laurène} La majorité des étudiants interviewés a intégré cette double problématique articulant logique de compétence et logique de qualification. D'un côté, la formation vise à acquérir les compétences pratiques, spécifiques à l'enseignement, indispensables pour l'intégration du groupe professionnel. De l'autre, cet objectif ne peut être atteint que par l'acquisition d'un diplôme professionnel permettant d'exercer : « *Je fais la formation pour moi, pour mon métier de pédagogue, mais vraiment personnel ; et je fais aussi le CEFEDM pour le papier. Ça c'est légalement, c'est auprès de la mairie. Il y a les compétences, les qualités, la motivation personnelle et en même temps, il y a un autre problème qui est le côté légal des choses. On ne peut pas pratiquer quelque chose comme ça, sans autorisation.* » ({EDE4} Claudine). En ce sens, les acteurs intègrent les normes du groupe visé et leur évolution récente, qui tendent à mixer les valeurs historiques – au centre desquelles se trouve l'excellence instrumentale – et la recherche de légitimité fondée sur la crédibilité pédagogique attestée par de nouveaux types de qualifications spécifiques pour l'enseignement.

VI - 3.3 Échecs et conflits identitaires

Le cursus initial, trois cycles de trois ans, participe à l'intégration de l'identité de l'institution valorisant majoritairement l'activité de musicien d'orchestre ou au soliste au détriment de l'activité d'enseignement : « *Ils parlent souvent de pédagogie et d'artistique.*

C'est peut être comme je vous le dis, la structuration due à leur parcours antérieur qui provoque ça. » ({RI2} Mauricette). L'enseignement proposé dans le cursus initial, basé sur l'excellence instrumentale, favorise cette dissociation et cette hiérarchisation des activités dans la conception des acteurs : *« L'enseignement artistique, l'apprentissage d'un instrument, si on veut vraiment avoir une certaine maîtrise, si on veut vraiment donner quelque chose de qualité, ça demande une formation exigeante. »* ({RI2} Mauricette).

L'accession à ce mode de réalisation idéale s'inscrit dans le cadre structurel historiquement constitué de l'enseignement supérieur en France, caractérisé par la faible marge de manœuvre offerte aux prétendants : *« En France, c'est simple, il y a deux CNSM, deux conservatoires supérieurs, un à Lyon, l'autre à Paris, et...c'est pas que c'est la seule voie pour arriver au bout, pour arriver en orchestre, mais c'est la voie royale. »* ({EDE1} Mélanie). Cette structuration centralisée et sélective sert de modèle aux établissements intermédiaires : *« Dans les conservatoires, les CNR, depuis toujours, il y a Paris et le reste, on a conçu les études par rapport au CNSM de Paris. On a dit « il faut ce niveau là. » »* ({RI2} Mauricette).

La recherche de développement de cette identité de musicien après le cursus initial est quasi-générale. Pour la majeure partie des étudiants, l'intégration en formation DE fait suite à une période transitoire – une à trois années en moyenne - pendant laquelle ils ont tenté sans succès des études visant la carrière d'instrumentiste : *« Il s'est passé trois ans. Pendant ces trois ans, j'ai été à Paris, à l'école normale. Je n'ai fait que de l'instrument [il insiste] Ça menait normalement à un diplôme que je n'ai pas eu. Une Licence de concert. »* ({EDE7} Caroline).

Dans cette période intermédiaire d'essai de mise en conformité de leurs attentes personnelles avec l'offre restreinte et sélective des institutions, les étudiants prennent conscience du décalage entre le niveau attendu et les compétences acquises : *« Les gens transitent beaucoup à droite à gauche. On a toujours gardé cette espèce de construction qui laisse beaucoup de gens sur le carreau. Il y a beaucoup d'échec. »* ({RI2} Mauricette).

L'échec dans la tentative d'accession à ce type de réalisation aboutit au questionnement de cette représentation idéale : *« Ils s'aperçoivent à vingt ans, vingt cinq ans, qu'ils ne savent pas jouer avec des gens. Il y a un déchet incroyable ! »* ({RI1} Louis). La réflexion sur la trajectoire antérieure et à venir entraîne la prise de conscience des capacités attribuées et attendues. La confrontation entre le « modèle idéal » et le « modèle pratique » ou

« l'installation dans la dualité »³⁷. La reproduction du modèle antérieur, aussi bien dans la conception de l'enseignement que de la pratique de l'activité artistique, est une conséquence logique de leur parcours qui, pour le responsable pédagogique interviewé, doit être mise à distance : « *Dans ce qu'ils vont exprimer, il y aura quelque chose quand même de l'ordre de la mise à distance de leur parcours, mais avec tout ce paradoxe qui fait qu'à la fois je suis ici, reconnu apte à suivre la formation et en même temps, c'est ce même parcours qui fait que je n'ai pas été reconnu apte à atteindre l'objectif de la pratique artistique.* » ({RI3} Paul).

Les acteurs sont dans une situation conflictuelle, partagés entre une identité pour soi invalidée par l'échec de la construction d'une identité centrale de musicien et la concrétisation possible d'une identité d'enseignant, moins valorisée dans l'ordre des projections. La recherche d'une unité, passant par la continuité de la trajectoire, entraîne une des critiques principales envers la formation qui s'exprime dans l'acceptation problématique du retrait de la pratique instrumentale ou musicale : « *Le problème, c'est qu'on n'a pas beaucoup de temps pour faire notre instrument ! En plus, on travaille tous à côté pour gagner notre vie.* » ({EDE1} Mélanie). Les expériences d'enseignement, mais aussi musicales, ont engagé un début de construction d'une double identité. Ces identités ne sont ni considérées comme complètement construites, ni antagonistes. Pour les étudiants, ce retrait d'une intense pratique instrumentale est estimé dans le présent et soulève la crainte d'une incidence du parcours de formation sur l'articulation des deux activités, voire de l'abandon de l'identité de musicien pour celle d'enseignant : « *Ce qui m'ennuie là-dedans, c'est qu'il n'y a pas une demi-heure par semaine pour pratiquer ton instrument. Du coup, on devient prof, donc on ne devient plus musicien.* » ({EEA1} Francis). Au-delà du retrait d'une activité et du groupe qui la pratique, c'est l'abandon d'une identité recherchée ou partiellement construite qui fonde la critique.

Le milieu dans lequel évolue la personne est central dans la conception de son identité. La reconnaissance de l'identité se fait dans et par le groupe d'appartenance. L'identité enseignante est « en cours », mais déjà fortement développée par l'expérience de l'activité et l'intégration partielle déjà ancienne dans le groupe professionnel pour la majorité des étudiants. Les deux identités sont construites à différents degrés et évaluées sur des bases différentes : « *Ça fait huit ans que j'enseigne. Ça me fait un petit peu revenir en arrière*

³⁷ Dubar, analysant le second mécanisme de la socialisation professionnel proposé par Hughes, écrit : « Ainsi, dans le processus de socialisation, intervient « une série de choix de rôles », c'est à dire « d'interactions avec les autres significatifs qui tentent de réduire cette dualité [entre « modèle idéal » et « modèle pratique »] et représentent des passages constants d'un monde à l'autre. » La constitution d'un groupe de référence » au sein de la profession représentant à la fois une anticipation des positions souhaitables et une instance de légitimation de ses capacités constitue un mécanisme essentiel de gestion de cette dualité. » (Dubar, 2002, p.140).

quand même...Je n'ai pas l'impression que j'ai une continuité dans ce CEFEDM. J'ai surtout l'impression d'être musicien. Parce que le saxophone, j'étais là dedans. J'y étais tout le temps. » ({EDE8} Maurice). Cette argumentation souligne la confrontation entre deux mondes : celui d'une identité visée et relativement attribuée de musicien par la réussite au diplôme d'études musicales (DEM) obtenu au conservatoire, avec celui d'une identité d'enseignant, appuyée et argumentée par l'expérience, mais non encore socialement ou institutionnellement reconnue (Dubar, 2002).

Le conflit identitaire naissant du retrait de la pratique musicale est atténué par une reconnaissance d'un niveau technique commun relativement homogène du groupe des étudiants à l'entrée en formation : *« Ils estiment qu'on a tous le même niveau vu qu'on a tous le même diplôme de conservatoire. On est tous arrivé avec le niveau suffisant. C'est vrai peut-être...mais ça se perd assez vite. »* ({EDE1} Mélanie). Malgré cela, le retrait de la pratique instrumentale entraîne une remise en question de l'identité fondatrice des acteurs héritée de l'intégration des valeurs du monde de référence antérieur. La reconnaissance institutionnelle de leur niveau musical est ambiguë, freinant l'ajustement de la conception de soi : les étudiants se sentent légitimement en capacité de développer des compétences dans cette direction.

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

VI - 3.4 Se réaliser autrement

Géraldine {EDE3} : quand la qualification dynamise l'acteur.

<p>« J'ai eu un parcours assez difficile au niveau scolaire à cause de problèmes personnels, familiaux. J'ai eu beaucoup de difficultés dans ma scolarité en dehors de la</p>

musique. Et puis après, vers vingt et un ans, j'ai passé mon BAC, toute seule, candidate libre. En fait, je n'avais jamais vraiment eu de reconnaissance à ce niveau là, dans les études générales. Déjà, le fait de passer mon BAC toute seule et de le réussir, c'était déjà pas mal, mais je souhaitais faire des études supérieures. Je n'avais pas envie d'enseigner comme ça. Pour moi, le fait de rentrer au CEFEDM, c'est aussi un genre de reconnaissance. Ça me valorise. Quand j'aurai le DE, ce sera une valeur importante pour moi. Forcément, si les autres me reconnaissent, logiquement ça va se refléter. C'est assez important. Après, j'espère pouvoir trouver un poste intéressant avec le DE. Ça peut me donner une sécurité dans la vie quand même. J'ai un statut valorisant aussi. Que j'essaie de me sentir plus en sécurité, pour pouvoir être libre dans une vie sans la pression de différentes choses autour de moi : avoir le diplôme qu'il faut dans une certaine société. Et puis peut-être, d'avoir quelqu'un au-dessus de moi - comme j'étais au CNR -, quelqu'un qui supervisait...Être aussi plus autonome. Ma manière d'agir pour pouvoir justement faire mes propres expériences sur mes élèves. Pouvoir faire ce que je veux ! »

La recherche de qualification pour l'enseignement est un facteur important reconnu pour l'intégration à la formation. Dans le processus de réaménagement identitaire engagé, le diplôme permet de remédier à une image négative de soi relative à l'échec dans la construction du parcours visant la pratique musicale. Cette absence de marqueurs objectifs d'attribution dépasse souvent le cadre de l'enseignement spécialisé de la musique. L'engagement important dans le cursus initial, notamment dans les classes à horaires aménagés musique (CHAM), entraîne un retrait progressif de l'implication dans l'enseignement général. Cette situation relative tant aux attentes personnelles qu'au dispositif institutionnel en place aboutit parfois à un cumul d'échec dans les deux sphères. C'est la position qu'expose Géraldine, expliquant que la qualification « supérieure » DE lui permet de palier un manque de reconnaissance, tant en musique que dans l'enseignement général : « *Je n'avais jamais vraiment eu de reconnaissance à ce niveau là, dans les études générales.* »

La qualification apporte un niveau de reconnaissance personnelle et sociale par l'interaction des deux dimensions : « *Forcément, si les autres me reconnaissent, logiquement ça va se refléter.* » La reconnaissance obtenue dans le groupe visé des enseignants et dans l'institution permet d'entrevoir une installation stable et durable dans la fonction publique : « *J'espère pouvoir trouver un poste intéressant avec le DE. Ça peut me donner une sécurité dans la vie quand même. J'ai un statut valorisant aussi.* » Le diplôme autorise l'accès à un

marché du travail fermé de type corporatiste (Segrestin, 1985) qui, par les conditions offertes, facilite la conversion identitaire d'un « modèle idéal » à un « modèle pratique ». L'intégration d'un corps d'État se présente également comme une continuation du modèle intégré dans le cursus initial qui par ses dimensions sécurisante et paternaliste (Sewell, 1983), agit positivement dans le processus de remédiation engagé en facilite la conversion des acteurs : « *Avoir quelqu'un au-dessus de moi.[] Quelqu'un qui supervisait.* »

La « logique de qualification » (Demailly, 1987) est progressivement intégrée qui valorise les titres, les connaissances formelles (codifiées et transmissibles), la revendication d'autonomie et les distinctions statutaires : « *Être aussi plus autonome. Pouvoir faire ce que je veux !* »

Claudine {EDE4} : quand l'identification bloque l'évolution.

« Le conservatoire, ça a toujours extrêmement bien marché parce que j'étais passionnée, mon père me poussait et j'avais d'énormes prédispositions. J'ai avancé très vite, mais ça n'a pas été proportionnel jusqu'au bout. J'ai tenté l'entrée en « sup » trois fois de suite : c'est à dire que j'ai été recalée deux fois de suite, ce qui pour moi a été la chute libre, vraiment le saut de l'ange. Je ne l'ai pas vu venir ce coup là. Je voulais continuer parce qu'il fallait sauver la face. J'avais, si vous voulez, la bonne réputation auprès du père et auprès des professeurs. Je ne voulais blesser personne et je ne voulais pas redescendre de mon piédestal, parce que je m'y sentais bien. Le problème, c'est qu'on est tous issus d'un formatage, que ce soit l'école ou les conservatoires, les écoles de musique et c'est un repère en soi et on y tient parce que c'est ce qui nous fait tenir debout. Me détacher de ce milieu là...Chose pas facile, parce que, quand on vit dedans depuis douze ans - moi, le conservatoire, c'est ma seconde maison : il y a des moments, quand je n'y vais pas, ça me manque vraiment -...Et puis, c'est un ensemble de personnes : il est hors de question de couper le contact avec ces personnes là. J'ai du mal à comprendre réellement ce que je veux, parce que j'ai tellement été dans un entonnoir, avec des œillères...J'ai tout ça face à moi qu'on m'a indiqué, qu'on m'a imposé. Mais n'empêche qu'il y a quand même une passion qui est sous-jacente et qui existe et qui sera là ad vitam aeternam. Ça fait partie intégrante de ma vie. Pour moi, la flûte, c'est un prolongement de mon corps ; c'est vraiment quelque chose qui fait partie de moi. »

L'identité de musicien, fortement projetée dans le cursus initial, est confortée par la durée des études et la réussite progressive aux différents examens et concours : « *Le conservatoire, ça a toujours extrêmement bien marché* » ; « *J'étais en diplôme de fin d'étude à seize ans* » ; « *J'avais toujours A, A+* » ; « *j'ai passé douze ans au conservatoire.* » Cette appartenance subjective ne sera pas confirmée dans la suite du parcours de Claudine : « *J'ai été recalée deux fois de suite.* »

La durée des études initiales, corrélée au jeune âge des élèves des conservatoires développe une « identification progressive avec le rôle » que vient violemment remettre en cause l'échec de la poursuite du parcours d'interprète. Cette situation peut provoquer une crise ne pouvant se résoudre « que par un renoncement volontaire aux stéréotypes professionnels concernant la nature des tâches (tasks, skills), la conception du rôle, l'anticipation des carrières et l'image de soi qui constituent, selon Hughes, les quatre éléments de base de l'identité professionnelle ». (Dubar, 1991, p.139).

Pour Claudine, l'interaction avec les nouveaux « autres significatifs » ne vient pas supplanter la forte intégration des valeurs de l'ancien groupe de référence, « modèle idéal » caractérisé par la « dignité de la profession » de musicien, son image et sa valorisation symbolique. Ainsi, bien qu'elle soit décrite comme un « formatage », la formation initiale véhicule un modèle « sacré », « noble », dont il est parfois difficile de faire le deuil. Le manque d'identification au nouveau groupe de référence et le fort attachement au groupe initial freine le processus de projection personnelle dans une carrière et son anticipation : « *J'ai du mal à comprendre réellement ce que je veux, parce que j'ai tellement été dans un entonnoir, avec des œillères...J'ai tout ça face à moi qu'on m'a indiqué, qu'on m'a imposé.* »

L'« ajustement de la conception de soi », troisième mécanisme de la socialisation professionnelle est freiné par la valorisation univoque de l'identité de musicien : « *Ça fait partie intégrante de ma vie.* »

Daniel {EDE6} : renaître dans un nouveau monde

<p>« Moi, je pense que je préférerais vivre de l'enseignement. D'autant plus que la vie d'orchestre est particulière et je pense que je n'ai pas le caractère aussi pour vivre dans un</p>
--

orchestre. Il y a énormément de pressions en fait. La vie d'aujourd'hui ne permet pas forcément de vivre ça. Alors de toute façon, moi c'est clair que, aujourd'hui, c'est la musique qui est mon objectif premier. Mais je n'ai pas forcément envie de jouer pour la musique elle-même, mais pour ce qui s'y joue...pour ce qui se passe entre les gens ; plus comme « musique : outil de rassemblement. » J'ai envie de transmettre tout ça, tout ce que ça a pu m'apporter. Je pense aussi que c'est indispensable de garder le contact avec le public, de garder cette envie de jouer pour transmettre aux élèves une envie, une passion. Après, est-ce qu'il faut garder ça au niveau professionnel ? Ça pour l'instant, c'est pas mon objectif. Non, je n'ai pas de perspectives à ce niveau là. Si j'avais le choix de jouer, si par exemple j'étais pris dans un orchestre symphonique, qui soit un orchestre qui tourne beaucoup, ça ne me déplairait pas d'y être. Mais par rapport à mes envies, ce serait l'enseignement, sans questionnement possible ! »

À ce stade de leur parcours, les acteurs ont fait le choix d'orienter leur carrière vers l'enseignement. Cette décision dépend de facteurs intrinsèques ou psychologiques, à des capacités que ne se reconnaît pas la personne ou qui ne lui ont pas été attribuées. C'est ce que dit Daniel : « *Je n'ai pas le caractère aussi pour vivre dans un orchestre* », « *il y a énormément de pression.* » Ce choix est également relatif à l'évaluation faite des possibilités d'intégration difficiles et du maintien incertain dans une activité d'interprète dans un secteur d'activité restreint et saturé, principalement lié au statut d'intermittent ou à des contrats à durée déterminés en orchestre (Menger, 2005) : « *La vie d'aujourd'hui ne permet pas forcément de vivre ça.* »

L'évaluation de la marge de manœuvre et du système des opportunités incline les personnes à opter pour une activité d'enseignement qui leur permet d'assurer une continuité avec leur parcours initial basé sur le développement de la technique instrumentale. C'est la finalité des compétences développées qui est alors reconsidérée. L'outillage partiellement attribué est réinvesti vers de nouveaux objectifs, pédagogiques, éducatifs, sociaux : « *Jouer de la musique pour ce qui s'y joue* », « *comme outil de rassemblement.* » L'activité est alors conçue à la fois comme le vecteur d'une construction personnelle de l'élève et outil de socialisation et de cohésion sociale. Le futur enseignant s'attribue une fonction de médiateur par la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'une culture, lui évitant de surcroît l'abandon total du « modèle idéal ».

Dans cette représentation émergente ou qui tend à se consolider dans cette étape de la construction de la carrière, la pratique musicale est centrale et indispensable à la crédibilité de l'enseignant : « *C'est indispensable de garder le contact avec le public, de garder cette envie de jouer pour la transmettre aux élèves une envie, une passion.* » La légitimité est assurée par le maintien, même secondaire, de la pratique.

Le retrait de la projection d'interprète en tant qu'activité professionnelle entraîne l'acceptation du bouleversement de l'ordre hiérarchique des identités possibles : « *Garder ça au niveau professionnel ? Ça pour l'instant, c'est pas mon objectif. Non, je n'ai pas de perspectives à ce niveau là.* » Dans une projection professionnelle, le « modèle idéal » du musicien est supplanté dans l'ordre des priorités opéré par l'acteur par celui du « modèle pratique » de l'enseignant : « *Par rapport à mes envies, ce serait l'enseignement, sans questionnement possible !* » Cette nouvelle conception majoritaire chez les étudiants en formation dans un CEFEDM indique la réussite de la conversion recherchée par les institutions d'une identité de musicien vers une identité enseignante.

Maurice {EDE 8} : continuer à être et devenir.

« J'ai commencé vers sept-huit ans dans le village où j'habitais, dans une clique. J'ai du commencer ma formation vers dix ans. J'ai passé le DEM à vingt quatre ans. À partir de quatorze ans, j'ai fait des bals populaires. J'ai appris plein de choses dans cette formation là. Au début, je voyais plutôt l'enseignement comme une sorte de roue de secours entre guillemets. Moi, ce que je voulais, c'était jouer. Maintenant, je préfère avoir un boulot à plein temps et cachetonner à droite à gauche. Je sais très bien que je ne ferai pas ma retraite là-dessus, mais j'ai un grand plaisir là-dessus. Je crois que l'année dernière où j'étais vraiment dans une situation vraiment dramatique, j'ai beaucoup réfléchi. Je pense que j'ai vraiment beaucoup mûri, dans le sens où je me suis aperçu que finalement c'était vachement difficile dans ce boulot là. Et puis il y a d'autres paramètres qui font que ça devient de plus en plus difficile : ça fait deux ans que je suis avec la même personne. On s'est installé et on se marie cette année. Je veux installer des choses dans ma vie personnelle. Moi, si je travaille, c'est pour bouffer. C'est pas parce que ça me fait plaisir, parce qu'à la limite, je ferais du saxophone et j'irais jouer dans la rue, parce que mon plaisir c'est ça. Ça fait huit ans que

j'enseigne. Et puis voilà, j'ai surtout l'impression d'être musicien. Parce que moi, le saxophone, j'étais là dedans. J'y étais tout le temps. J'ai pas envie de m'encroûter derrière un pupitre en train de donner la pulsation à un élève. C'est pour ça que j'ai envie de jouer moi. Mais il y aura un moment où je n'aurais plus la force d'aller jouer le samedi soir. Je veux faire de la scène le plus longtemps possible, jusqu'à ce que...jusqu'à écoeurement en fait. »

La construction de la trajectoire antérieure influe beaucoup sur les projections à venir. Ainsi, les expériences d'enseignement et d'interprète permettent à l'acteur de s'attribuer une double identité. Maurice revendique cette construction articulant formation par le terrain et formation institutionnelle : il « *enseigne depuis huit ans* » et « *fait de la scène* » depuis douze ans. Ces deux identités ne sont pourtant pas attestées par une qualification. L'absence de marqueurs d'attribution limite la marge de manœuvre et les perspectives de carrière. À la recherche d'une activité stable dans l'enseignement, Maurice cherche la Licence et le Mandat de l'institution à partir desquels il pourra développer parallèlement son activité d'interprète.

Contrairement à Claudine, sa trajectoire antérieure n'est pas ressentie comme un formatage dont il serait difficile de se départir. Deux facteurs facilitent la compréhension de l'acceptation de Maurice. D'abord, l'organisation de la phase initiale de l'apprentissage, ici dans une « *clique* », par l'expérimentation directe de la musique : L'intégration de la formation spécialisée, intervenant plus tardivement dans la trajectoire biographique, limite l'incorporation univoque des codes et normes de l'enseignement spécialisé. Ensuite, la construction d'un apprentissage empirique par les « *bals populaires* », parallèle à celui – « *académique* » - de l'institution agit de deux façons : par la comparaison des apports respectifs de chacun, l'acteur construit deux « mondes sacrés » - deux « modèles idéaux » - qui tendent à converger dans la conception émergent dans le temps de la formation « professionnalisante » ; par la relativisation du « sacré » du modèle institutionnel qui favorisera ultérieurement l'« ajustement de la conception de soi ».

Le choc biographique dû au retrait temporaire du monde de la musique permet de comprendre la position consensuelle retenue. À la fin de son cursus initial, et suite à son échec dans la tentative d'intégration des études supérieures de musique, Maurice s'est retrouvé sans activité d'enseignement ou de musicien interprète. C'est alors qu'il a pris conscience de la précarité de sa situation et a commencé à inverser l'ordre hiérarchique de ses projections dans l'usage social des compétences acquises : « *Au début, je voyais plutôt l'enseignement comme une sorte de roue de secours entre guillemets. Maintenant, je préfère avoir un boulot à plein*

temps et cachetonner à droite à gauche. » D'une priorité accordée à la musique, il intègre l'idée d'une orientation de sa carrière vers l'enseignement. Maurice replace ce changement de conception dans le contexte plus général de la construction de sa vie affective et familiale : « *Je veux installer des choses dans ma vie personnelle.* »

La prise de conscience des capacités et des goûts, articulée avec les chances de développer une carrière dans le futur participent ici à l'« ajustement de la conception de soi ». La conversion peut être finalisée tendant à résoudre le problème duel entre « modèle idéal » et « normes pratiques ». Maurice semble avoir repéré « *les décisions cruciales qui mettent en relation les critères de succès professionnel avec les opportunités de mobilité et qui impliquent des choix judicieux de groupe de référence et d'« autrui significatifs » qui viennent déterminer l'orbite dans laquelle on s'inscrira pour l'avenir.* » (Dubar, 2002, p.142).

Il faudrait toutefois vérifier si ce processus de conversion se confirme dans le cas de Maurice dans la mesure où la sacralisation de l'identité de musicien est fortement intégrée et apparaît supérieure au monde sacré des enseignants, jugé moins prestigieux.

VI - 3.5 La formation comme moment de conversion : vers un remaniement identitaire

Le contexte de la formation professionnalisante est un temps et un espace relationnel où se jouent des remaniements et des évaluations à la fois des compétences acquises ou attribuées ainsi que des modes de qualification amateurs ou intermédiaires issues du cursus antérieur, devant être mis en perspective dans la construction de la suite de la trajectoire. Ces actes recherchés d'attribution et de reconnaissance, passant par la conversion des finalités des compétences précédemment développées, visent en premier lieu la réalisation d'un objectif prioritaire : l'accès au métier, à la fonction, au groupe professionnel convoités. Toutefois, le processus de réflexion qu'engendre la formation, ou qui l'accompagne et s'y développe, dépasse largement ce cadre restrictif. Si la formation professionnalisante actuelle vise l'enseignement, elle fait suite pour beaucoup d'étudiants à un échec dans la construction d'une trajectoire dans l'activité de musicien. Dans la recherche d'une unité ou d'une continuité, c'est bien un processus de remaniement identitaire qui se met en place, tendant à entamer une démarche de conversion d'une identité de musicien vers une identité d'enseignant.

La mise en place de formations et de qualifications accroît la crédibilité et la légitimité de l'activité d'enseignement et s'inscrit dans un processus de « professionnalisation »

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

L'évolution du processus institutionnel de formation se présente comme une opportunité pour les acteurs n'ayant pas pu développer une activité d'interprète : elle permet leur maintien et leur légitimité dans le « monde » de la musique (Becker, 1979) par l'un de ses segments. Leur intégration dépend de l'acceptation d'une conversion aux valeurs du monde sacré des « professionnels » de l'enseignement auquel les incite fortement l'institution.

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

CHAPITRE VII – LE MÉTIER

« - C'est pas comme ça que je conçois la musique. Rien ne justifie qu'on nous traite comme des chiens. » « - C'est pas important. Il ne le pense pas. C'est juste pour notre bien. » « - C'est pour son bien à lui qu'il fait ça. Pour son égo. Tout ce qu'il n'a pas réussi à faire, tu le feras à sa place. Lui, c'est un musicien d'orchestre, alors il veut que tu sois soliste. C'est tout. » « - Et alors ? C'est normal. Mon père, il aurait pu faire une brillante carrière si on l'avait aidé. Chez lui, tout le monde s'en fichait. Ce qu'il a appris, il l'a appris seul. C'est déjà remarquable d'avoir réussi à faire ce qu'il fait. Tu ne peux lui reprocher de vouloir nous aider. » « - Ce n'est pas nous aider que de nous traiter comme ça. » « - Si ! J'ai besoin qu'on me traite comme ça. » (Dercourt D., 2002)

L'intégration d'un groupe professionnel dans l'un des sous-segments du monde de la musique s'inscrit dans une logique plus générale de la construction de la trajectoire des individus. Si elle relève de l'affirmation d'un choix personnel, elle dépend beaucoup de la marge de manœuvre possible. C'est dans ce mélange entre revendication identitaire et revendication à l'accès à un métier que se dessine la suite du parcours professionnel des musiciens. Les projections de réalisation « idéale » de soi suivant le modèle de l'authenticité rencontrent un principe de réalité. Les opportunités de construction de la carrière des musiciens sont largement dépendantes des modalités de construction antérieures et des opportunités qu'elles procurent.

Une segmentation du groupe des musiciens découle, nous l'avons vu de l'approche de l'activité musicale pendant l'enfance et l'adolescence. Sans vouloir réduire la richesse des parcours professionnels des musiciens, on peut dire que nous retrouvons essentiellement les autodidactes dans la pratique des musiques actuelle et sous le statut d'intermittent. Sur l'autre versant, nous retrouvons principalement les musiciens formés dans l'enseignement spécialisé dans des carrières « institutionnelles ». Certains (les plus dotés) atteindront les positions les plus enviées dans les métiers de l'interprétation (Soliste ou tuitistes d'orchestre). D'autres (souvent les moins dotés), réorienteront leur trajectoire et leurs attentes en direction de l'enseignement.

Il y a donc un principe de segmentation à plusieurs niveaux. D'une part entre les personnes formées et qualifiées par leur cursus dans l'enseignement spécialisé. D'autre part, dans ce second groupe, une segmentation s'opère et en fonction des actes d'attribution de l'institution dont dépendra la marge de manœuvre et le positionnement dans le monde institutionnel.

Les processus d'accès et de maintien dans l'un ou l'autre groupe reposent sur des critères d'attribution de compétences, souvent beaucoup moins rationnels que la qualification. Des procédures de sélection et de cooptation sont repérables qui perturbent la lisibilité des carrières. Les compétences attendues renvoient elles-mêmes aux notions de talent ou de don, dès lors que les critères objectifs de sélection des individus ne suffisent plus.

Nous allons, dans un premier temps, décrire et analyser ces diverses formes d'accès aux carrières musicales.

VII - 1. Le métier des autodidactes

VII - 1.1 Expériences de groupe et travail sur scène. Les *Garage-bands*

Les débuts de la pratique instrumentale collective sont très diversifiés pour les musiciens autodidactes ou se reconnaissant dans cette appellation. Elles ont pour point commun de se construire autour du groupe des pairs d'âge et des affinités qui s'y développent. La pratique musicale est liée à la socialisation de l'individu, principalement caractérisée par un rapport de soi à autrui relativement distant de tout groupe constitué ou institutionnalisé. Si cette distance résulte du système des opportunités dépendant notamment de la situation géographique du jeune musicien, elle est rapidement relatée comme un choix personnel. Ainsi, l'absence d'une structure de formation, privée, associative ou municipale, sur la commune de résidence, ou une offre limitée et trop éloignée des attentes du musicien en herbe, conduira à une forme d'organisation autonome du groupe en cours de constitution.

Ce mode d'accès à la musique sera déterminant. Tout doit être pensé, négocié et géré par le collectif d'adolescents. Ce sont eux qui détermineront les grandes orientations musicales de la formation. A partir d'un noyau réduit ou même d'un seul individu, ils coopteront les partenaires : on constate une grande mobilité dans ces formations initiales, significative de l'évolution de la pensée du collectif. Le « personnel » se renouvelle

régulièrement au gré des changements de goûts musicaux mais aussi des alliances et conflits qui marquent la vie de ces formations souvent éphémères.

Certaines expériences sont plus durables et moins sujettes à la flexibilité des membres la composant. C'est parfois le rôle du leader qui joue dans ce sens en fédérant autour de lui un ensemble de personnes acquises à sa cause ou fascinées par son charisme. Dans d'autres situations, c'est plus prosaïquement la faiblesse numérique des prétendants sur l'espace géographique envisageable qui crée cette cohésion de groupe. La reconnaissance de l'activité du groupe auprès du public local joue également en faveur de cette pérennité : une formation qui se produit régulièrement sur scène, qui « fait des dates » ou qui tire une rétribution même minime de son activité semble plus facilement arriver à se stabiliser et à se développer.

Au titre de ces premières expériences musicales partagées, nous trouvons les traditionnels *garage-bands*, essentiellement orientés vers le rock ou les musiques dites « actuelles ». C'est de cette manière que débiteront la majorité des autodidactes rencontrés comme Julien, Francis ou Alex, Pierre-Henry ou Jean-Noël. Nous incluons également ici les diverses fanfares et groupes orphéoniques dans la mesure où le mode d'approche de la musique est plus basé sur la pratique collective et publique que sur la formation musicale. Si ce mode d'accès à la pratique musicale diminue fortement et est souvent relayé dans les communes par le travail collectif dans les écoles municipales de musique, il constitue une voie importante pour les musiciens plus âgés que nous avons rencontrés. C'est le cas pour Jean-Noël ou pour Louis. Plusieurs musiciens interviewés sont d'abord « passés par le bal » comme Félix ou Pierre-Henry (Georges et Jean-Noël également). Si le lecteur note la répétition de quelques noms dans une ou plusieurs de ces catégories, c'est parce que, comme nous l'avons annoncé, certaines pratiques sont temporellement concomitantes. Dans les autres cas elles se succèdent ou se développent simultanément ensuite : il est très fréquent dans ce type de trajectoire d'avoir à son actif ces différentes expériences. C'est là probablement l'une des principales différences dans la trajectoire de ces musiciens par rapport à ceux qui ont été formés dans une école de musique ou un conservatoire : ces derniers mentionnent beaucoup plus rarement des expériences en dehors de l'institution intégrée. Nous avons même été surpris de constater qu'elles sont quasiment absentes des références dont peuvent se prévaloir ces personnes. Ainsi, lors du travail d'enquête effectué auprès de dix sept étudiants préparant le DE dans un CEFEDM, nous n'en rencontrerons qu'un correspondant à ce profil, ainsi qu'une autre personne ayant joué une année avec un groupe de musiques actuelles.

Il faut nuancer ce propos par deux remarques. D'abord, plusieurs musiciens travaillant dans l'enseignement spécialisé et/ou en orchestre « classique », âgés de plus de quarante ans

sont d'abord passés par une fanfare avant d'intégrer le cursus spécialisé. Cinq musiciens ont également eu ce type de parcours tardif de formation après avoir joué dans le type de formations précédemment citées. Ce mode de construction influe notablement sur les conceptions de ces individus, sur leur choix d'orientation de carrière ainsi que sur leurs éventuelles reconversions ou démultiplications d'activité. Par ailleurs, les récentes orientations ministérielles (Charte de l'enseignement spécialisé de la musique, 2001) concernant l'enseignement spécialisé de la musique et particulièrement l'incitation à développer les pratiques collectives et la formation amateur (Hennion, Maisonneuve, Gomart, 2000) influent sur les contenus pédagogiques : les pratiques et les cours instrumentaux collectifs y sont plus valorisés et semblent engager des initiatives en dehors de la structure d'enseignement. La mise en place importante d'écoles municipales de musique sur une partie importante du territoire français depuis le milieu des années quatre vingt favorise une dynamique locale qui tend à infléchir les différences de construction des parcours des futurs musiciens.

Il n'en reste pas moins des différences notables dans la construction des carrières. Elles induisent plus qu'elles ne précèdent des façons de penser et de se projeter dans le monde de la musique très différentes.

La passion musicale (Hennion, 1993) oriente **le choix du métier par amour**. Cherchant à concilier cet attrait et ce goût prononcé pour la musique, peut s'analyser comme une activité vocationnelle (Schlanger, 1997). Certaines difficultés dans la réalisation de ces aspirations tendent à nous faire entrevoir le choix du métier comme un choix de raison ou une nécessité. Ces caractéristiques sont à la fois partagées par l'ensemble des musiciens et cependant très différentes dès lors que l'on approfondit l'analyse du contenu des discours recueillis. Ainsi, les compétences et les routines développées présentent des différences importantes voire antinomiques en fonction du type de construction. Après plusieurs années de pratique de leurs activités respectives, les individus font majoritairement état d'une lassitude ou d'un rejet de leur métier ou des valeurs du groupe d'appartenance. Dans cette tentative de réalisation, à la fois de soi et professionnelle, des reconversions sont envisagées, engagées ou abouties, avec des succès divers. Derrière ces *turning points*, c'est le conflit en « modèle idéal » et « normes pratiques » qui se joue et se rejoue.

Afin d'aborder ces différentes dimensions, nous allons aborder la diversité de ces constructions. S'il est possible de parler d'un « monde de la musique », il est indispensable de spécifier à la fois les caractéristiques qui nous le font apprécier dans son homogénéité, mais

également, à l'instar des « mondes de l'art » de Becker (Becker, 1988), d'analyser certaines différences essentielles qui en font à la fois la complexité et la richesse.

VII - 1.2 Une activité rémunératrice, peu contraignante et en accord avec les goûts

Pour les musiciens autodidactes, la construction de la trajectoire professionnelle ne se formalise que dans la durée et en dehors des actes d'attribution liés à la formation et à la qualification. Cela ne veut pas dire que l'estimation des espérances de réalisation fasse abstraction des conditions économiques dans lesquelles l'individu peut évoluer et se développer. Au contraire, **c'est souvent la perspective de conciliation des attentes de réalisation personnelle et d'un gain matériel qui influence les choix d'orientation.** Dans cet objectif de conciliation des attentes d'ordre intrinsèque et économique nous retrouverons plusieurs musiciens d'origine modeste pour qui la musique est à la fois un moyen de « gagner sa vie » financièrement et de se réaliser personnellement. C'est le cas de Julien, Félix, Damien, Bernard, Pierre-Henry, Patrick ou Norbert entre autres : « *L'avantage du bal, surtout quand on a dix neuf ou vingt ans et qu'on est à l'école par ailleurs, c'est qu'on gagne des cachets le samedi ; ça permet de jouer...quand soi-même on n'est pas allergique à la musique qu'on fait – la musique de variété – et on peut gagner un peu d'argent en plus...Moi j'ai très bien vécu cette époque là.* » ({MIA4} Damien).

La musique n'est pas toujours conçue comme une activité artistique ou pratiquée dans cette seule perspective. La musique est aussi une activité de travail, un métier, une source de revenus pour de nombreux acteurs de ce monde. Pendant toute la première période de sa carrière, Patrick ne travaillera qu'en bal, essentiellement pour s'assurer des rentrées d'argent, sans chercher à développer une carrière artistique : « *À l'époque, je ne faisais que du bal. Rien à côté musicalement, non.* » ({MIA5} Patrick). Patrick apprécie son travail et le style musical interprété, mais ne reconnaît qu'à la marge sa dimension artistique. Il se définit comme un artisan qui cherche à bien faire son travail et à mener sa à bien sa petite entreprise.

« Gagner sa vie » se comprend donc comme la production d'un bien économiquement négociable, associant les attentes de réalisation privées et publiques. Pour Schlanger, l'individu s'individualise sur fond de monde même si celui-ci est un support imparfait. Il cherche à résoudre la question de l'articulation de ses différents niveaux d'attente : « Quelle traversée, quelle direction, quelle occupation, quelle entreprise permettra à la fois de se reconnaître et de se nourrir, de s'affirmer et de s'entretenir ? Comment gagner sa vie au

double sens du terme, en gagnant à la fois son identité et son pain ? » (Schlanger, 1997, p.18). C'est cet objectif de réalisation professionnelle qui conduit la personne à concilier ses attentes personnelles avec les conditions qu'il repère et sélectionne dans le monde social, passant de la course privée, de l'élan intime à la dimension publique. Cette dimension économique est caractéristique du sens de la vocation moderne, orientée vers l'individualisme libéral : « Ainsi, l'individualisme libéral de la vocation rattache l'expérience la plus intime à la production des biens. Si je veux une histoire active dont je sois l'agent, si je veux réaliser mon désir et me définir par ce que je fais ou par ce que je veux faire, ce que je veux est à l'interface du privé (mon sentiment de moi) et du public (mon activité). Pour être satisfait de sa vie et de l'idée de sa vie, pour se reconnaître dans son occupation professionnelle et son activité économique, il faut pouvoir s'approprier son cours d'activité en le choisissant et suivre ainsi sa vocation personnelle. » (*Ibid.*, p.22).

VII - 1.3 Importance des relations humaines dans les premières expériences de travail

La réalisation de soi du musicien se situe dans l'interaction des dimensions humaines, économiques et intrinsèques. L'engagement et le travail de l'individu consistent à réduire l'écart et les déséquilibres entre ces trois facteurs, pouvant porter préjudice à son projet : « *Le bal : ça me permettait de gagner de l'argent et en plus musicalement je m'y retrouvais. Humainement, forcément, parce que c'était un groupe amateur donc que des copains. On l'a formé de toutes pièces.* » ({MIA2} Félix). L'exemple de Félix est intéressant pour analyser le passage de l'activité « réalisée par amour » à l'activité professionnelle. Pour réaliser ses attentes, le jeune musicien entre dans des activités de coopération (Becker, 1988). De l'idéal de réalisation autocentré, il passe à une position négociée intégrant les attentes d'autrui. L'engagement (Becker, 2006) recoupe la recherche d'épanouissement individuel et son accomplissement dans une activité collective. La réalisation de soi passe par la réalisation des attentes d'autrui. Le « bonheur » attendu de cet épanouissement se concrétise dans l'exercice des aptitudes et la réalisation des possibles. La force active s'accomplit en transformant le réel : il faut se créer en créant les conditions de réalisation des attentes collectives. Félix décrit cette phase intermédiaire comme **une pré professionnalisation quasi-involontaire** : c'est le réseau des relations amicales constitué à l'adolescence qui forme le noyau de la dynamique à partir de laquelle l'activité professionnelle émergera.

La **constitution de réseaux** est déterminante dans la construction du parcours qui mène à la professionnalisation. Il existe cependant une différence quant à leur constitution. Pour les musiciens extérieurs à l'enseignement spécialisé, ce sont les fratries, les réseaux d'amitiés, qui président à la constitution des formations musicales. Pour les autres, l'appartenance au groupe « enseignement spécialisé » précède et prépare la constitution de sous-groupes. Les futurs pairs se recrutent dans un monde préexistant, autour de valeurs déjà constituées en référence à un univers de connivences et de croyances communes importées par l'institution.

Pour les autodidactes, les croyances communes et partagées ne sont pas celles de l'institution. Les goûts sont plus hétérogènes et l'entente préalable ne se fonde pas sur les valeurs d'un groupe identifié par sa structuration institutionnelle. Il faut se reconnaître mutuellement dans un environnement plus large, simplement défini par sa position géographique ou culturelle : *« Alors comment est-ce qu'on s'est connus ?...Par l'intermédiaire de copains. On était tous originaires du même bled. Je pense que c'est important parce que même si nous n'avions pas exactement le même âge et que nous n'étions pas dans les mêmes classes, nous avons dû nous croiser. Tu croises des gens qui font un peu de musique : les liens s'établissent facilement. »* {{MEI} Francis}

Les musiciens autodidactes développent un « capital spécifique » (Férey, 2006, p.179-182). Les acteurs des musiques actuelles construisent leur identité par identification à des carrières d'exception : ce sont d'abord des « fans » qui investissent beaucoup de leur temps libre dans l'écoute seul ou partagée de leurs musiques de prédilection. Leur passion se transforme ensuite en pratique amateur. C'est dans cette étape que se constitue le capital spécifique, par l'adoption d'un groupe de référence et l'intériorisation des goûts correspondants. Ce capital va de *l'hexis* corporel à la production en passant par un processus d'initiation (la fréquentation assidue des concerts par exemple). L'acquisition de ce capital, dont dépendra grandement le placement ou l'élimination du groupe, exige un investissement grandissant dans le temps.

Le pari des musiciens autodidactes est de mettre à profit ce **capital spécifique** pour atteindre le niveau d'exception attendu de la carrière. L'acquisition du capital spécifique constitue une forme de contournement des parcours institutionnels qui régissent traditionnellement le droit d'entrée dans les carrières musicales. Les ressources informelles capitalisées visent l'accès à des groupes professionnels du monde de la musique distants des institutions. Les travaux de François (François P., 2007) comme ceux de Ravet (Ravet, 2006) montrent bien que, dans le cas de l'orchestre symphonique, le droit d'entrée explicite défini

par la procédure du concours se double de droits d'entrée tacites. Les « prix » et les diplômes obtenus se doublent de la formation, du soutien et souvent de la cooptation des « grands étudiants » ou des nouveaux diplômés. Il n'en reste pas moins que les musiciens des musiques actuelles ne peuvent jouer que sur le second tableau : en l'absence de reconnaissances « officielles » par la qualification et le diplôme, le rôle des relations et la constitution de réseaux sont des facteurs décisifs de l'entrée et du maintien dans le groupe.

VII - 1.4 La passation du savoir et la passation du travail : rôles des pairs

La constitution des réseaux des musiciens peut être décrite comme une suite de cercles concentriques où, d'une position centrale, l'individu va progressivement élargir numériquement et qualitativement (au moins en hypothèse) l'espace dans lequel il cherche à se réaliser. Les musiciens non formés dans l'enseignement spécialisé vont investir dans un premier temps les relations les plus faciles à repérer et à développer (famille, amis) pour ensuite sélectionner les personnes en fonction de l'évolution de leurs attentes.

L'intégration d'un groupe professionnel s'appuie sur les relations déjà existantes ou que l'on peut développer dans l'univers d'activité recherché. Un parent ou l'ami d'un parent peut servir d'intermédiaire et faciliter la tâche consistant à côtoyer les membres du groupe. Pour intégrer les valeurs et les normes de ce groupe, ses façons de faire et de penser, il faut pouvoir les fréquenter. L'initiation des musiciens autodidactes (les *musicos* pour Perrenoud, 2007) se fait par ce mode. Il faut comprendre et accepter le fonctionnement général du monde convoité. Il faut intégrer sa culture de travail puis, se frotter à sa pratique. Il s'agit d'abord d'imiter et de reproduire le travail des aînés pour être ensuite autorisé à prendre des responsabilités croissantes dans l'accomplissement de la tâche.

Patrick « apprend le métier sur le tas » avec un ami et le père de celui-ci qui dirige un groupe de bal : « Il y a une chose importante là : c'est que le père de J.L. [membre fondateur du groupe] faisait du bal depuis très longtemps déjà. Ça c'est certainement le déclencheur ! Parce que quand J.L. dit « moi je voudrais former un orchestre avec des copains », le père lui dit « ok : vous allez venir m'écouter ; vous allez jouer un petit peu ; vous allez commencer par prendre vos instruments et jouer un peu ». » ({MIA5} Patrick).

Dans ce monde, l'absence d'appuis institutionnels est compensée par celui des individus dans lequel évolue le jeune musicien. Ce sont parfois les parents ou les amis qui fournissent les opportunités d'apprentissage ou de production. C'est par le « frottement »

(puisque'il n'y a pas ici de formation organisée) avec ces personnes, que le jeune musicien comprend et intègre les codes et les façons de faire de son futur groupe d'appartenance. La reproduction et l'imitation jouent un rôle important, au moins dans cette phase de la carrière.

Les premiers pas dans l'apprentissage de la musique se font ici plus qu'ailleurs en musique par **imitation** : ce sont les amis, les parents, les artistes que l'on va voir et écouter sur scène et, plus récemment les supports visuels ou sonores (DVD, CD etc...) qui permettent une première appropriation des savoirs et savoir-faire utiles. Sennett nous rappelle que « c'est Aristote, dans ses écrits sur la *mimesis*, qui a le premier systématiquement valorisé l'apprentissage par imitation. Le but de l'imitation est l'*aretê*, que l'on peut traduire par l'« excellence dans l'action » et la discipline de l'imitation a pour nom *paideia* ». (Sennett, 2003, p.102). Pour Platon, l'apprentissage par l'exemple ne pouvait se faire que plus indirectement : les règles sont partiellement reléguées au profit des questions de l'apprenant afin de faciliter l'intégration des connaissances : « Pour Platon, la connaissance doit prendre forme avec le sujet lui-même, comme quelque chose qui lui appartient. » (*Ibid.*, p.102). Dans les deux exemples de la philosophie grecque, l'imitation aboutie à la compétition. Pour les musiciens autodidactes, la compétition est d'abord celle qui les amène à se comparer avec les pairs d'âge et les pairs du groupe du groupe visé. Si le processus mimétique est également omniprésent dans l'apprentissage institutionnel, une différence majeure réside dans les critères d'évaluation et d'attribution des gratifications qui atteste de la réussite par rapport à autrui.

La compétition, dans le monde de l'autodidaxie, délaisse les critères « bureaucratiques » d'attribution au profit de l'évaluation « humaine » des membres qui composent le groupe de référence.

Nous sommes ici dans un mode de fonctionnement typiquement **artisanal** dans lequel le métier s'apprend sur le terrain auprès des pairs aînés. La période d'observation « immobile » est courte. Les jeunes novices sont « mis à la tâche » rapidement. On peut même dire qu'ils se mettent eux-mêmes à la tâche puisque ce sont eux qui sont demandeurs. Ils sont protégés par les pairs aînés qui les exposent progressivement en fonction de l'évaluation de leurs progrès.

On peut faire la relation de ce type de cooptation des membres avec le système orphéonique (Gumpłowicz, 2001) dont les aînés sont d'ailleurs souvent issus. Le groupe est organisé mais ses codes de fonctionnement ne sont pas institutionnels. Cette distance avec une quelconque référence avec un groupe régi de l'extérieur est, au moins symboliquement, importante dans la construction identitaire des jeunes aspirants. Elle est souvent et très subjectivement décrite comme **anticonformiste** : les pairs aînés fournissent des codes d'accès

qui permettront la compréhension du monde du travail pressenti. Le monde professionnel est décrypté par les aînés. Le monde professionnel se lit à travers leurs yeux et se dit par leur bouche. C'est un univers particulier, initié par des êtres singuliers qui portent le savoir et le savoir-faire utiles à l'activité future.

Entrer dans le métier de musicien relève de l'**initiation**. Celle-ci peut être de durée très variable et se présenter de manière très différente d'un sous-segment du groupe à un autre. Dans l'activité de bal par exemple, les novices travaillent souvent leur instrument et leur répertoire en petits groupes. Ils peuvent ensuite tester leur aptitude devant leurs aînés, qui évalueront les progrès et les mettront le jour venu en situation de travail : « *C'est comme ça qu'on a fait, tous les quatre : Je me rappelle d'une fois ou deux où on est allé sur un bal où jouait le père de JL et on a pris les clous et on a joué un morceau.* » ({MIA5} Patrick).

Ce processus informel et pourtant très organisé permet la régulation du groupe et sa reproduction mesurée. Dans ce sens, les enfants de musiciens – les « héritiers » (Lehmann, 2005) – sont potentiellement avantagés. Indirectement, les amis des enfants de musiciens peuvent également l'être, invités eux aussi à faire partie du voyage : « *On a été initié par les gens du milieu. Oui complètement : on peut le dire comme ça. Tout à fait.* » ({MIA3} Julien). Ce phénomène est classique, notamment dans les communautés musicales liés à une communauté humaine ou ethnique : on retrouve ce type de fonctionnement dans le « jazz manouche », chez les « flamenquistes » ou dans les « cercles bretonnants » par exemple.

Les impétrants de ce mode d'initiation peuvent bénéficier du réseau de clientèle et d'« affaires » constitué par les aînés lorsque des excédents d'activités le permettent : « *Ça a été épisodique parce que très rapidement on a eu quelques contrats. Alors là, la même chose : le père étant dans la partie, ça n'est pas compliqué de - lui étant déjà pris - de nous refiler l'affaire.* » ({MIA2} Félix).

VII - 1.5 Le métier par le terrain : modèle artisanal

La pratique musicale de scène est argumentée comme une posture, une attitude, grandement liée à la personnalité et au caractère de l'individu : il faut s'affirmer et imposer sa personnalité dans le groupe comme par rapport au public. L'individualisation de la pratique et du rapport au métier est plus importante qu'en musique classique, tout au moins si l'on considère les musiciens du rang : le cas des solistes ou super solistes est différent et d'une

certaine façon plus proche de celui des musiciens de jazz notamment, puisque pratiquement par définition, une formation de jazz est composée de solistes qui s'exprimeront successivement (Coulangeon, 2004).

Une caractéristique importante de ce groupe est dans le **pragmatisme de la démarche, détaché du report dans le temps tel qu'on rencontre en musique classique**, où l'interprétation ne peut survenir qu'une fois l'apprentissage terminé. Il faut oser, s'affranchir des limites de compétences, puisque c'est justement l'exercice concret de la musique, l'expérience du terrain qui amènera le développement de ces compétences : *« Je commençais à savoir lire, mais vu la difficulté que ça représentait, je ne maîtrisais pas le niveau de lecture pour la difficulté que ça représentait...Je crois que j'ai toujours eu cette attitude là - même maintenant je l'ai – de me jeter à l'eau. C'est à dire que même si je n'ai pas le niveau, j'y vais quoi. Et je crois que Dixon, d'une certaine manière ça lui plaisait. »* ({MIA1} Alex). L'exposition, la **prise de risque** liée à l'activité sont bien présentées dans cet exemple où l'on voit que le dépassement de ses capacités, de ses limites, de ses craintes et de son stress est affaire de personne, d'affirmation de soi et de ses projets. Cette conception met en avant la singularité et la personnalité de l'artiste (Heinich, 2005).

Le métier s'apprend par le terrain, par la situation de jeu et la **prise de risque** associée : il y a une **responsabilité** à assumer dans la contribution au travail collectif, des initiatives à prendre, il faut se débrouiller. C'est la complémentarité du travail sur l'instrument épaulé par les cours et le travail de mise en situation directe dans le contexte de jeu qui est formateur. Il s'agit d'un processus interactif comme le fait remarquer Alex : se former tout en jouant ; jouer de plus en plus développe les compétences et les opportunités de jeu tout comme il s'accompagne d'une rémunération progressive : *« Voilà : on y va quoi. En fin de compte moi j'ai appris comme ça. C'est à dire que je me suis retrouvé à faire des concerts – une tournée en plus avec ce big band -, entouré de très bons musiciens ; tu as la responsabilité de jouer la partie de deuxième alto : tu te débrouilles quoi. Ça m'a énormément plu et finalement, de fil en aiguille, dans les années qui ont suivi, très vite j'ai fait partie de groupes ; assez vite, j'ai gagné un petit peu d'argent avec ça...Et en l'espace de quelques années...disons que j'ai pris des cours avec Dixon, donc mon niveau a grimpé – là, j'ai vingt cinq ans à peu près -. J'ai fait partie de plein de groupes à cette époque là. »* ({MIA1} Alex).

Ce schéma est typique de la conception dominante dans le groupe pour lequel **formation, expérience et rémunération** vont de pairs et trouvent un point d'ancrage dans le **modèle artisanal**. Cette représentation est distante de l'apprentissage institutionnel dominé

par l'idée de cursus, d'une construction plus linéaire et organisée dans le temps : éveil, apprentissage formalisé, qualification, concours, activité musicale. Dans le schéma institutionnel, l'activité musicale est la résultante des étapes antérieures : l'abandon en cours de route formalise l'échec, permet de prendre conscience de son positionnement possible et aide d'une certaine façon à développer une conception plus réaliste et consensuelle de la construction ultérieure de la trajectoire. Cette absence de formalisation chez les « hors institution » limite le développement d'une conception raisonnée et favorise le report de la réalisation idéalisée dans le long terme. L'évaluation des possibilités de réalisation dépend beaucoup plus fortement du système des opportunités, inscrite dans le moyen ou le long terme, ce qui pousse à développer les rencontres et les expériences pour améliorer la situation et le positionnement dans le groupe ou les différents groupes et partiellement – et peut-être subjectivement – l'évaluation de son positionnement social ou de la reconnaissance de son identité d'artiste. Nous voyons l'importance de la formalisation des critères « objectifs » d'évaluation retenus par les établissements spécialisés d'enseignement de la musique en l'absence desquels les projections et les fantasmes de réalisation identitaire sont nettement plus dépendant de critères subjectifs : « *C'est la situation qui n'a pas permis de réaliser ceci* », « *C'est une mauvaise expérience ou une mauvaise rencontre qui a freiné le processus* » etc.

La variété des formes de l'apprentissage et la distance globalement entretenue par les acteurs du groupe avec les structures spécialisées d'enseignement de la musique est argumentée par rapport à la **distance entre les attentes individuelles et l'offre institutionnelle**. Si la culture musicale et les compétences techniques instrumentales peuvent s'acquérir par un processus formalisé dans les établissements spécialisés d'enseignement de la musique, les compétences indispensables à la pratique de l'activité s'apprennent en situation, par la confrontation et l'échange avec les pairs, devant un public comme l'explique Julien : « *Le conservatoire te forme à la maîtrise instrumentale : il ne te forme pas à la maîtrise musicale ! Et encore moins à la maîtrise du jazz ou des musiques dites modernes. Non. Donc, tu peux très bien avoir des musiciens qui ont un cursus conservatoire, parce qu'on les a mis à l'école de musique – je pense à quelqu'un comme Y. qui va aller jusqu'au prix de conservatoire -. Y., qu'est-ce qu'il fait ? [Rire] Il va dans les clubs faire des bœufs et apprendre la musique : il fait du rock – c'est comme ça que je le rencontre à cette époque : j'ai fait un groupe de rock avec lui-. Donc voilà : c'est là que ça s'apprend !* » ({MIA3} Julien).

Cette conception de la formation se rapproche de la **conception artisanale et de l'apprentissage** dans lesquels le métier s'apprend dans et par le groupe, dans une confrontation concrète avec la tâche, dont la finalité relève autant de l'utilité sociale ; ou la conception de l'activité relève du métier comme l'analyse H. Becker : « Considérée sous un angle un peu différent, la notion [d'artisanat] désigne le « métier », au sens d'habileté, de capacité d'exécuter utilement une tâche : jouer de la musique sur laquelle on puisse aisément danser. [] » (Becker, 1988, p.277).

VII - 2. L'orchestre

« Voilà pourquoi je dis que l'orchestre est un reflet de la société. Car d'un côté comme de l'autre, ceux qui déjà se tapent le sale boulot sont en plus méprisés par tout le monde. C'est même bien pire dans l'orchestre, parce que dans n'importe quelle société j'aurais (je parle en théorie) l'espoir de grimper un jour ou l'autre dans la hiérarchie et de me retrouver au sommet de la pyramide et de regarder de très haut toute cette vermine grouillante... Je dis que je pourrais avoir cet espoir... » (Süskind P., 1989, p.43)

VII - 2.1 La carrière en orchestre : un allant de soi

Contrairement au *musicos* (Perrenoud, 2007) pour qui la professionnalisation de l'activité est généralement très progressif (bien que les premières « affaires » interviennent souvent à l'adolescence) et affaire d'affinités et de réseau, l'intégration des musiciens dans les orchestres symphoniques se fait par recrutement sur concours (généralement, entre vingt et vingt-cinq, lorsque la formation supérieure dans un CNSM est terminée). Certains individus développent également une carrière d'interprète parallèle à l'enseignement. Ils font des remplacements dans un volume parfois important et qui peut se prolonger pendant de nombreuses années. Si ces exemples sont courants, leur activité d'interprète reste secondaire à l'enseignement. L'appartenance effective au groupe « orchestre » est corrélée à la réussite des concours d'admission.

L'intégration dans un orchestre symphonique, comme soliste ou comme tttiste, est la projection principale des jeunes musiciens formés dans les établissements d'enseignement spécialisé. La recherche des postes de tttiste en orchestre est à la fois considérée comme une

position enviable et un choix intermédiaire et raisonné par rapport aux projections antérieures (soliste, concertiste). C'est Norbert qui présente le mieux cette conception partagée dans le groupe. À sa sortie du CNSM, il délaisse rapidement ces engagements dans une formation visant l'enseignement. Ces attentes de réalisation sont dans l'interprétation. Toutefois, évaluant son niveau instrumental en regard de la situation du marché dans ce secteur d'activité, il s'oriente raisonnablement vers des concours de musicien de pupitre. D'un côté, le niveau d'excellence attendu pour être soliste n'est pas reconnu. De l'autre, l'enseignement est considéré comme une alternative en cas d'échec aux concours d'orchestre : « *Au fur et à mesure de cette formation, je me suis rendu compte que ma motivation pour enseigner n'était pas sûrement pas définitivement partie, mais en tout cas, c'est pas tellement ce que j'avais envie de faire. J'avais envie de jouer. Bon, du coup, il n'y avait pas tellement de choix : la suite logique...à moins de croire encore qu'on peut devenir Rostropovitch, il n'y a pas le choix....Si on était Rostropovitch, ça se saurait depuis longtemps...Donc, c'était l'orchestre. Donc, je m'étais dit que ça n'était pas plus mal que je n'ai pas ce concours du CA. Je m'étais donné un an pour faire des concours d'orchestre. Je m'étais dit « Si ça ne marche pas et bien là, je recommencerais la formation CA. » Donc voilà, j'ai repris mon violoncelle début septembre et j'ai épluché la liste des concours d'orchestre et je m'y suis inscrit dans deux. Il y avait Nantes en premier et l'Opéra de Rouen après...Et puis en fait, le premier c'était Nantes et ça a marché directement. » ({MO12}Norbert).*

Pour une majorité de jeunes musiciens, l'intégration dans l'orchestre se fait par concours. Nombreux sont ceux qui pourtant effectueront des remplacements plus ou moins réguliers pendant de nombreuses années, pour qui l'activité d'orchestre restera statutairement et professionnellement secondaire. Pour les heureux élus, les moins nombreux, la réussite des concours signe l'intégration dans une formation symphonique, en tant que tuitistes. Les accédants à la fonction de soliste sont encore plus minoritaires.

Le **malthusianisme** (Papadopoulos, 2004) qui régit l'accès au groupe et la répartition des travailleurs au sein de son organisation repose sur un ensemble de conceptions installées fortement et durablement dans le fonctionnement des établissements chargés de la formation de ses futurs membres. Papadopoulos dégage plusieurs dimensions caractéristiques, à la fois idéologiques et qui se traduisent dans les pratiques récurrentes de cooptation et de sélection des prétendants. Ainsi, les conservatoires sont marqués par leur mode d'organisation très structuré et l'autorité. Papadopoulos souligne leur **paternalisme** : « Ces types d'organisation et d'autorité reposent simultanément sur un savoir idéologique donné pour scientifique (l'interprétation idéale) et sur un savoir technique donné aussi pour scientifique (l'art

d'interpréter). » (Papadopoulos, 2004, p. 82). Dans cette logique instituée, le rôle des directeurs de conservatoires vise à constituer une famille élargie de type ancien régime : ces personnes organisent la sélection et la prise en charge optimum de ses membres et leur contrôle ainsi que l'exclusion des moins désirables. L'idéologie du groupe s'appuie également sur les possibilités concrètes ou envisageables de régulation à l'entrée de ses membres. Papadopoulos rappelle que les conservatoires accueillent en moyenne 320000 élèves par an (pour 12.5 millions de jeunes scolarisés en 1999). Un « écrémage » s'effectue entre futurs professionnels et amateurs au niveau « moyen » de la formation initiale : « L'idée force de cette sélection est d'assurer une reproduction mesurée du corps professionnel. » (*Ibid.*, p.83).

Nous rejoignons cet auteur lorsqu'il indique ensuite que cette structuration vise la sélection des prétendants, dans un système de compétition fondé sur l'excellence individuelle : « Le discours porteur se fonde sur l'exacerbation du sentiment d'excellence individuelle. Les épreuves servent d'abord à tester la supposée « vocation » du futur professionnel, c'est à dire son endurance. Ensuite, à tester la disposition de son environnement à se centrer sur sa « réussite ». Enfin, l'insistance mise sur le côté éphémère de l'excellence, rappelle le besoin permanent des sacrifices à offrir à la discipline. Sacrifices d'autres apprentissages au profit de la musique et surtout sacrifices idéologiques. » (*Ibid.*, p.84).

Ce processus se prolonge et s'accroît lors des études supérieures : il faut, et cela devient de plus en plus difficile, se démarquer dans un groupe de plus en plus restreint, performant et excellent. **Les sacrifices consentis, l'endurance et l'abnégation relèvent du niveau d'excellence attendu en orchestre.** Il faut entretenir et développer continuellement sa technique et maintenir son niveau, ce qui suppose un engagement important en temps et en énergie : « *Mon professeur me disait d'arrêter de donner des cours pour que je puisse travailler à fond mon instrument ; pour préparer les concours et être performante pour passer les concours. Il pensait que je ne pouvais pas courir après 36000 lièvres à la fois.* » ({EEA3} Annie). Les incitations ou les injonctions des enseignants pendant le temps de la formation jouent un rôle important dans l'orientation des engagements des jeunes musiciens. Ils viennent renforcer la croyance qu'ont ces personnes dans leur possibilité de réussite. La croyance en soi et la conviction qui poussent les musiciens en herbe à s'investir dans le développement de compétences musicales doit beaucoup à l'interaction qui s'opère avec les membres du groupe. Le regard des aînés stimule les prétendants et les amène souvent à faire des sacrifices importants et parfois à l'abandon d'engagements parallèles.

Certains musiciens abandonnent relativement tôt leurs projections en direction du métier d'interprète. À ce titre, c'est le plus souvent le degré d'engagement dans le travail de préparation au métier, pendant le temps de la formation, qui est mis en avant. Pour ces personnes, c'est l'estimation faite des chances de réalisation dans cette activité qui détermine les choix de carrière. Dans ce processus, le rôle des personnes qui accompagnent le novice est prépondérant : les professeurs des conservatoires interviennent fortement dans le processus de décision des jeunes musiciens, participant ainsi à la régulation du groupe et à la distribution des places dans le champ des possibles de ce secteur d'activité. La recherche de qualification pour l'enseignement est considérée comme une « porte de sortie » en cas d'échec. Ferdinand tentera le CA permettant d'enseigner dans un conservatoire, mais dès qu'il obtient un poste en orchestre, il abandonne toute projection dans l'enseignement : « *Quand j'étais au conservatoire de Paris, j'ai passé une fois le CA. C'était dans le cursus normal des musiciens qui veulent en faire leur profession. Bon, j'ai raté le CA. Puis ensuite je suis rentré à l'orchestre des Pays de la Loire l'année d'après ma sortie du conservatoire, donc c'était assez rapide. Donc j'ai continué : je me suis installé ; je me contentais de mon sort.* » ({ME22} Ferdinand).

Ce parcours long fait de concessions et de sacrifices amène les jeunes musiciens à considérer leur intégration dans un orchestre comme une réussite importante et une chance rare sur un marché du travail très fermé. La position qu'ils occupent est alors sur valorisée : tenter de nouveaux concours afin d'accéder à un meilleur poste ou à un poste équivalent dans un orchestre jouissant d'une plus grande notoriété devient alors un enjeu complexe. Il faut prendre le risque de mettre en danger sa position, de quitter un statut acquis pour aller à la recherche d'une hypothétique « meilleur place ». Annie a été confrontée à ce problème. Suite à son intégration, elle a du travailler beaucoup pour acquérir les compétences complémentaires à sa formation. L'engagement dans l'activité professionnelle installe une distance avec les projections encore présentes d'ascension dans le groupe : « *Les gens qui rentrent dans un orchestre, ils travaillent tout le temps dans le même. Donc après pour en sortir et passer des concours d'orchestre, c'est très, très compliqué. C'était des horaires impossibles : quand tu as six heures de répétition, plus du travail chez toi avec les traits d'orchestre et qu'après il faut que tu travailles vraiment la technique, c'est vraiment compliqué...D'autant plus que l'orchestre au début, c'est du pupitre : il faut travailler la technique d'orchestre et la technique de soliste. Ce qu'on te demande, c'est de savoir faire les deux.* » ({EEA3} Annie). À travers cette présentation, Anna expliquera qu'elle retiendra l'enseignement parce qu'il ne réclame aucun des sacrifices du travail en orchestre.

VII - 2.2 Un monde de concours plus que de diplôme

Si les évaluations et les auditions sont monnaie courante pendant tout le cursus de formation des musiciens, il n'y a actuellement que deux diplômes « professionnels » : le Diplôme d'État (DE), permettant principalement d'enseigner dans les écoles de musique et le Certificat d'Aptitude (CA), tous deux orientés vers l'enseignement spécialisé. Il n'existe pas de diplôme reconnu par l'État pour le travail en orchestre, seulement accessible par concours, ce qui explique que les musiciens deviennent experts dans ce domaine : « *Mis à part le DE et le CA, il n'y a pas de formation diplômante dans le monde de la musique. C'est bien ça le problème de base : il n'y a aucune formation diplômante à l'orchestre...Et quand bien même il y en aurait une, il faudrait passer de toute façon un concours pour rentrer dans un orchestre.* » ({MO20 Valentin).

La préparation des futurs musiciens passe essentiellement par la formation prodiguée par les deux CNSM. Près d'un tiers des musiciens d'orchestre français sont issus des CNR, tandis que les deux CNSM en forment à eux seuls près du double : « Le Conservatoire National Supérieur de Musique de Lyon, dès sa création en 1980, et celui de Paris, depuis la mise en place en 1994 du *diplôme de formation supérieure*, visent, en plus de l'excellence de la formation technique et musicale, à prodiguer les outils et les savoir-faire aujourd'hui indispensables pour que le désir musical des étudiants puisse se concrétiser en un projet professionnel viable et valorisant, sans pour autant oublier dans ce d'efficacité leur mission première d'éducation artistique. » (Weiss, 2000). La sélection importante des prétendants et le nombre restreint d'élus accentuent cette perception : « *Le prix de CNSM n'est pas un concours, c'est un examen ! Il y a plusieurs premiers prix ; il arrive très souvent qu'il y ait trois premiers prix. Dans l'état, ça devient un concours dans la mesure où on classe les gens selon la façon dont ils jouent et on leur attribue les récompenses de manière hiérarchique ...Mais, sur le papier et dans l'organisation, ce n'est pas un concours. Il y a un concours pour rentrer au conservatoire, mais de toute façon on sort diplômé quoi qu'il arrive, à condition d'avoir fait toute la formation évidemment.* » ({MO20 Valentin). Le choix du métier d'interprète se présente comme une **orientation risquée** et un **pari sur l'avenir** puisque le jeune musicien sait qu'il s'engage à finaliser un parcours déjà long de formation

initiale. Il a connaissance du fait que l'enseignement spécialisé forme quatre-vingt-quinze pour cent d'amateurs pour « au mieux cinq pour cent de professionnels ».³⁸

Bien que l'aboutissement de la formation suivie puisse mener vers une carrière de musicien « intermittent », tous les aspirants rencontrés lors de cette enquête – que ce soit dans les CNR, les CEFEDM ou les CNSM – disent rechercher leur intégration dans un orchestre. Être titulaire d'un poste, de soliste ou de musicien du rang, représente une concrétisation des projections plus qu'une consécration : les prétendants n'ignorent pas que le marché du travail dans le secteur d'activité recherché est très limité et que son accès est fortement fermé. Il n'y a que quatre vingt postes libérés par an et parfois plus de cinquante candidats pour une place.³⁹

VII - 2.3 Le paravent

« L'accès à la vie d'artiste » (Mauger, 2006) est très différent pour les musiques populaires ou savantes. Si pour les premiers il reste largement informel et difficile à objectiver, il est beaucoup plus aisé de la cerner pour les seconds. L'intégration des musiciens d'orchestre les place dans la catégorie des « professionnels intégrés » telle qu'elle est définie par Becker dans *Les mondes de l'art* (Becker, 1988, p.236-242). Après avoir suivi une préparation dans l'un des deux conservatoires supérieurs de musique, les prétendants passeront des concours qui formaliseront à nouveau la légitimité de leur appartenance attendue. Comme pour les enseignants du secteur spécialisé, les carrières des musiciens d'orchestre sont institutionnalisées, en ce qu'elles sont inscrites dans des parcours organisées, régies et codifiées autour de structures clairement identifiables et mandatées pour cette fonction : « La profession de musicien d'orchestre symphonique objective en l'institutionnalisant l'appartenance à la profession et l'entrée dans la carrière professionnelle : « professionnels intégrés », les musiciens sont titulaires d'un poste pourvu par concours au sein d'une formation subventionnée. » (Ravet, 2006, p.156).

³⁸ « Certes, comme tout métier artistique, la profession de musicien comporte une part de risque importante, peut-être plus existentiel qu'objectif. Les chiffres de la profession, relativement imprécis et déjà anciens, ne peuvent donner que des indications globales. En recoupant les sources, on dénombre environ 2500 musiciens employés par trente-trois orchestres permanents, 2600 à 2800 musiciens intermittents travaillant au cachet et quelques 3000 musiciens répartis dans les différents orchestres militaires, soit au total un peu plus de 8000 musiciens classiques professionnels, auxquels viennent s'ajouter près de 2000 artistes lyriques. En précisant que la moitié de ces interprètes participe également à l'enseignement de la musique, qui mobilise plus de 30 000 personnes. » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.50)

³⁹ *Ibid.*, p.51.

L'audition des jeunes musiciens lors des concours d'accès aux orchestres est une étape importante. Elle signe symboliquement l'aboutissement de leurs efforts de formation de même que leur entrée attendue dans le groupe professionnel. Le concours attestera ou réfutera les compétences développées par le jeune interprète. Cette sanction, positive ou négative déterminera la suite de la carrière de l'individu. Louis se remémore cette étape décisive de sa trajectoire, dans laquelle tout son avenir s'est joué en quelques minutes : « *Dans les concours d'orchestre, tu as un numéro ; tu te pointes ; tu joues deux minutes et on te dit « Merci, à la prochaine » quoi. C'est « derrière paravent » : il y a une négation. On ne peut même pas t'identifier : c'est très, très impersonnel.* » ({RI1}Louis).

Georges insiste lui aussi sur l'importance accordée par les musiciens à cet événement. C'est en quelque sorte la naissance officielle du musicien : le moment clef de son parcours ou tout se détermine en quelques instants. Le candidat doit « être au top de la perfection », de sa maîtrise technique et de ses émotions. La réussite à ces concours, par sa violence est décisive quant à l'appréciation que porte sur lui-même l'individu : « *Le musicien d'orchestre il a été pendant un instant le meilleur du monde. Mais un instant ! Réussir un concours d'orchestre, c'est énorme ; c'est monstrueux. Tu es derrière un paravent ; y'as un numéro ; tu joues cinq minutes ; tu as la clochette ; tu dégages ; « prochain ! » ; ensuite on rappelle les numéros : deuxième tour ; troisième tour : si tu tousses, tu es foutu ; si tu te grattes, c'est foutu ; tu as mal dormi et que tu as une petite tension au niveau de l'épaule, c'est foutu. Et il y a beaucoup de musicien d'orchestre à mon avis qui se construisent « ça c'est le jour de ma naissance ! C'est le jour où j'ai réussi mon concours ! » Parce que, et c'était vrai à un moment : c'est les meilleurs du monde. Parce qu'ils ont été pris, c'est les meilleurs du monde. Et il y a des gens qui se construisent à partir de ce point là... » (ME 24 Georges).*

Le concours d'orchestre revêt une importance capitale pour les jeunes musiciens parce qu'ils sont conscients des efforts consentis : ils ont pu constater l'élimination progressive de leurs camarades tout au long de leur formation. Ils savent que l'étau se resserre et que leurs chances de succès dépendent partiellement d'un mixte entre le travail fourni pour atteindre le niveau d'excellence requis et un facteur chance sur lequel ils n'ont que peu d'emprise.

Inscrit dans une **logique de vocation**, le choix de l'activité artistique comme activité professionnelle repose chez les musiciens sur **l'amour du métier**. C'est pourquoi le concours a tant d'importance puisqu'il confirme en quelque sorte le sens d'une trajectoire vécue comme un choix et un engagement profond initié à l'enfance ou à l'adolescence : « *En fait, c'est presque le fil on va dire du rêve d'enfant quoi...De ce qui doit se construire de l'engagement en musique quelque part, par rapport au tout début. Et c'est cette histoire avec les concours*

d'orchestre. » ({RI1} Louis). L'accès au métier d'interprète en orchestre est l'objet de luttes symboliques perpétuelles. La réussite aux concours conforte l'individu dans la légitimité de ses choix et sa crédibilité à exercer la fonction pour laquelle il se sent « appelé ». L'accès au métier est, pour le jeune musicien, la reconnaissance de ses engagements tendant à concilier son amour pour l'activité avec son activité professionnelle. Ce « travail de vocation »⁴⁰ dont le produit est l'*œuvre* au sens culturel, s'oppose au *travail* au sens technique et économique, selon la distinction établie par Arendt (Arendt, 1983).

VII - 2.4 Activité musicale et niveau. Notoriété. Reconnaissance

Le volume des activités musicales contribue à l'attribution d'une identité de musicien. Certaines personnes rencontrées ont des pratiques régulières et intenses, qu'elles soient réalisées en amateur ou de façon rémunérée et déclarée. Un facteur supplémentaire vient se greffer à cette dimension objective, attestant et renforçant l'identité de musicien. Les individus qui affirment de la manière la plus catégorique cette appartenance sont logiquement ceux qui peuvent **se prévaloir d'un certain degré de reconnaissance dans la hiérarchie instituée du groupe**. Pouvoir afficher un carnet de « dates » ou de « tournées » bien rempli dans des orchestres de prestige agit comme un marqueur de lisibilité de la notoriété reconnue. La consécration de Jean-Noël découle de sa réputation qui lui a valu l'écriture d'une pièce musicale par un compositeur d'envergure mondiale : « *Dernièrement c'était une création musicale mondiale, donc c'était un gros truc : un compositeur qui a créé une pièce contemporaine qu'on a montée à Paris, à Saint Sulpice, trompette et orgue. Donc là, tu te dis qu'on l'a écrit pour toi...* » ({ECNR1} Jean-Noël).

L'intérêt accordé au métier d'instrumentiste est lié à la reconnaissance que peut en obtenir l'individu. Elle varie en fonction de la personnalité et du caractère de l'individu (Sennett, 2003). Certains jeunes musiciens se projettent dans une carrière « lisible », sur le devant de la scène et dans la partie haute de la hiérarchie du groupe. Ils aspirent à devenir soliste et se construisent par rapport à cette aspiration. Anna se reconnaît ouvertement une personnalité extravertie et des attentes de réalisation de carrière liées à la notoriété. Elle veut être reconnue par le public et sortir de la masse de l'orchestre : « *C'est quand-même extrêmement exaltant d'être chanteuse. Quand on fait un concert, il n'y a qu'à la chanteuse qu'on s'intéresse et pas aux autres.* » (ME23 Anna). Cette réputation doit se traduire

⁴⁰ Voir sur ce point Freidson, 1986, p.437-443.

également par une reconnaissance interne, dans le groupe professionnel : « *Parfois je fais des concerts avec des gens incroyables et il n'y a qu'à moi qu'on vient parler.* » (ME23 Anna).

Le niveau de satisfaction de l'individu dépend fortement de la corrélation ou de l'écart entre ses projections dans la carrière – le résultat escompté – et la position occupée – le résultat réel -. Si Ferdinand « tient » dans son activité professionnelle en orchestre, c'est entre autres parce qu'il occupe une position correspondant à ses attentes initiales. En tant que soliste, **il appartient à l'élite du groupe** qui lui apporte également un degré de reconnaissance important : « *En plus moi j'ai la chance d'être musicien soliste au sein de l'harmonie et donc d'avoir ma partie à gérer tout seul. Je suis soliste. C'est aussi une chance. Les gens qui sont dans le rang sont plus rapidement déçus et aigris. Donc je conçois très bien qu'il y a beaucoup de gens qui soient aigris.* » ({ME22} Ferdinand).

Anna vise une carrière de soliste déjà bien engagée au niveau national et international. Elle peut se prévaloir d'une position déjà reconnue dans le réseau fermé de la musique baroque qu'elle tente d'étendre encore. Le niveau de réalisation atteint correspond pour Anna à des attentes qui ont fortement déterminé son choix de carrière. Elle voulait être soliste et obtenir une rémunération supérieure à celles d'un tuitiste : « *Et du coup, j'ai décidé de devenir chanteuse - en plus, on est quand-même beaucoup mieux payé -.* » (ME23 Anna).

« Gagner sa vie » doit se comprendre dans une acception forte de l'idée de vocation. Il s'agit pour cette jeune musicienne de **faire reconnaître son talent, dans et à l'extérieur de son groupe d'appartenance**. Anna cherche à combiner des attentes de réalisation personnelles avec des attentes de réalisation professionnelles. Elle porte son projet depuis l'adolescence et s'est outillé pour cela par une formation longue qui lui a permis d'acquérir les compétences et l'expertise nécessaire : « Il lui faut, de préférence, la saison qui promet l'avenir. Bien qu'il y ait aussi des vocations tardives ou tardivement assumées, il est plus habituel que la vie vouée ait la même amplitude que la vie active, et il paraît normal qu'elle recouvre toute l'activité professionnelle. (Une profession, je le rappelle, implique l'acquisition d'une expertise et de l'exercice d'une expertise, et donc d'un temps de formation par l'étude et un temps beaucoup plus long de travail.) » (Schlanger, 1997, p.75).

Anna est représentative de cette fraction du monde des musiciens qui, par leur parcours de formation ont réussi à instaurer une distance entre une activité qui restera un *hobby* amateur et un métier qui permet d'intégrer une passion assumée pour la musique dans le cadre d'un métier. Cette distinction entre activité professionnelle est déjà identifiée par Schlanger qui définit ainsi le *hobby* : « Ce que je nomme ainsi, faute de meilleur terme, n'est pas nécessairement un passe-temps secondaire ou une simple forme de loisir. C'est parfois

une passion suivie tout à fait compétente, une activité d'élection qui nourrit le sentiment de soi, mais à l'écart du gagne-pain et de l'identité sociale. Car, quels que soient son intensité et son sérieux, le *hobby* reste en général une identification privée sans devenir une définition sociale, et son occupation, qui peut être passionnée, ne devient pas, sauf exception, l'entreprise première et la tâche d'une vie. Cette différence est fondamentale, car l'amateur livré à son *hobby* renonce à cette unité du désir et du rôle qui est essentielle à l'ethos de la vocation. » (Schlanger, 1997, p.75).

VII - 2.5 Dissociation créateurs-interprètes

L'intérêt de l'activité d'interprétation est dans sa dimension collective. C'est le partage d'une même passion avec des pairs. **Être intégré dans un orchestre, c'est appartenir à ce groupe** ; c'est être toujours dans la course qui a débuté dans le temps de la formation. Appartenir à l'orchestre, c'est prouver et se prouver que l'on est toujours dans la démarche d'excellence intégrée dans le parcours initial ; c'est l'indispensable besoin de développer ou de maintenir le niveau technique instrumental qui crédibilise le musicien : « *Ce que j'apprécie, c'est de me retrouver dans le pupitre de violoncelle, avec des gens qui jouent vraiment très, très bien...Et puis le challenge que ça impose : une remise en question par rapport à ton niveau instrumental. Alors là, je parle comme une violoncelliste : la technique musicale ; la performance, là vraiment.* » (Annie). Comme les sportifs, les musiciens connaissent le côté éphémère de leurs compétences. La légitimité de leur appartenance au groupe dépend du niveau de performance qu'ils pourront démontrer. Le monde des musiciens d'orchestre est celui de la compétition interne : dans un cercle restreint d'individus sélectionnés, la compétition existe toujours. Les parallèles entre le monde de l'art et celui des intellectuels et des scientifiques est souvent évoqué (Chiapello, 1998 ; Heinich, 2005), nous rappelant l'importance accordée à la symbolique de l'excellence et de la compétition.

Pour les musiciens d'orchestre, **être soi dans un collectif** relève de l'articulation faite entre la nécessité d'affirmer sa singularité et celle d'intégrer les contraintes relatives au travail du groupe intégré. Heinich (Heinich, 2005, p.187-197) analyse les caractéristiques, en apparence contradictoires, de cette double construction de l'artiste, tiraillé entre le modèle romantique pour lequel l'individu doit s'affirmer dans une distance avec les normes sociales bourgeoises et la nécessité d'appartenir à un groupe dont l'activité est lisible et reconnue socialement : « Le processus de construction d'une identité collective doit donc se figurer non

plus comme une échelle hiérarchique allant du plus au moins (par exemple : artiste), mais plutôt comme une série de cercles concentriques allant de l'« idéal-type », c'est à dire du noyau, aux réalisations moins exemplaires, jusqu'à celles qui, tangentes, marquent les limites de la catégorie, forcément variables selon les contextes, les pouvoirs et les intérêts des différents désignateurs. » (*Ibid.*, p189) Dans cette typologie, l'auteur reconnaît la construction d'une hiérarchie dans les différentes activités artistiques dans laquelle les interprètes occupent une position excentrée par rapport aux créateurs : « La situation des créateurs (peintres, écrivains, compositeurs de musique) par rapport à celle des interprètes (musiciens, comédiens, danseurs) constitue un repère possible –variable toutefois selon les époques et les milieux – entre artistes au sens strict (créateurs) et artistes au sens large (interprètes). Ces derniers sont handicapés, dans le processus de reconnaissance, par le caractère éphémère de leurs prestations et la difficulté à les fixer pour la postérité. » (*Ibid.*, p.190).

Le monde des musiciens diffère par certains aspects d'autres mondes artistiques dans la mesure où il présente de multiples facettes relatives au type d'activité pratiquée ainsi qu'au statut social des individus. On peut repérer plusieurs dimensions, déjà partiellement étudiées par les recherches récentes en sciences humaines. Les travaux de Menger par exemple sur la répartition des activités dans le secteur économique de l'art apportent un éclairage important à la fois sur les caractéristiques et les spécificités des différentes activités (musique, théâtre, arts plastiques, littérature etc.) et sur les modes concrets de déroulement de carrière de chaque secteur. Ces travaux les plus récents approfondissent notamment les problématiques spécifiques liées au statut des intermittents du spectacle (Menger, 2005). Par extension, la diversité de ses travaux l'a amené à se questionner sur la catégorisation des professions et les modèles théoriques mobilisés par la sociologie permettant d'esquisser une réflexion sur les évolutions contemporaines des mondes du travail (Menger, 2003). La richesse de ses études tient à leur profondeur et à leur complémentarité : à la suite de Becker (Becker, 1988), Menger considère « l'artiste comme un travailleur » (Menger, 2002) et développe le modèle artistique, à la fois dans sa spécificité et dans la transposition qui peut en être faite de façon plus étendue. L'unité de ces diverses analyses se fonde autour notamment des questions ayant trait à la figure de l'artiste telle qu'elle s'est construite historiquement et telle qu'elle peut se poser potentiellement en paradigme du travailleur contemporain ou à venir. Si le modèle de l'artiste présente un intérêt pour l'analyse sociologique, c'est entre autres parce qu'il introduit dans la réflexion l'importance accordée à certaines valeurs du monde artiste dans la sphère des activités de travail. Une des questions centrales porte sur la pertinence des activités artistiques et tant que modèle des valeurs diffusées plus largement dans un grand nombre de

groupes professionnels : « Cette interrogation sur la singularité ou, au contraire, l'exemplarité des arts et de la recherche scientifique nous ramène à une énigme à la fois ancienne et centrale : l'activité de création est-elle à proprement parler un travail, auquel cas ses processus et ses modèles d'organisation économique et sociale seraient transposables à d'autres mondes de production ? Ou bien relève-t-elle de conditions si exotiques qu'il faudrait la considérer comme un ailleurs du travail, voire comme son envers ? » (*Ibid.* p.5). Si la question n'est pas nouvelle, elle s'impose semble-t-il dans les sociétés contemporaines avancées : considérer l'activité artistique comme affiliée au jeu plutôt qu'au travail en arguant de son attrait pour un espace professionnel de liberté et d'autodétermination, avec un soupçon de frivolité et une critique de son improductivité « ce serait ignorer que la figure de l'innovation artistique s'infiltré aujourd'hui dans de nombreux univers de production ». (*Ibid.*, p.7). Pour Menger, la diffusion de ce modèle opère par contiguïté puisque les artistes, comme les scientifiques ou les ingénieurs sont socialement considérés comme le noyau dur d'une « classe créative » ou d'un groupe social avancé. Ce sont des « manipulateurs de symboles », avant-garde de la transformation des emplois hautement qualifiés⁴¹. Il opère également par contamination métaphorique dans la mesure où « les valeurs cardinales de la compétence artistique – l'imagination, le jeu, l'improvisation, l'atypie comportementale, voire l'anarchie créatrice – sont régulièrement transportées vers d'autres mondes de production ». Menger distingue aussi la valeur d'exemplarité du monde de l'art. L'esprit d'invention qui le caractérise est en phase avec l'esprit d'entreprise des jeunes et des petites entreprises notamment. Le mode d'organisation en réseau, les relations de travail et de communication du monde de l'art servent de modèle pour d'autres sphères. Enfin, pour Menger, l'exportation du modèle artiste se fait par englobement si l'on considère que ce secteur d'activité devient économiquement significatif.

La question du travail de création recoupe donc celle de la place qu'occupent les artistes dans nos sociétés contemporaines. Si l'activité artistique devient un enjeu pour le monde du travail, elle préoccupe également les artistes en premier. C'est en outre la distribution des activités professionnelles dans les divers sous-segments du monde de l'art qui préoccupe ses membres. C'est, dans une filiation directe, la position qu'ils peuvent occuper ou prétendre occuper et le statut qu'ils peuvent obtenir ou revendiquer qui devient alors un enjeu majeur pour eux.

⁴¹ Menger en réfère aux travaux de Reich R., 2001, *Futur parfait*, Paris, Ed. Village Mondial et de Florida R., 2002, *The Rise of the Creative Class*, New York, Basic Books.

C'est pourquoi une tentative de définition de la catégorisation professionnelle des artistes interroge la société dans son ensemble et, au premier chef, les artistes eux-mêmes. Cette catégorisation s'appuie sur le registre d'intervention des individus dans les très nombreuses ramifications que constitue leur univers de développement et de réalisation professionnelle. Le cas des musiciens peut être considéré comme représentatif de cette organisation et des enjeux sous-jacents. Pour le comprendre, il faut considérer la distinction interne au groupe et la distinction sociale faite et son importance, tant symbolique que statutaire, pour les individus et leur groupe d'appartenance. Si la catégorisation effectuée tend à englober dans un même registre les acteurs du monde de l'art, elle pose également problème puisqu'elle distingue créateurs et interprètes : si la majorité d'entre eux peut se prévaloir ou est intégré dans le statut idiomatique de l'artiste, il n'en reste pas moins que leurs activités et leur reconnaissance ne sont pas du même ordre. Heinich s'interroge sur cette tension entre une catégorisation sociale basée sur une acception globale de l'identité socialement attribuée sur la base de l'activité de travail dans un univers professionnel large et une acception plus spécifique fondée sur la définition de l'identité artistique : « C'est en matière de musique que ce flou dans le statut des exécutants est le plus problématique, puisque les compositeurs sont souvent leurs propres interprètes. [] Cette confusion entre créateur et exécutant introduit un flou dans la catégorisation, contribuant probablement à la situation légèrement excentrée des musiciens à l'intérieur de la catégorie « artiste », dont ils apparaissent rarement – à la différence des peintres ou des poètes – comme des représentants types. [] Cette situation n'est pas simplement problématique pour l'exemplarité du musicien comme incarnation de l'artiste (et, accessoirement, pour le développement d'une sociologie de la musique axée sur le statut des créateurs, étrangement peu développée par rapport aux nombreux travaux portant sur les œuvres ou sur leur réception) : elle peut également être vécue par les intéressés comme une injustice. » (Heinich, 2005, p.191).

L'amalgame entre les différents niveaux de valeurs accordées aux activités dans la sphère générale du monde de la musique est interprété différemment par les individus référés à ce monde. Certains, occupant des positions subalternes ou distantes d'un travail créatif, tireront profit de leur identification avec les créateurs. Ces derniers réfuteront se rapprochement au nom de la noblesse de la tâche qu'ils accomplissent. En d'autres termes, c'est le passage de la singularité de l'artiste à sa dispersion dans collectif qui pose potentiellement problème. Le dilemme de l'artiste peut se lire dans le paradoxe qui fait qu'il recherche l'appartenance à un groupe pour obtenir des gratifications symboliques ou matérielles, en même temps qu'il tend à préserver les caractéristiques qui déterminent son

identité d'artiste singulier. Heinich présente clairement ce problème de l'entrée dans la normalité qui tend à discréditer la valeur de l'artiste : « On ne peut mieux résumer ce passage d'une activité professionnelle spécifique à une identité collective, engageant la personne tout entière, et d'autant plus floue qu'elle est devenue prestigieuse. L'artiste, désormais, n'est plus tant celui qui peint, écrit, compose, interprète que celui qui possède certaines qualités – au premier rang desquelles la singularité. [] C'est dire, une fois de plus, que l'existence d'un groupe ou, plus généralement, d'une identité collective, n'empêche pas la singularité, même si c'est au prix de quelques arrangements : le régime de singularité, sur le plan axiologique des valeurs, n'interdit en rien, sur le plan des faits, les expériences communes, les collectifs, la vie de groupe. [] Affirmer que l'exigence de singularité peut s'inscrire dans la normalité d'un collectif, de sorte que la vie de bohème est avant tout un phénomène de groupe, peut sembler paradoxal, puisqu'en régime de singularité – celui qui régit aujourd'hui la lecture de tout texte sur l'art et la création – le collectif tend à être transparent, sinon franchement discrédité. » (*Ibid.*, p.196).

VII - 2.6 La vie en orchestre. Le corps et le rang

Le travail en orchestre est souvent très éloigné des conceptions idéalisées de la vie d'artiste⁴². Tous les musiciens qui travaillent dans ce secteur d'activité relatent ces **périodes de désenchantement qui accompagnent leur entrée dans le métier**. D'une activité d'exception, la musique devient un travail comme un autre, faite de contraintes et de routines. Dès son intégration, Norbert constate que la motivation et l'implication des membres du groupe sont parfois très distantes de la finalité artistique de l'activité : « *De toute façon, c'est comme partout. Je veux dire, tout n'est pas rose et tout n'est pas génial...C'est une ambiance qui n'est pas toujours...fantastique. Une motivation qui n'est pas très grande chez tous les musiciens...Une interprétation du rôle du musicien qui est...parfois surprenante quoi. Tu arrives tout volontaire et tout motivé. Et de voir qu'il y a des gens qui font ça comme on va à l'usine...* » ({MO12}Norbert). À l'entrée dans le métier, les musiciens relativisent les conceptions plus ou moins idéalisées qui feraient de l'art une activité de travail différente des autres, hors normes. L'activité de l'artiste interprète tend à s'amalgamer avec celle de tout

⁴² On lira avec intérêt les descriptions ethnographiques détaillées et teintées d'humour de la vie et du travail en orchestre de Lehmann (Lehmann B., 2002)

travailleur d'un autre secteur, faite de compromis et de conditions qui sont tout sauf artistiques.

Dès l'entrée dans la vie d'artiste, le jeune musicien professionnel adopte une **conception raisonnée de la réalisation de soi dans le monde du travail**. Si la concrétisation de ses projections n'est pas toujours à la hauteur de ses aspirations, elle permet un degré de réalisation en accord avec elles. Ce n'est plus l'aspiration à un idéal de soi sur le modèle artiste qui domine. Il est relayé par d'autres considérations relatives à la position à laquelle il a pu accéder dans le monde idéalisé. La valeur symbolique de l'appartenance au groupe revêt une grande importance : c'est l'identification à la figure du musicien, par le niveau d'intégration obtenu, avec toute la subjectivité qui l'accompagne, qui relaie le degré de réalisation antérieurement projeté.

Une des premières choses que découvrent les jeunes musiciens lorsqu'ils intègrent l'orchestre, c'est que la réussite de leur intégration dépend de leur acceptation quasi-inconditionnelle des règles dominantes du groupe. Valentin a ainsi été aimablement et non explicitement prévenu par certains de ses nouveaux collègues qu'il lui faudrait faire « profil bas », ne pas briguer la position d'un aîné, ni même émettre des critiques sur le fonctionnement du groupe ou les qualités et façons de penser de certaines personnes : *« L'orchestre, c'est un groupe qui a du mal à se fédérer. Et un peu de harcèlement moral aussi. Dans le sens de gens mieux placés que toi et qui te font comprendre que si tu l'ouvres...C'est jamais dit explicitement, c'est toujours pareil, mais il peut y avoir du harcèlement moral. Il faut rentrer dans le rang et ne pas se faire remarquer...Et même quand ça ne tient pas du harcèlement moral, ça peut tenir du conseil...moi, à l'issue de ma période d'essai, la seule personne qui a eu le courage de venir me parler après que j'ai été titularisé m'a dit « Bienvenue parmi nous. Fais attention : ne parle pas trop ! » »* ({MO20 Valentin).

Le jeune musicien doit **rentrer dans le rang** et se soumettre aux normes qui lui préexistent dans le groupe, faute de quoi son intégration pourra être compromise, sa tâche compliquée par ses collègues ou son image dévalorisée. Le jeune musicien d'orchestre rencontre très vite les contraintes du travail collectif et de la vie de groupe. Revendiquant souvent son individualisme ou sa singularité artistique, il se retrouve rapidement confronté à la nécessité de s'adapter aux règles du groupe.

Les musiciens sont les premiers à généraliser à partir de leur microcosme, présentant leur groupe professionnel comme une société en réduction, faite de tensions et de conflits d'intérêts. Le corps des musiciens d'orchestre, comme la société en général, est traversé par

des conflits portant sur des enjeux de territoire et de pouvoir : « *C'est comme quand on catégorise les instrumentistes : on dit toujours que les cuivres sont plus lourds que les cordes. C'est un peu un cliché idiot mais c'est vrai. Est-ce qu'ils le sont plus parce qu'ils sont comme ça et qu'ils ont choisi cet instrument là ou est-ce que c'est l'instrument qui les a rendu comme ça ?* » (ME23 Anna). Au-delà de son aspect anecdotique, cet étiquetage du groupe par ses membres se retrouve dans les analyses de Lehmann, qui nous amènent à penser le groupe « orchestre » comme une entité collective au sein de laquelle les tensions sont très marquées entre les différents sous-segments.

Le désenchantement qui suit l'entrée dans le métier de musicien d'orchestre est relativisé sur plusieurs points. D'abord, parce que les jeunes musiciens connaissent partiellement ce monde avant de l'intégrer : le nombre d'années passé dans l'enseignement spécialisé leur a permis d'anticiper le monde projeté, à la fois idéalisé et désacralisé : « *Je m'y attendais de toute façon.* » (ME22 Ferdinand). Ensuite parce que ce qui constitue le cœur du métier correspond, malgré certaines déconvenues, à la conception construite. Après trois années d'expérience comme musicien d'orchestre, Norbert se dit satisfait par ce métier qui lui permet de s'exprimer musicalement en orchestre lors de nombreux concerts lors desquels il découvre et étend un répertoire qui lui convient : « *En fait, moi je suis très content de faire ce métier là. De faire autant de concerts, ça me plaît. Je découvre du répertoire...Oui, je crois que je fais un métier qui me plaît quoi. J'aime bien jouer dans un orchestre. Musicalement, ça me plaît beaucoup.* » (MO12 Norbert).

Mais le travail d'interprète en orchestre est souvent aussi source de déceptions. La majorité des arguments développés tournent autour du contenu du répertoire abordé, distant des attentes antérieurement construites.

La transmission du répertoire « des grands classiques » fait partie des missions dévolues aux orchestres. Malgré sa grande richesse, certaines œuvres reviennent cycliquement dans les programmes et entraînent une lassitude des musiciens : « *Ben, c'est à dire que oui. Une fois que tu as joué la troisième Beethov' dix fois en quatre-cinq ans...c'est bon. Quand tu revois ça au programme, tu te dis « Bon, ça va bien. »* » (ECNR1 Jean-Noël). Au titre de l'usure professionnelle, les tâches répétitives et la routine du travail sont présentes en musique comme ailleurs. Les musiciens décrivent ces situations comme pesantes, les mettant en perspective avec les espérances d'expression artistique et de réalisation de soi dans le travail projetées lors de leur choix d'activité professionnelle. Les musiciens « supplémentaires », ceux qui assurent des remplacements ponctuels mais n'ont pas de place attitrée dans le groupe, regrettent également de ne participer au travail collectif que pour l'interprétation de

« grandes œuvres » dont l'intérêt musical et les sempiternelles reprises vont à l'encontre de leurs attentes artistiques : « *Ce que je ne trouvais pas agréable moi, c'est que quand ils avaient besoin de « supplémentaire », c'était souvent sur de grandes œuvres.* » ({EEA3} Annie).

Le second argument développé a trait au contexte de travail : ce sont la vie du groupe et les tensions internes qui sont mises en avant. Souvent, les musiciens d'orchestre développent en filigrane le manque de latitude dont ils disposent. L'organisation très hiérarchisée de l'orchestre (Lehmann, 2005) ne leur permet pas de faire des choix d'interprétation : c'est la part de soi investie dans la musique qui se trouve reléguée. Un point de recoupement de ces différentes critiques s'ancre autour du manque d'autonomie dont dispose l'acteur et d'une relative négation de sa singularité. Ferdinand synthétise cet ensemble de critiques après une vingtaine d'années de travail dans un orchestre symphonique : « *L'orchestre c'est un petit peu une source de déceptions parce qu'on fait le choix d'être musicien : on a quand-même un minimum de choses à exprimer...Si on choisit un métier artistique, c'est parce qu'on a envie d'exprimer des choses ; de sortir un peu de soi. Et on se retrouve à l'orchestre avec des musiques qu'on n'a pas nécessairement choisies ; avec la manière de faire qu'on n'a pas nécessairement choisie ; un chef qui décide comment on doit jouer la musique ; et, principalement chez les musiciens du quatuor – violon, violoncelle, contrebasse – des gens qui jouent dans un ensemble : leur pratique est noyée dans la pratique des autres. Ça fait beaucoup d'éléments qui échappent à...qui nous échappent. On ne fait pas la musique qu'on veut ; on ne la joue pas comme on voudrait et le résultat global, c'est un résultat qui nous échappe puisqu'on est qu'un élément parmi d'autres. Moi, je maintiens que c'est une pratique qui est...qui est beaucoup trop conditionnée et qui amène à être déçu. Pour moi, on ne peut pas être un musicien satisfait et comblé si on reste en orchestre. Pour moi, une vie artistique ne peut pas se contenter de ça parce que les moments d'intenses jouissances artistiques au sein de l'orchestre sont globalement assez rares. On peut coïncider hein ; on peut adorer la musique qu'on joue ; on peut adorer la manière dont le chef peut la faire ; on peut être en complète communion avec ce que l'orchestre fait – ça arrive hein ! – mais on peut aussi être souvent déçu. Et quand on est déçu, on est vraiment très, très déçu. Et moi je constate que j'ai beaucoup de collègues « cordes » qui sont des gens aigris parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leur pratique, donc ils sont en refus ; ils ont une attitude négative. Et pour moi, la solution pour ces musiciens là, c'est de varier leur pratique.* » ({ME22} Ferdinand).

C'est l'écart entre la singularité revendiquée par l'individu, référée à la part d'expression personnelle possible dans l'activité et son retrait dans le cadre d'une activité collective, qui entraîne les plus grandes déceptions chez les musiciens d'orchestre. Par sa description de la trajectoire d'un musicien d'exception, le roman *Corps et âme. Un enfant prodige* de Conroy montre cette difficulté qu'il y a souvent à intégrer la finalité du travail collectif en orchestre pour de jeunes musiciens portés par un travail très individuel et par l'image du concertiste : « Vous jouez pour la première fois avec grand groupe, n'est-ce pas ? [] Beaucoup, beaucoup de gens, soupira Popkin. Chacun une personne zeparée. Pas zemblable à un piano, deux pianos, tout prézis, notes déjà fabriquées, zeulement appuyer sur les touches. [] Orcheztre, chose différente. Grande bête, bête lente, bête puizante. Pazienze est nécessaire. Grande pazienze pour contrôler énorme animal. [] Vous connaissez pieuvre ? [] Les long bras comme zerpents. Tentacules. Zertaines tentacules jouent violons, zertaines jouent différents cors, différentes anches, gros tambour, petit tambour. Tous tentacules s'agitent, jouent de toutes leurs forzes, ezaient de ne pas ze tamponner ? C'est magique. Un miracle, elles jouent musique ! Donc, on va très douzement avec pieuvre. Grand animal muet travauille très dur, il ne faut pas le déranger, ne pas le fâcher. Faire attention. Nous disons peuvre agréable. Parfois, nous disons belle pieuvre. Parfois, au public nous disons, veuillez applaudir la pieuvre. Vous comprenez ? » (Conroy, 1996, p362).

La fatigue du métier découle ici des effets conjugués de la répétition d'un même travail et de la valeur accordée à celui-ci. La « noblesse de la tâche » est dans la découverte et l'exploration de certaines œuvres ainsi que dans la part de soi que l'interprète peut injecter dans son travail. La part d'expression et de créativité sont parfois contredits par le type de répertoire « grand public » réclamé. Comme tout spécialiste, l'artiste-interprète recherche les difficultés techniques à dépasser et les défis d'interprétation imposés par l'œuvre. Ce sont elles qui font parfois défaut ou qui, déjà rencontrées et dépassées, ne présentent plus le même intérêt. L'amour du métier repose partiellement dans ce rapport à l'œuvre et dans le rapport indirect avec son créateur. La réalisation de la tâche est dans ce rapport souvent ambigu qui place l'interprète entre le simple exécutant et l'artiste apportant une part de lui-même, créative et expressive, dans la réalisation de son travail.

L'amour du métier permet de dépasser les contraintes ou les inconvénients matériels du métier. C'est ce que dit Ferdinand, qui pense que les musiciens se désinvestissant de leur travail s'embourgeoisent et perdent de vue leurs objectifs initiaux : « *Quelqu'un qui est un déçu, qui vient un petit peu sous la contrainte de la réalité, se réfugie dans la mauvaise volonté, dans un refus plus ou moins déguisé. Pour moi, ça correspond bien au profil de*

l'aigri. Alors que quelqu'un qui prend plaisir à faire de la musique passera beaucoup plus facilement sur un problème de confort ; sur un problème de cadre intérieur. Il sera plus souple parce qu'à la limite c'est pas sa vie non plus ! Mais quelqu'un qui vient déjà le dimanche après-midi ; qui en a ras le bol parce que ça lui fait louper son dessert et qu'il est encore obligé de gratter son truc ; qui se pointe avec un car pas chauffé ou mal chauffé ou surchargé, il va râler beaucoup plus facilement. » ({ME22} Ferdinand).

VII - 2.7 Difficulté du métier. Être performant et s'y maintenir

La hiérarchisation des activités au sein du monde de la musique peut être abordée par rapport à la prise de risque qu'elles supposent et dont peut dépendre le maintien. À la base de cet étalonnage du risque professionnel, nous pouvons placer l'enseignement. En effet, une fois que la phase de formation est achevée et que l'intégration est faite, les acteurs de ce groupe jouissent majoritairement de la sécurité offerte par un emploi dans la fonction publique, depuis 1991. Leur travail se stabilise et peut être envisagé dans la durée sans que la position de l'enseignant soit remise en question. **L'activité de musicien d'orchestre est plus ambiguë dans la mesure où elle est fortement liée au maintien du niveau de compétence obtenu.**

Les musiciens mettent en avant la pénibilité de leur travail. La pratique instrumentale professionnelle suppose un travail quotidien de développement de leur technique et/ou de maintien du niveau atteint et attendu. Certains comme Norbert (tuttiste) ou Georges (soliste) soulignent les différences de travail à fournir selon les familles instrumentales ou la place occupée dans l'orchestre : *« La trompette solo ou la clarinette solo, une fois qu'on a atteint l'excellence absolue, on n'a plus besoin de travailler tous les jours. C'est tellement installé kinesthésiquement et dans la motricité qu'on n'a même plus besoin de travailler. J'en connais plein des solistes. Les seuls qui bossent c'est les violonistes : eux, ils font chier tout le monde – j'ai quand-même pas mal tourné hein -, les super violonistes hein, pas les violonistes d'orchestre, c'était pas des rigolos hein et ils bossaient deux heures par jour. Alors que les autres collègues ne bossaient absolument pas du tout ! [Rire] »* ({ME 24} Georges).

La fatigue ressentie par certains musiciens est en rapport avec le type d'instrument pratiqué dont dépend le mode d'apprentissage. Ainsi les cuivres seraient mieux préparés au travail collectif et à la présentation publique alors que les cordes entretiendraient plus dans une relation individuelle avec leur instrument : *« C'est à dire que les cuivres eux, ils en ont*

toujours fait. Ils ont joué en fanfares, dans les harmonies. Les cordes : ils ne jouent pas. Ça ne joue pas. Ça joue à l'orchestre symphonique, en troisième cycle. Ils vont jouer au moment où ils sont au fait de leur gloire. » ({MOI 12} Norbert). C'est dans la relation à la musique construite dans le parcours de formation que s'installent des espérances de réalisation fortement idéalisées que viennent démentir la réalité du travail en orchestre. Lehmann fait une analyse identique de ces modes de construction différents au sein même de l'enseignement spécialisé. Pour lui, les cordes font partie des « déclassés », déçus des résultats de leur ascèse et des attentes qu'ils ont intégrées : « Créditées de toutes ces espérances démesurées, les cordes déclassées sont vite déçues par l'orchestre, dont la réalité ne peut leur paraître que bien fade. » (Lehmann, 2005, p.105). L'appréciation globalement positive que Georges porte sur sa trajectoire et sa position de soliste en orchestre est également à mettre en relation avec son milieu d'origine. Issu d'une famille d'ouvriers, l'intégration du monde de la musique et du corps de l'orchestre est vécue comme une victoire. Après avoir été lui même ouvrier pendant une dizaine d'années, son parcours de formation et la réussite qu'il a obtenue l'amènent à considérer son métier et son **placement dans la hiérarchie du groupe comme une ascension sociale indéniable**. Là encore, les analyses de Lehmann sur le fonctionnement et la vie de l'orchestre sont éclairantes. Si Georges ne peut être assimilé aux exemples de trajectoires d'autodidactes décrites par l'auteur, son intégration tardive dans l'enseignement spécialisé l'en rapproche. Georges débute son parcours dans une fanfare dont il décrit le rôle socialisant qui instruira sa ligne de conduite ultérieure et actuelle. L'orphéon est la structure de base qui lui a permis de se construire humainement et professionnellement et de sortir de sa condition d'origine. Pour reprendre la terminologie de Lehmann, Georges est un bon exemple des « instrumentistes promus » : tout comme l'orphéon prenait en charge les enfants lors de leurs balbutiements musicaux, en leur apportant le minimum de culture musicale classique dont les parents ne disposaient pas, les enseignants les prennent sous leur aile pour ce qui concerne leur devenir professionnel et l'orientation de leur « vocation ». (*Ibid.*, p.112). Ainsi, Georges passera-t-il progressivement de la fanfare à la formation dans un conservatoire avant de passer les concours d'orchestre qui le mèneront à sa position actuelle de soliste titulaire dans un Orchestre National et de soliste invité dans divers orchestres de réputation nationale ou internationale : « De ce fait, l'orchestre ne peut apparaître que comme la marque d'une promotion sociale pour des enfants d'ouvriers, promotion d'autant plus importante que l'orchestre leur fournit de surcroît les postes figurant parmi les catégories les plus enviées de solistes. » (*Ibid.*, p.116).

L'estimation par les musiciens de leur activité professionnelle ne peut être envisagée sans prendre en considération leur origine sociale et l'écart, positif ou négatif, qui la sépare de leur position actuelle. De façon générale, ce facteur a une incidence importante sur l'évaluation qu'ils portent sur leur parcours ainsi que sur les choix d'orientation et les éventuelles reconversions envisagées. Nous verrons cependant qu'il faut nuancer les analyses basées sur ce « profil sociologique » : en effet, nous rencontrerons à plusieurs reprises des personnes - « héritiers », « déclassés » ou « promus », pour reprendre la terminologie de Lehmann - dont les projections intervenant dans le cours ultérieur de la carrière viennent parfois contredire des trajectoires qui semblaient toutes tracées et inscrites dans la logique attendue d'analyse du milieu d'origine.

Le rapport au travail des musiciens d'orchestre diffère fortement d'une famille instrumentale à l'autre. Cette relation est quasiment « instituée » dans le fonctionnement du groupe. Ces modalités du rapport à la musique et du rapport social et professionnel entre les musiciens peut s'expliquer par les variables sociologiques de chaque sous-segment du groupe professionnel : « Certaines variables sociologiques font que les vents, et plus particulièrement les cuivres, se trouvent disposés à ne pas prendre aussi sérieusement le travail de répétition que les autres familles d'instruments : issus de milieux populaires, les vents, et plus particulièrement les cuivres, n'intériorisent pas, on l'a vu, la musique dite classique de la même façon que les cordes. C'est lors, notamment, des très nombreuses mesures qu'ils ont à compter que cette incorporation spécifique se manifeste avec le plus de clarté. Ces musiciens mêlent alors fréquemment interventions instrumentales sérieuses et chahut dans une complète indifférence du jeu des cordes. » (*Ibid.*, p. 218).

Le **rapport des musiciens avec leur outil de travail** a ceci de spécifique qu'il est, ou en tout cas est considéré par ceux-ci, comme le **prolongement de l'individu**. L'instrument de musique n'est pas décrit comme un intermédiaire froid et purement utilitaire. **Le musicien « fait corps » avec son instrument** dans une liaison dépassant souvent le contexte d'exercice du métier. L'instrument de musique se présente comme l'outil de médiation entre l'individu et le monde : il signe en quelque sorte son identité, comme un élément visible de ses origines sociales et de ce qu'il est devenu. L'instrument de musique est le compagnon – ou la compagne – du musicien, sorte de confident tour à tour haineusement adoré ou amoureuxment haït ces relations ambiguës et parfois conflictuelles sont bien retranscrites dans la pièce de Süskind, « La contrebasse » : [le musicien heurte accidentellement son instrument en se déplaçant dans son appartement] « Mais bon Dieu, fait attention ! Toujours dans mes jambes, espèce d'abrutie ! Pouvez-vous me dire comment fait un homme de trente-

cinq ans, je veux parler de moi, pour vivre continuellement avec un instrument qui est un handicap permanent ?! Un handicap humain, social, un handicap dans les déplacements, un handicap sexuel et musical, et rien qu'un handicap ?! Qui est une perpétuelle marque d'infamie ?! Vous pouvez m'expliquer ça ?... Pardonnez-moi de crier ainsi. Mais je peux crier autant que je veux ici. Personne n'entend, avec ces panneaux isolants. Personne au monde...Mais elle ne perd rien pour attendre, un de ces jours je lui casserai les reins. » (Süskind, 1989, p.50).

Les relations qui s'installent entre les musiciens et leur instrument de travail tendent à abolir la frontière entre l'activité professionnelle et un mode de vie plus général. Le musicien doit entretenir sa technique et la qualité de son expression. Pour cela, il doit aussi s'entretenir, se maintenir en condition physique et mentale. C'est probablement au travers de l'exemple des chanteurs lyriques que cette absence de dissociation est la plus lisible, **l'instrument** étant alors **corporellement et psychologiquement intégré** : « *C'est un peu bizarre quand-même de faire du chant. C'est à dire que l'instrument c'est nous.* » ({ME23} Anna). En cela, le rapport de l'individu à son activité est très proche de celui du sportif ou, plus proche encore par sa dimension artistique, de la danse (Faure, 2000). Les musiciens entretiennent plus qu'une relation privilégiée avec leur outil de travail. Ils sont dépendants de lui, parfois de façon excessive comme le raconte Anna : « *Les gens sont obnubilés par leur personne. Donc on ne peut pas rouler les fenêtres ouvertes ; on ne peut pas fumer de cigarettes ; pas d'alcool. Et du coup, ils font des psychoses complètement incroyables. Dès qu'ils croient qu'ils sont malades, on ne vit plus déjà. J'ai des copains qui ont des valises énormes ; qui se promènent avec leur oreiller spécial et leur pharmacie. Donc c'est des gens qui vivent dans un monde particulier quoi. Souvent les chanteurs sont centrés sur eux-mêmes.* » ({ME23} Anna).

L'ensemble des interprètes rencontrés s'accorde pour reconnaître la fatigue inhérente à leur profession. Il faut travailler le répertoire seul ; travailler sa technique ; travailler collectivement en répétition ; être disponible et concentré. Lors des représentations publiques, il faut se déplacer et souvent rentrer et se coucher tard. Les musiciens doivent gérer le stress lié à la présentation publique de leur travail.

La difficulté du métier de musicien d'orchestre est largement relative à la présentation publique du travail dans des spectacles « vivant ». C'est pourquoi, **une nouvelle distinction peut être posée dès lors que l'on sépare les musiciens « du rang » des solistes**. Pour ces derniers, le travail préalable est plus conséquent et la prise de risque publique plus importante. Anna reconnaît la difficulté partagée par l'ensemble des musiciens de l'orchestre à assumer les contraintes du métier : « *Être musicien, ça n'est pas un métier facile.* » ({ME23} Anna).

Elle établit cependant une différence entre sa position de soliste et celles des tuitistes qu'elle côtoie quotidiennement : « *Moi, je suis quand-même dans un répertoire très spécifique et qu'il faut tout le temps être au top. Et moi, il se trouve que je ne chante qu'en solo donc, même quand ça ne va pas ou que je suis malade, que je suis crevée et bien quand j'arrive devant l'orchestre et qu'il faut que je fasse des sourires et que je chante. C'est quand-même un peu fatigant aussi parfois : quand on descend de l'avion, voilà. Et du coup, des fois on se pose des questions complètement incroyables quand on est musicien.* » ({ME23} Anna).

La position des solistes est fragile car ils sont, au moins symboliquement, au premier rang : ils mettent en jeu leur propre image et leur crédibilité et même temps qu'ils sont les représentants les plus exposés de leur groupe. Ils se doivent et doivent à leur groupe d'être performants en permanence. Certains solistes sont titulaires de leur poste. D'autres travaillent uniquement ou de façon complémentaire comme « solistes invités » : la prise de risque est d'autant plus importante que ceux-ci jouent leur carrière sur l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. De leur niveau d'excellence dépendra leur réputation et leur notoriété dont découleront les contrats potentiellement accessibles et l'évolution de leur carrière (Moulin, 1992).

VII - 2.8 Excellence instrumentale et travail

Les musiciens, quel qu'ait pu être leur parcours de formation, se définissent avant tout par leur relation avec leur instrument : ce sont d'abord des instrumentistes, des personnes qui maîtrisent techniquement un objet. Leur apprentissage suit une logique ascendante qui part de leur goût pour la musique. Vient ensuite une période longue d'acquisition des compétences techniques indispensables passant par la maîtrise de l'instrument. C'est ensuite seulement, par le dépassement de cette technique, que l'objectif expressif est atteint. Cette trajectoire, lorsqu'elle est observée de l'extérieur semble très organisée et très lisible alors que pour les musiciens, leur progression dans les apprentissages reste ambiguë : « Ce n'est pas une question simple. Il y a différents niveaux. Plus on s'élève, plus la chose est difficile à mettre en mots, en vérité. Finalement ça devient très mystérieux. » (Conroy, 1996, p.420).

Conroy expose clairement cette difficulté d'appréciation, fondée sur le talent, qui permet d'évaluer la réussite individuelle : « La première chose est probablement la relation œil-main. Tel qu'on enseigne la musique à la plupart des enfants - on insiste sur l'œil, sur la capacité à déchiffrer -, ils deviennent des sortes de machines à ingurgiter et à régurgiter. »

(*Ibid.*, p.420). Une relation entre l'instrument et l'individu s'installe très rapidement qui vise l'expression de soi et des ses émotions. Elle implique donc la maîtrise du geste et du corps. Le jeune musicien doit saisir l'importance de cette dimension expressive dès ses premières approches : « Il y a quelque chose qui concerne les mains, une sorte de va-et-vient entre le fond de soi-même et la surface du clavier : les mains bougent, elles traquent, pour ainsi dire, les émotions contenues dans les différentes gammes à la surface. Je crois qu'il faut sentir cela dès le début. » (*Ibid.*, p.420). Le talent potentiel que se reconnaît l'individu, lié à son attrait pour la musique, est une condition indispensable de son engagement dans un travail long et coûteux qui diffère la réalisation du projet. Dans cette étape, il faut **maîtriser** la technique pour atteindre le **contrôle** de son expression : « Ensuite, il y a le contrôle. [] Il faut travailler pour l'acquérir, et ça peut demander beaucoup de temps. » (*Ibid.*, p.421). La séparation entre les individus se fait en partie à cette étape, où la maîtrise de la relation entre le corps et l'instrument, ne suffisent pas forcément à attester du niveau de talent attendu : « Ceci, et beaucoup d'autres choses encore, est fonction du toucher, de l'aptitude à contrôler l'interaction entre le corps et l'instrument. **On développe le toucher jusqu'à la limite physique.** À ce stade, on est déjà assez bon musicien. La plupart ne vont pas « plus loin » (*Ibid.*, p.421). Une des raisons qui limite le développement du talent se lit dans le rapport à l'apprentissage ou la lecture interfère entre l'instrument et la pensée expressive : « Certains ne vont pas au-delà de la musique écrite. » (*Ibid.*, p.421).

L'accréditation de l'identité d'artiste passe par ce dépassement des dimensions formelles de la maîtrise instrumentale. La maîtrise du corps doit être oubliée et permettre l'expression mentale de l'artiste : « Arrivé à un certain point, on peut en quelque sorte oublier ses mains. **Cela devient pour ainsi dire mental.** On entre dans une sorte de transe de concentration, on imagine à quoi le son va ressembler, on le sent dans sa tête, et inexplicablement, c'est exactement ce qui arrive. » (*Ibid.*, p.422). L'idéal de réalisation de l'artiste est dans ce dépassement des limites physiques, cette sublimation ou cette illumination, si caractéristiques du modèle du génie et de celui du paradigme romantique : « C'est si bon, parfois, que c'en est presque insoutenable. [] Soudain, on débouche en pleine lumière, juste comme ça...On passe de l'autre côté du mur ! Il n'y a plus de résistance, on navigue...**De la pensée pure qui se transforme en musique pure.** » (*Ibid.*, p.422). La maîtrise attendue est dans forme d'extase recherchée mais qui doit être contrôlée, si l'artiste ne veut pas courir le risque de détruire la beauté de son « œuvre » : « Il faut s'entraîner à garder sa concentration, sinon on peut être si heureux qu'on risque de passer de l'autre côté. C'est fou. » (*Ibid.*, p.422).

On le voit, la maîtrise et le contrôle de l'instrument et de l'expression visent le contrôle de soi. L'asservissement physique, psychique et temporel du jeune musicien (Papadopoulos, 2004, p.111-146) est toujours argumenté selon cette logique. L'édification de l'individu s'inscrit dans une conception humaniste de dépassement de soi. Elle s'articule logiquement avec les intérêts du groupe et la finalité professionnelle de la formation. Préparer les futurs acteurs du groupe ne se limite pas à les former techniquement à la musique. Il faut qu'ils soient totalement imprégnés et convaincus des valeurs de celui-ci. Ce processus doit donc être organisé et conçu à la fois comme « un apprentissage, une initiation et une conversion ». (*Ibid.*, p.114). Pour que le processus fonctionne, il faut qu'il s'engage tôt : « Devenir musicien consiste à faire l'apprentissage de toute une série d'habitudes et de rituels professionnels à un âge précoce et c'est là que réside la spécificité du parcours. » (*Ibid.*, p.115). L'appréciation portée sur les établissements d'enseignement spécialisé de la musique diffère selon les individus. Certains considèrent qu'ils ont un objectif professionnalisant⁴³ dès leur début alors que d'autres pensent que cet objectif n'intervient qu'à l'issue du cursus initial. Nous rejoignons Papadopoulos sur le fait que la construction générale de la trajectoire de formation des musiciens les « prédispose » à orienter leur carrière vers ce secteur d'activité, tant l'encadrement très normé et codifié spécifie leur engagement et celui de leur entourage : « Ces modalités d'études imposent aux futurs professionnels et à leurs familles des choix et des sacrifices dans le déroulement de leur vie quotidienne. Autrement dit, ils exigent une certaine discipline de vie. » (*Ibid.*, p.116).

VII - 2.9 Anticipation de carrière et reconversions. Un métier où il faut accepter la régression des compétences

La manière dont les individus se projettent temporellement dans leur carrière est relative à l'évolution estimée de leurs compétences ou du maintien de ces compétences. Le métier d'interprète dépend des capacités physiques du musicien : « *Quand j'aurai cinquante-soixante ans et que je verrais débouler des petits jeunes qui viennent de réussir les concours, je pense que ce serait très déplacé de ma part de dire que je vaud mieux que ça. Je crois que tu as beau essayer d'entretenir ton instrument, les gens qui auront vingt-deux ans et qui*

⁴³ Pour Papadopoulos, la finalité professionnalisante de l'ensembles des établissements ne fait aucun doute : « Les structures d'apprentissage s'adressent quasi exclusivement aux futurs professionnels, avec des séquences d'évaluation régulières et l'obligation d'un certain nombre de formalités administratives. » (Papadopoulos, 2004, p.116)

sortiront du conservatoire, et ben ils joueront mieux que moi, c'est sûr. » ({MO12} Norbert). Pour Norbert, les compétences acquises par la formation, le travail et l'expérience ne sont pas définitives. Le niveau de compétence du groupe est en constante évolution qui doit amener à considérer qu'elles doivent être constamment réévaluées et remises en cause. Basé sur un travail où le corps joue un rôle important, l'âge joue en défaveur de l'instrumentiste. Dans sa conception, l'adaptation des compétences est indispensable. Il n'est pas dans une conception, comme Claude par exemple, dans laquelle le socle de compétences acquises constitue une base immuable dont dépend l'installation durable dans une carrière.

La conception qu'ont les musiciens de leur carrière semble être en évolution. En ce sens, les propos tenus lors des entretiens par les nouveaux entrants dans le métier indiquent que les différents centres de formation - CEFEDM, CNSM - informent et préparent les jeunes musiciens sur l'évolution des conditions de travail dans le secteur d'activité recherché et l'importance qu'ils devront accorder à une éventuelle reconversion ultérieure. Les propos comparés de Claude et de Valentin par exemple montrent cette évolution de la représentation de la temporalité du métier entre différentes générations : « *Moi je ne me vois pas je te dis, me retrouver à soixante cinq ans et devoir travailler dix fois plus qu'un jeune de vingt cinq ans pour garder à peu près le même niveau quoi...Il y a un jour où il faut savoir accepter ses limites. On a tous nos limites. Et je crois que les limites liées à l'âge, plus tôt tu les acceptes et mieux tu te portes quand ça se présente.* » ({MO20} Valentin).

Âgé d'une cinquantaine d'années, Claude a toujours envisagé sa carrière dans l'orchestre : son travail et son existence se sont construits autour d'un lieu géographique et d'un tissu relationnel local. Dans ses projections, il « finira sa carrière » de la même manière. Claude fait partie de cette fraction du groupe syndiquée pour qui les avantages sociaux et matériels sont omniprésents. Il se construit dans et par le groupe qu'il a choisi et qui l'a intégré dès son entrée en activité.

Valentin a vingt-quatre ans. Il vient de sortir diplômé du Conservatoire National Supérieur de Lyon et a été recruté dans l'Orchestre National des Pays de la Loire. Pour lui, cette activité n'est que provisoire : il envisage de passer de nouveaux concours d'orchestre, notamment du fait que sa compagne suit des études musicales dans un pays étranger et qu'ils se projettent dans une carrière internationale. À terme, vers quarante ans, il entamera une reconversion hors de la musique, par intérêt pour d'autres champs professionnels et parce qu'il estime que le métier de musicien ne peut pas se concevoir dans la durée : ces compétences actuelles ne seront pas à la hauteur de la concurrence des jeunes arrivants.

Pour des raisons personnelles également, Valentin n'envisage pas de faire toute sa carrière dans l'orchestre qu'il vient d'intégrer, ni même de rester vivre en France : « *Je vais refaire d'autres concours pour la simple et bonne raison, comme tu l'as entendu, que mon amie est Italienne et fait ses études en Suisse et que, pour des raisons affectives je ne me vois pas continuer à vivre ici : ça n'est pas jouable.* » ({MO20} Valentin).

L'installation stable et durable dans un groupe professionnel influe sur les projections de carrière et la mobilité de l'individu. Les jeunes musiciens d'orchestre, dont la place n'est pas encore assurée, envisagent plus facilement l'évolution de leur carrière : ils ne sont pas encore totalement intégrés à un groupe. Ils n'ont pas créé de relations avec leurs collègues qui tissent leur appartenance au groupe. De même, certains d'entre eux, et ce n'est pas la moindre des dimensions, sont encore célibataires ou ne sont pas installés dans une vie de couple. À cela s'ajoute la proximité temporelle des ambitions qui ont accompagné leur parcours de formation dans laquelle l'émulation avec les pairs d'âge, l'encouragement des maîtres et le processus de compétition instauré par la formation supérieure se rejoignent et concourent à créer une dynamique de réussite et d'excellence professionnelle.

La temporalité de la carrière des musiciens est envisagée comme une étape dans un cycle professionnel : les contraintes physiques et souvent psychologiques imposées par le métier d'interprète limitent temporellement les conceptions de soi dans une perspective d'évolution ascendante de la carrière et même dans le maintien prolongé de l'activité.

Deux propositions partiellement contradictoires marquent la conception des musiciens d'orchestre dans leur rapport à la carrière. **Portés par l'idéal de réalisation de soi sur le modèle artiste**, choisi et effectué par passion, leurs aspirations les poussent à chercher leur propre **dépassement**. Dans ce sens, ils se doivent d'être **mobiles, excellents et compétitifs** afin de pouvoir sélectionner les opportunités de travail qui conviendront le mieux à leurs aspirations. Dans cette direction, les musiciens acceptent, et parfois recherchent, les risques inhérents à ce type de direction. **Portés par l'idéal de réalisation de soi par l'activité professionnelle**, les musiciens entrent dans un système de **compromis avec le monde du travail**, lequel entre potentiellement en tension avec le précédent. C'est dans cette négociation de l'individu avec lui-même et avec le monde extérieur qu'il convient de chercher les pôles d'équilibre et de tension entre lesquels le musicien se déplace.

La description présentée par Sennett dans *Le travail sans qualité* (Sennett, 2000, Chap. VII) à propos des travailleurs de l'entreprise IBM est proche de l'évolution des conceptions d'une partie des musiciens d'orchestre. Les plus anciens se reprochent « d'avoir été trop suiveurs », « d'avoir cru aux promesses de la culture d'entreprise, d'avoir joué le scénario de

la carrière plutôt que celui de la création ». (*Ibid.*, p.183). La conception de leur carrière par les individus intègre celle qu'ils se font de la société dans son ensemble. Certains la perçoivent comme une continuité non questionnée de ce qui était déjà là pour les générations précédentes ou pensent que les mutations actuelles n'interféreront pas sur le cadre de leur travail. D'autres perçoivent des transformations profondes qui affecteront directement ou indirectement le déroulement de leur carrière. Ces différences de conception de soi dans le métier renvoient à la définition des compétences telle qu'elle est socialement admise dans nos sociétés contemporaines. Dans la première conception, la compétence renvoie à la « techné », processus par lequel la compétence devient une possession en soi et se développe, de sorte que la personne devient de plus en plus compétente dans l'accomplissement d'une tâche. Dans la conception tourainienne de la société postindustrielle, il est ainsi question de la profondeur de la compétence. Sennett propose une analyse complémentaire tenant compte des évolutions récentes du capitalisme pour lequel plus l'attachement à la compétence est grand et plus la compétence est profonde, moins le travailleur est en capacité d'en acquérir de nouvelles.

Les musiciens interprètes se définissent avant tout comme des techniciens de leur instrument (Perrenoud, 2007). Papadopoulos (Papadopoulos, 2004) analyse finement cette filiation historique avec le modèle de la « techné ». Les interprètes salariés dans un orchestre se conçoivent comme des artisans et revendiquent comme nous l'avons vu une connaissance en profondeur. C'est pourquoi ils admettent difficilement l'entrée du modèle de la flexibilité qui déstabilise leur conception du métier et remet en cause la construction pérenne de leur carrière. C'est également dans le quotidien du métier que les musiciens perçoivent ou interprètent comme tels certains changements de fonctionnement. L'amour de « la belle œuvre », du travail bien fait, s'oppose aux nouvelles modalités de travail qui imposent un *turn over* important des pièces musicales à travailler et à présenter publiquement. S'il n'est pas aisé de voir si ces transformations sont effectives dans l'activité concrète et quotidienne de l'orchestre ou si elles entraîneront à terme les mutations flexibles redoutées, elles interviennent parfois dans la perception que se forment les musiciens de leur carrière. C'est ainsi qu'Annie argumente son retrait progressif de l'orchestre et le transfert de ses engagements vers l'activité d'enseignement qu'elle estime plus stable et pérenne.

Bien que le métier d'instrumentiste soit reconnu comme étant limité dans la durée par une majorité de musiciens, son intérêt « intrinsèque » et « extrinsèque » se cumulent, au moins temporairement, permettant à l'individu de se projeter au moins dans un moyen terme. Norbert ne sait pas s'il maintiendra son activité professionnelle d'instrumentiste pendant toute

sa carrière, pensant toutefois qu'en l'état actuel des choses il n'a aucune raison de questionner sa démarche : « *Je ne pourrai pas dire maintenant que je ferai ça jusqu'à mes soixante-trois ou soixante-sept ans - puisqu'il faut avoir quarante-quatre ans de métier pour avoir droit à la retraite -, mais pour l'instant, il n'y a pas du tout de raison d'arrêter ça, quoi.* » ({MO12} Norbert). Norbert s'est installé dans ce **compromis** dans lequel la part des **avantages** acquis ou envisageables semble prendre le pas sur l'**abnégation** et la **prise de risque requises par la vie d'artiste** ou, à l'opposé, la réorientation vers une activité extérieure à l'art, jugée par trop conformiste et distante des valeurs revendiquées.

VII - 2.10 Pas de regrets : difficulté de la vie en orchestre ; routine ; horaires

Au nombre des arguments mis en avant par les musiciens justifiant leur retrait partiel ou définitif du métier d'interprète, il ne faut pas négliger la distance constatée entre l'idéal du métier et sa réalisation concrète.

Les descriptions du travail en orchestre sont très éloignées sur bien des points de l'image du travail de l'artiste. Il n'est pas question de créativité, d'inspiration ou de bohème mais d'un travail contraignant et répétitif, régi de l'extérieur, supposant l'acceptation des normes de fonctionnement du groupe qui par bien des côtés s'apparente à celles des militaires (Lehmann, 2002 ; Papadopoulos, 2004, etc.) ou du travail routinier attribué aux fonctionnaires : « *Cette année j'en fais très peu. J'ai fait un concert en début d'année, en septembre. Je n'ai aucun regret. J'ai trouvé ça dur la vie de musicien d'orchestre. À chaque fois que jouais sans arrêt trois ou quatre mois... J'ai trouvé ça dur parce que c'est des horaires pas possibles... Et puis, tu enchaînes les programmes. Des fois, c'est très, très fonctionnaire : j'ai ressenti ça comme ça.* » ({EEA3} Annie).

L'activité professionnelle dans le cadre d'un orchestre inscrit le musicien dans un corps. Cet état et le statut qui en découle sont diversement appréciés : bien que l'appartenance à ce groupe offre des avantages indéniables, matériels et financiers particulièrement⁴⁴, il présente un écart important avec certaines dimensions de la figure de l'artiste. Ce sont

⁴⁴ « Le modèle corporatiste assimile la profession à un corps. L'appartenance à ce corps fournit à ses membres un statut et une identité sociale. Ces personnes se distinguent de celles sans « état », remplaçants, intérimaires et autres « précaires. » La profession constitue là un facteur décisif d'intégration sociale, de reconnaissance et de construction d'une identité. Le modèle français peut être assimilé à « l'idiome corporatif », parce que le système de professionnalisation, du moins en ce qui concerne les musiciens, est patriarcal, paternaliste, pyramidal et de tradition catholique. L'exercice de l'autorité et de la surveillance fait partie de son fonctionnement. L'enseignement de la musique et la production des musiciens en public ont, en outre, comme but commun la quête de l'exceptionnel, la recherche de « l'interprétation divine. » (Papadopoulos, 2004, p.79)

notamment le conformisme qui prévaut à certains moments de la vie du groupe et le manque de créativité dans l'accomplissement de la tâche qui limitent l'intérêt d'une partie des musiciens rencontrés.

C'est, en d'autres termes, la séparation entre la figure du créateur et celle de l'interprète qui pose problème. C'est la distance entre la réalisation de l'œuvre et sa restitution qui apparaît dans l'exercice concret du métier. C'est encore la possibilité de continuer à se considérer comme le créateur de sa propre existence, en référence au modèle idéalisé et très subjectif de l'artiste, et le conformisme des modalités de cette réalisation dans le groupe intégré qui pose potentiellement problème.

Ce sont les concessions qu'il faut faire au monde social et aux contraintes du métier qui placent le musicien dans une posture critique par rapport à son activité. L'engagement total de la personne, chère à l'identité « artiste » et à la cité de l'inspiration, se heurte aux contingences de la cité marchande (Boltanski, Chiapello, 1999). Cette tension est largement repérée dans la littérature scientifique entre l'intérêt pour les gratifications extérieures et l'intérêt « dénué de toute gratification matérielle » du travail de l'artiste : « Les peintres doivent vouloir peindre avant tout, et les scientifiques qui veulent faire avancer la science doivent aimer leurs laboratoires plus que la célébrité. L'intérêt pour les récompenses extrinsèques détourne une attention qui devrait être inflexible et interfère avec le processus fragile de la découverte. (...) Si l'artiste face à sa toile commence à se demander qui va aimer sa peinture, combien il va pouvoir la vendre, il est probable qu'il abordera son travail de façon conventionnelle cherchant à produire un tableau qui conviendra aux goûts du public concerné. » (Csikszentmihályi, 1990).

De même, McAleer analyse le travail de l'artiste ou du scientifique de manière similaire, fondé sur l'« amour » et la « passion » pour son activité et distante des recherches de gratifications « extrinsèques » : « Les créateurs sont impliqués dans une entreprise pour elle-même, pas pour des médailles ou de l'argent. Leurs catalyseurs sont le plaisir, la satisfaction et l'enjeu du travail lui-même. (...) Des mots comme « amour » et « passion » jaillissent fréquemment quand les artistes, les scientifiques et les autres créatifs parlent ou écrivent sur leur travail. Une implication de ce genre est ce qui motive le scientifique à découvrir, l'artiste à peindre et l'écrivain à écrire. » (McAleer, 1991, p.15).

VII - 2.11 Une réalité éloignée de l'idéal. Un métier comme un autre

Bien que le travail d'élaboration du répertoire de concert présente un intérêt artistique indéniable pour l'ensemble des musiciens d'orchestre rencontrés, il est l'objet de nombreuses critiques. Dans ce cadre, c'est la relation entre activité commerciale, rentabilité de l'outil de production, efficacité de l'entreprise, qui entre en opposition avec les conceptions du travail de l'interprète, lorsqu'il analyse son activité dans son rapport artistique (Chiapello, 1998, p.230).

Annie se remémore la période où elle assurait régulièrement des remplacements dans un orchestre symphonique. Une des dimensions qui la contrariait le plus était de devoir « turbiner comme à l'usine », enchaînant les répétitions et les concerts sans pouvoir s'impliquer dans un travail à la fois minutieux et esthétique de préparation : « *Quand j'ai fait le premier remplacement, c'était vraiment... On finissait un concert un soir et le lendemain matin on se retrouvait en répétition pour un autre concert. À la limite, tu ne savais pas trop ce que tu étais en train d'aborder.* » ({EEA3} Annie). Par ses contraintes concrètes, le métier d'interprète en orchestre finit par être perçu comme « un métier comme un autre » : il faut s'astreindre à des horaires de présence et de travail en répétition et en concert, accepter la fatigue physique qui en découle et supporter les imparables problèmes relationnels avec les « collègues » : « *Après, c'est autre chose. Les répétitions, la fatigue, les problèmes de personnes...humainement.* » ({EEA3} Annie). Le mythe de l'artiste et la vision idéalisée de son existence supporte mal les contingences de la pratique effective du métier.

Lorsque les musiciens d'orchestre évoquent les « contrariétés » rencontrées dans leur activité professionnelle, ils reviennent inmanquablement sur la qualité des relations entre les membres du groupe. Il est toujours question de discussions houleuses et parfois très tendues qui se focalisent autour des quelques thèmes centraux que sont l'accord sur le choix du répertoire (qui ne dépend pas d'eux) ; les choix d'interprétation ; le travail et l'implication de chacun, individuellement et dans le groupe ; les revendications statutaires divergentes, dépendantes de la position occupée dans le groupe. Ces querelles peuvent être interpersonnelles - on « aime » ou « on ne peut pas blairer » telle ou telle personne - ou collectives. Ici, les tensions sont de plusieurs ordres mais se rejoignent autour de la question de la position occupée dans le groupe : c'est un jeu concurrentiel entre tuteurs afin d'obtenir les faveurs ou la reconnaissance du chef de pupitre et parfois du chef d'orchestre ; ce sont des rivalités entre les musiciens du rang et le soliste du pupitre ; entre le premier soliste et les

seconds solistes ; c'est une histoire de « famille instrumentale », considérée comme plus ou moins prestigieuse. Toutes ces tensions convergent vers l'idée que c'est le travail collectif et son mode de structuration qui déterminent l'ambiance de travail du groupe.

Autrement dit, c'est l'organisation très structurée de l'orchestre qui détermine la position de chacun et la hiérarchie globale de l'entreprise. De là, c'est de l'appréciation portée par chacun sur sa position et l'appréciation plus générale de chaque sous-segment du groupe par rapport à l'ensemble que naissent des rivalités et des conflits, parfois larvés mais souvent ouvertement déclarés. Annie déplore la qualité de ces relations, et parfois leur absence, qu'elle attribue à l'organisation hiérarchisée de l'orchestre, aux enjeux de pouvoir entre les individus ou entre pupitres et corrélés à l'omnipotence du chef d'orchestre : « *Il y a des querelles de chapelle. Des gens qui ne se parlent pas. Beaucoup de non dits...Des gens qui sont très frustrés...C'est difficile de suivre un chef !* » ({EEA3} Cécile).

Ce qui caractérise ce groupe dans le monde de la musique est, comme l'ensemble du travail de Lehmann le montre, l'organisation du travail dans un corps : l'orchestre est à une unité de travail, froide, rationnelle et institutionnalisée au sein de laquelle des individualités cherchent à s'exprimer, à occuper une position et à se faire reconnaître. Les différences instrumentales expriment des différences sociales et c'est pourquoi l'orchestre peut être analysé comme un microcosme du monde du travail et du monde social : « Cette opposition soliste/tuttiste constitue le schème explicatif principal qu'utilisent les musiciens pour expliquer la scission cordes/vents et percussions qui divise l'orchestre. Cette catégorisation fonctionne également comme un moyen euphémisé qui permet de désigner l'autre dans sa différence instrumentale et sociale sans toutefois avoir à le dire explicitement. (...) Ainsi, au cœur des réactions différenciées des musiciens aux chefs, aussi bien que lors des conflits latents qui opposent les musiciens entre eux, se trouve inscrit le spectre de la dichotomie tuttistes/solistes. » (Lehmann, 2005, p.251).

Ces tensions internes au groupe « orchestre » sont en relation avec l'identité revendiquée des individus et l'écart constaté avec l'identité attribuée. Ce différentiel identitaire se traduit dans l'activité par l'écart entre la position attendue et la position occupée, telle qu'elle est vécue par l'individu.

L'identité d'interprète, forme dérivée de l'identité de l'artiste créateur, ne trouve pas suffisamment à s'exprimer, selon Annie qui voit là une des causes essentielle du mal-être des musiciens d'orchestre : « *Parce qu'ils ne sont pas solistes. Ça n'est pas qu'ils ne font pas la musique, mais ils ne l'interprètent pas forcément. Toi tu as le savoir-faire pour réaliser ce qu'attend le chef. Ça n'est pas forcément comme ça que tu vois l'interprétation, tu vois...*

Donc ce sont des gens un petit peu aigris... Il n'y a pas cette chaleur humaine que tu sens après dans un gros élan d'orchestre. Tu te dis « Ah lala, c'est ça la vie ! »... Les petites querelles... des petites histoires mesquines... comme dans toutes les entreprises. Pas très intéressant. C'est loin de l'image de l'artiste. » (EAA3 Annie).

L'insatisfaction d'une partie des musiciens relève de l'écart qui s'installe progressivement dans la carrière entre le modèle idéal et la réalisation concrète dans le métier. D'une conception de soi comme artiste et créateur, l'individu passe ensuite à une conception de soi comme soliste, pour en arriver à celle de musicien du rang. Cette dernière identité attribuée n'apporte elle-même pas toujours le niveau de satisfaction, de reconnaissance et de réalisation attendus.

VII - 3. L'enseignement

« La leçon prenait la tournure d'une analyse de texte, mais avec toujours, de la part de l'étudiante, une demande et une exigence qui comblaient le professeur, le flattaient dans son amour-propre et lui donnaient des raisons de continuer lui-même à apprendre, souvent ramené au rôle de condisciple de celle qui était assise à côté de lui, avec pour seuls maîtres communs, les grands génies de la musique. » (Fleischer A., 2004, p.70)

VII - 3.1 Le « choix » de l'enseignement. Vocation ou marge de manœuvre ?

Du job à la carrière

Une partie des musiciens est très distante de l'activité d'enseignement. Il n'est pas toujours très aisé d'analyser rétrospectivement si cette situation découle d'une conception et d'une prise de position ou si, à l'inverse, le type de construction de leur parcours limite la marge de manœuvre dans ce secteur d'activité, conduisant après coup à une justification. Pour comprendre ce point, il faut l'aborder selon ces deux axes, par une analyse des conceptions portant sur l'activité et également par une analyse de la construction de la carrière.

L'ensemble des personnes interviewées a eu une activité d'enseignement, à un moment ou à un autre de sa carrière et selon un volume et une durée variable. La **position temporelle** de cette activité dans la trajectoire de l'acteur ainsi que son **contexte** de déroulement sont importants.

Pour la majorité des musiciens formés dans les établissements d'enseignement spécialisé, les premières expériences interviennent tôt, entre seize et dix-huit ans. Lors du choix de l'orientation professionnelle, ces expériences jouent un rôle important dans la mesure où, outre le développement de compétences, les acteurs ont déjà partiellement intégré une fraction du groupe potentiellement recherché : « *Depuis longtemps, je donnais déjà des cours dans les petites écoles de musique. J'ai dû commencer à enseigner, je devais avoir 17 ans, en fait.* » ({EEA4} Éric). Ce paramètre est important, car les cours représentent souvent une des premières expériences de travail.

Au-delà des inévitables et nécessaires particularités individuelles, l'analyse nous amène à considérer **deux grands ensembles**. Les musiciens qui suivent une **formation dans un établissement spécialisé** débutent l'enseignement principalement par un système de **cooptation** et de **remplacements** : c'est souvent leur propre professeur ou le réseau institutionnel qui leur fournit cette possibilité. Lorsque le maître a une charge d'enseignement trop importante ou qu'il doit s'absenter pour un concert par exemple, il choisit parmi ses « grands élèves » celui qu'il estime le plus apte pour assurer cette mission de confiance. L'enseignant confie « sa » classe ou « ses » élèves à l'élu. Les premières expériences d'enseignement s'inscrivent dans un **processus d'initiation** construit autour des dimensions de **repérage, sélection, cooptation, préparation, mise à l'épreuve des prétendants**. Fréquemment, ces premières démarches sont distantes de toutes considérations financières. Entendons par-là que l'initié ne recevra pas de rétribution en échange du service rendu ou que le niveau de rémunération de l'activité ne permet de la concevoir comme un métier : « *J'ai donné des petits cours dans les écoles de musique autour. J'étais prof de FM aussi d'ailleurs. Et puis j'étais assistant au conservatoire pendant deux ans...Et, mais ça c'était des petits boulots.* » ({ECNR1} Jean-Noël).

Les **musiciens extérieurs à l'enseignement spécialisé** sont parfois amenés à **enseigner à la demande des amis ou à la suite d'une prestation scénique** (Perrenoud, 2007) : il est fréquent qu'à la fin d'un concert, un spectateur vienne discuter avec un musicien et requière ses services. La prestation se fait alors en **cours particuliers**, hors de tout cadre institutionnel. De plus, elle revêt un **caractère commercial dès son démarrage**.

Ces deux « tendances » se brouillent éventuellement par la suite. Certains élèves de l'enseignement spécialisé donneront des cours particuliers rémunérés de même que certains musiciens extérieurs à ces structures enseigneront dans des collectifs structurés (associations, Maisons des Jeunes et de la Culture, Centre Socioculturels, Amicales laïques etc...). Remarquons que, pour les musiciens autodidactes, **l'évolution de la formation et de la qualification de ces quinze dernières années diminue progressivement ce débouché possible** : l'arrivée sur le marché du travail de ce nouveau personnel qualifié crée une concurrence défavorable aux autodidactes. Les musiciens sortant d'un cursus spécialisé ouvrent leurs activités sur le secteur « privé » : si le phénomène n'est pas nouveau, il faut noter qu'après une période d'« euphorie » qui a vu au début des années quatre-vingt dix l'ouverture importante de postes dans la fonction publique, cette opportunité conjoncturelle semble s'affaiblir depuis quelques années. Plusieurs responsables de formation (Louis, Jean-Noël, Bernard) craignent même une « privatisation » de l'enseignement musical. Certaines municipalités ayant pris conscience, après coup, du poids de la charge salariale liée à la création ou à la municipalisation d'équipements déjà existants, mettent en place des structures parallèles, statutairement dissociées de la fonction publique.

Dans tous les cas, ces premières expériences se présentent souvent comme des « **jobs** » à un moment donné de la phase précédant l'intégration d'un groupe professionnel (Sennett, 2000, p.9). Cette activité d'appoint deviendra pour certains l'activité fournissant la stabilité statutaire et l'essentiel des revenus. Logiquement, ce seront très majoritairement les anciens élèves de l'enseignement spécialisé qui intégreront ce secteur d'activité qu'ils connaissent déjà et dont le parcours a permis l'acquisition des diplômes requis. Pour des raisons identiques, les autres musiciens n'auront pas accès à ce secteur d'activité par méconnaissance indigène du groupe et par manque de qualification.

Ce qui différencie les deux types de parcours qui se profilent à la fin de l'adolescence, c'est la marge de manœuvre qui permet de transformer une activité d'appoint en métier stable au sein d'un collectif organisé. Comme nous l'avons fait remarquer, dans une première étape, l'enseignement est conçu comme un *job*, une *activité flexible* qui n'est pas censée perdurer par la suite. Sennett nous rappelle que dans les sociétés capitalistes avancées, ce type d'activité s'installe souvent dans la durée, renouant de la sorte avec son sens originel : « Dans l'anglais du XIV^e siècle, un job était un morceau ou un bout de quelque chose qui pouvait être charrié à l'entour. Aujourd'hui, la flexibilité remet à l'honneur cette mystérieuse acception du mot, alors qu'au cours de leur vie active les gens accomplissent des tâches parcellaires, des travaux morcelés. » (*Ibid.*, p.10). Pour les musiciens autodidactes, le déficit de formation qualifiante

débouche sur le maintien de l'activité d'enseignement comme activité d'appoint ou le retrait de celle-ci. Seule une partie des personnes qui engagera tardivement une formation qualifiante pourra prétendre intégrer durablement et de manière stable ce secteur d'activité. Dis autrement, la perspective de transformer le *job* en *carrière* est plus facilement envisageable pour les musiciens diplômés de l'enseignement spécialisé. Pour eux l'enseignement se présente très tôt comme un métier possible. L'idée de concevoir l'usage des compétences acquises en musique dans l'enseignement l'inscrit dans une perspective vocationnelle par laquelle l'individu met en adéquation ses attentes intrinsèques avec ses attentes de réalisation professionnelles, renouant ainsi avec les sens premier du terme : « Dans ses origines anglaises, par exemple, le mot « carrière » désignait une route pour les voitures (*carriages*) ; finalement appliqué au travail, il désignait la voie sur laquelle on poursuivait sa vie durant ses desseins économiques. » (*Ibid.*, p.9).

Nuançons quelque peu ce tableau un peu trop déterministe. Certains musiciens autodidactes intégreront tardivement une formation dans l'enseignement spécialisé, comme Bernard ou Jean-Noël. Porteurs de conceptions et de pratiques externes à l'institution, ils intégreront ce groupe, se convertiront aux valeurs et idéaux de celui-ci ou mixeront plus ou moins durablement les deux ethos. D'autres musiciens, formés dans l'enseignement spécialisé et ayant eu des expériences d'enseignement n'engageront pas leur carrière dans cette direction, ou de façon secondaire. Dans la majorité des cas, pour ceux-ci, c'est le niveau instrumental atteint, corrélé à des attentes dominantes en direction de l'interprétation, qui influe sur l'orientation choisie. **La marge de manœuvre dépend des attributions mises en perspective avec les attentes de la personne** (elles-mêmes dépendantes d'actes d'attribution et de reconnaissance, ainsi que de l'appartenance à un groupe). Plus directement, dans une majorité de cas, **l'orientation de la trajectoire a fortement à voir avec le système des opportunités.**

L'évaluation du parcours de formation, des expériences accumulées et des diplômes obtenus conduit l'acteur à estimer le temps venu de passer à une autre étape de construction de son parcours. Le problème de l'installation stable et durable se pose alors. Éric comme la majorité des personnes de ce groupe interviewées se trouve démuné malgré la teneur du parcours antérieur. Cette appréciation tient à la précarité et à la multiplicité même des engagements contractés. Il travaille pour différentes structures et différents employeurs, sur des contrats ponctuels dont la reconduction peut être très aléatoire : « *Je sors [Insiste] du cursus : c'est fini. Et c'est là où je me dis « Qu'est-ce que j'ai ? Qu'est-ce que je fais ? » [Sourit] Je n'avais rien à ce moment là. J'avais deux-trois heures de cours à côté d'Angers ; je*

« cachetonnis » avec l'ONPL. Je cachetonnis à l'orchestre et j'avais 26 ans...quand je finissais Créteil ; un gamin... Et je me dis « Là quand même, je n'ai rien ! » [Rire] « Qu'est-ce que je fais ? » » ({EEA4} Éric).

La fin des études est vécue comme une rupture souvent douloureuse. Cette appréciation peut sembler paradoxale tant la majorité des personnes parle d'une fatigue ou d'une usure issue de la longueur et de la teneur de la formation initiale. C'est pourtant cette durée, le taux de contrainte et son dépassement qui expliquent l'attachement à l'institution. C'est le **paternalisme** (Papadopoulos, 2004) des établissements spécialisés qui permet de comprendre la difficulté qu'il y a à prendre ses distances - « à couper le cordon avec l'institution » dira Natacha -. C'est aussi ce qui explique que nombre de musiciens n'envisagent pas leur activité professionnelle hors de ses structures par lesquelles elles se sont construites autant qu'elles se sont formées.

La position à laquelle pense pouvoir prétendre la personne ou celle qu'elle occupe peut s'évaluer en terme de proximité ou de distance avec l'activité d'enseignement. Par exemple, Valentin a fait tout le cursus spécialisé jusqu'à son plus haut niveau. Pourtant, il ne finalisera pas son passage au CNSM de Lyon. Après trois années d'études supérieures, il tente un concours d'orchestre qu'il réussit. Ce succès signe le début de sa carrière de musicien interprète professionnel et la fin de son parcours de formation. Par la reconnaissance ainsi obtenue, il intègre concrètement un nouveau groupe jusque là idéalisé. Il intègre aussi les valeurs de segment et la manière dont il est perçu : dans la conception dominante du groupe comme dans la société de manière plus générale, il est plus valorisant d'être reconnu en tant que musicien interprète qu'enseignant ou musicien-enseignant. Ce type de hiérarchisation accompagne une mise à distance progressive au fur et à mesure des étapes franchies. C'est pourquoi, à un certain stade, **l'évaluation se fait sur la base de la position occupée mais aussi en regard du parcours suivi et de la distance construite avec les étapes antérieures.**

Valentin représente bien cette conception. Son parcours de formation réussi visait la réalisation d'une carrière d'interprète. Il se sent désormais très éloigné des étapes par lesquelles il est passé. Il n'envisage pas d'enseigner, sauf à des étudiants du cycle supérieur, plus en phase avec son niveau qui seront éventuellement ses futurs pairs : « L'enseignement c'est pas ma tasse de thé ; ça ne l'a jamais trop été... ça le serait avec des très grands élèves. Mais avec les petits, j'ai déjà eu de longues expériences... : ça ne marche pas très bien. [] Si tu veux, c'est plutôt eux qui ne sont pas bien avec moi. » ({MO20} Valentin). Cette argumentation est courante chez les musiciens qui ont réussi à négocier leur position dans le secteur de l'interprétation. **L'enseignement est alors conçu comme la transmission d'une**

expérience et du savoir du maître. Dans cette organisation verticale du monde, la transmission s'adresse à aux « grands élèves » et l'apprentissage des bases musicales est l'affaire des enseignants.

Le choix du métier. Vocation ?

Le choix du métier d'enseignant ne correspond pas *de facto* à une envie profonde. Il se dessine progressivement dans la trajectoire en fonction des centres d'intérêt et de leur négociation possible professionnellement. Il dépend donc, pour une part, des constructions antérieures qui formalisent la marge de manœuvre possible. Il faut que l'écart entre le métier recherché et les compétences engrangées ne soit pas trop important. Les possibilités de formation et de qualification intègrent cette logique. Pour prétendre intégrer un centre de formation préparant au DE, il faut être passé par le cursus initial des conservatoires ou avoir développé suffisamment de compétences musicales par « le métier ». Ces choix de formation dépendent des trajectoires déjà construites et des attentes de la personne. C'est partiellement ce qui explique qu'une partie des jeunes musiciens s'oriente vers la filière de formation courte des CEFEDM : ils peuvent en deux années obtenir un diplôme qui leur permet de travailler dans une école de musique. Lorsque la lassitude des études ou que des contraintes matérielles surgissent, le choix de l'enseignement à un niveau intermédiaire paraît plus bénéfique ou rentable que la poursuite des études supérieures, d'une durée de quatre ou cinq ans en moyenne : *« Je n'étais pas hyper-focalisée sur ce métier d'enseignante... Il y avait une chose certaine, c'est que j'avais très, très envie de partir de chez mes parents et d'être indépendante financièrement. Ça a été très conflictuel, notamment avec ma mère. Et deuxièmement, ça paraissait être une voie pas trop difficile, accessible pour moi. Ça renvoyait à un métier que je connaissais. Et puis j'ai été prise et ça m'arrangeait parce que du coup j'ai pu très vite prendre un appartement, m'installer toute seule... et du coup apaiser le climat intérieur qui était très difficile pour moi. »* ({F1} Viviane).

L'orientation de la trajectoire et la construction de la carrière doit se comprendre ici dans la continuité recherchée des antécédents biographiques. Sortant d'un cursus initial dans l'enseignement spécialisé, les jeunes musiciens cherchent à concilier leur attrait pour la musique avec une activité professionnelle subvenant à leurs besoins matériels. La dimension économique recoupe les préoccupations d'ordre spirituel ou psychologiques. La vocation des jeunes musiciens se comprend dans un sens wébérien dans lequel l'activité recherchée

s'inscrit dans une architecture d'ensemble articulant attentes professionnelles et besoins économiques : « Chacun se trouve placé dans un champ défini d'activité qui lui dessine une tâche professionnelle déterminée : un *Beruf*. » (Schlanger, 1997, p.23). Si ces personnes peuvent être perçues comme des êtres voués (*Berufsmensch*), le transfert des engagements de l'interprétation vers l'enseignement a quelque chose à voir avec une mise à distance de la vocation totale. L'enseignement est un compromis qui permet le maintien des espérances de réalisation artistique tout en intégrant une fonction extérieure à l'interprétation. L'enseignement est la fois la continuation de la voie - et la réponse à la voix - et le choix - et l'élection d'une activité : « Être appelé, *vocari*, n'est justement pas choisir, *eligere*, et les deux dimensions, spirituelle et psychologique, doivent rester séparées. À la limite, il vaut mieux n'avoir pas de goût pour le métier et l'état auquel on se consacre : on risque moins de confondre le devoir d'état, dont les conduites sont professionnelles et économiques mais dont le sens est religieux, avec des satisfactions naturelles immédiates. » (*Ibid.*, p.25).

Marge de manœuvre et segmentation du groupe. Pour les mieux dotés, la répartition des activités professionnelles est affaire de choix

L'activité d'enseignement peut être retenue en raison de la **difficulté de réussite aux concours permettant l'accès à l'orchestre** : « *L'orchestre, c'est un concours : quand il y a trois places de violon et qu'il y a cinquante candidats, il faut être dans les trois en forme ce jour là hein !* » ({RI1} Louis). L'enseignement reste malgré tout **une question de choix et de motivation** dans l'argumentation de la majeure partie des personnes interviewées. L'enseignement permet d'asseoir une situation professionnelle et de développer une activité musicale « de chambre » hors des contraintes de l'orchestre (répétitions quotidiennes, concerts, déplacements, vie d'orchestre, etc) : « *Je pense que chez les profs de CNR, ça peut être une question de **motivation**. Il y en a qui préfèrent enseigner et faire de la musique de chambre pour être beaucoup plus libres de leur pratique plutôt que d'être enfermés dans une structure d'orchestre. Et puis, ils préfèrent **garder leur liberté**. Il y a pas mal de musiciens profs au conservatoire qui continuent à jouer beaucoup, mais qui jouent par-ci par-là dans des orchestres de musique de chambre ; qui gardent une liberté par rapport à leur pratique. C'est un **choix délibéré** hein ! C'est à dire qu'ils préfèrent jouer sur des occasions qui se présentent ou qu'ils créent eux-mêmes en créant une formation de musique de chambre qu'ils essaient de vendre à droite à gauche ; en acceptant ou non des remplacements dans des*

orchestres ; en ayant une vie de praticien pratiquement « free lance » quoi. » ({ME22} Ferdinand).

Deux aspects sont développés que l'on retrouve au fil des entretiens. D'abord **l'évitement de l'épreuve du concours ou l'échec aux concours d'orchestre** permettent de comprendre la priorité accordée à l'enseignement dans la répartition des activités. D'autre part, accorder la priorité à l'enseignement évite de construire la carrière autour d'un emploi central en orchestre, souvent décrit comme contraignant et usant (déplacements, horaires de travail - soirs, week-end -, relations de travail - travail collectif, tensions, conflits -). La distance avec le travail en orchestre symphonique est relatée par ces personnes comme une **liberté d'action** : le musicien peut choisir les opportunités de collaboration et les partenaires de travail. Il peut également **opter pour des structures plus légères**, plus faciles à mettre en mouvement - plannings, répétitions, concerts -. Ces structures de taille réduite sont majoritairement considérées comme **plus humaines**. Il y est plus facile de choisir ses collaborateurs, mais également les modalités de travail et de relations dans le travail.

L'activité d'enseignement relève parfois de la **même revendication d'autonomie dans le travail**. Les modalités de fonctionnement dans l'enseignement, que ce soit dans le cours individuel ou dans le travail de concertation collective entre enseignants, s'oppose à la rigueur « militaire » du travail du musicien du rang (Papadopoulos, 2004). Ferdinand travaille depuis une vingtaine d'années dans un orchestre symphonique et seulement récemment dans l'enseignement. Il compare la lourdeur « administrative » de l'orchestre à la « réactivité » de l'équipe pédagogique de l'école municipale qu'il a intégré : *« À vrai dire, je me rends compte que c'est une structure plus réactive à Saint Sébastien où j'ai l'impression que c'est moteur alors qu'à l'orchestre je ne bouge pas pour que ça réagisse. »* ({ME22} Ferdinand).

Les musiciens ayant fait l'expérience de l'orchestre symphonique et des orchestres de musique de chambre, et plus exceptionnellement de jazz ou de rock⁴⁵, sont également souvent enclins à préférer la souplesse des petites structures. C'est le cas d'Anna, lorsqu'elle explique que ses collaborations dans des formations de musique baroque ou de jazz sont motivées par la part personnelle d'implication possible dans l'élaboration du travail collectif. Il y est plus facile de donner son avis et d'influer sur les choix personnels d'interprétation de

⁴⁵ Ce sont majoritairement les cuivres qui cumulent une activité dans un orchestre symphonique et des prestations sur les scènes de jazz ou de musiques actuelles. Ce type de construction de carrière dépend souvent des origines sociales des musiciens, elle-même déterminante dans le choix de l'instrument et la représentation de l'activité professionnelle. Cette distinction dans les sous-segments des orchestres symphoniques est très bien analysée par Lehmann (Lehmann, 2005).

l'œuvre. En d'autres termes, **la part d'expression de soi dans le travail est plus importante.**

L'expression de soi dans le travail cumule la part d'expression artistique et le degré d'autonomie autorisée par la structuration des équipes de travail. Une différence importante marque l'activité dans un orchestre symphonique et celle des orchestres baroques. Dans les premiers, le choix du répertoire, mais aussi la constitution du groupe est indépendante des envies ou des choix de l'individu : ce sont des structures fixes dont le fonctionnement est régi de l'extérieur et installé dans la durée. À l'inverse, les seconds modulent les équipes de travail en fonction du répertoire choisi. Au travail dans une organisation pérenne et souvent qualifiée de « bureaucratique » par les musiciens eux-mêmes, s'oppose un travail par projet, dans une structure « organique », caractérisé par la flexibilité du personnel et la liberté d'action des musiciens : « Le propre d'une structure organique est sa flexibilité et celle-ci est efficacement obtenue par une forte redondance des fonctions et des compétences. Plusieurs personnes sont compétentes pour prendre en charge les mêmes tâches qui se trouvent donc toujours assurées, même si la configuration ou la hiérarchie des urgences changent. Les recouvrements de fonctions et les incertitudes sur le « qui fait quoi ? » font dès lors partie du quotidien. » (Chiapello, 1998, p.189). Cette conception organique de l'organisation du travail est très proche de celle des musiciens de jazz ou de musiques actuelles. Ces structures permettent au musicien d'exprimer sa singularité par une gestion plus directe de son activité, vécue comme une accession supérieure à l'autonomie qu'il revendique, tant sur le plan artistique que professionnel. La contrepartie du fonctionnement organique est l'insécurité qu'elle engendre : organiser son activité par rapport à ses attentes personnelles de réalisation de soi place la carrière dans une temporalité plus courte dont le développement suppose une relance permanente de la dynamique du collectif.

À l'inverse, pourrait-on dire, la construction de la carrière du musicien d'orchestre symphonique est beaucoup plus stable. Elle sous-entend l'acceptation des règles très normalisées du groupe. C'est dans un rapport d'allégeance ou de distanciation avec la hiérarchie institutionnelle que se décide en partie le choix de l'activité professionnelle ou la répartition des activités sur ces deux axes.

C'est donc dans la **relation d'autorité** que se joue ce choix d'implication dans des formations plus souple que l'orchestre symphonique (ensembles de musique de chambre ou de musique baroque). Le chef a un rôle de coordination et de fédération des points de vue individuels plus que d'imposition d'un avis supérieur. Nombre de ces structures n'ont même pas de chef, en musique de chambre entre autres. **Les décisions se prennent collectivement.**

Lorsque Ferdinand parle de liberté, c'est bien de liberté de choix et d'action dont il est question. Le **modèle collégial** prôné vise la recherche de la plus grande marge de manœuvre possible, **la recherche d'indépendance dans l'activité distante de raideurs institutionnelles ou administratives**. C'est une revendication d'autonomisation de l'action qui préside aux choix posés. Ferdinand souligne cette dimension en référant ce type de positionnement au travail « **libéral** » ou à l'activité professionnelle en « **free-lance** ». Cette référence est très présente chez les musiciens, de manière générale. La particularité étant ici que **cette revendication « libérale » se situe comme un complément d'une activité dominante d'enseignement dans la fonction publique. En cela, elle diffère fortement chez les intermittents.**

La question du choix des activités musicales se pose essentiellement pour les musiciens « installés » dans l'enseignement : « *Pour les profs de conservatoire qui sont « casés » entre guillemets et qui ont leur situation assise, c'est un choix.* » ({ME24} Georges). Ayant accédé à une position professionnelle convoitée dans le monde des musiciens « institutionnels », le travail en orchestre est une possibilité de réalisation supplémentaire, importante tant symboliquement qu'au niveau de la notoriété et de la réputation.

La situation inverse est toute autre. Pour les musiciens sous contrat d'orchestre ou les intermittents, l'activité d'enseignement ne correspond pas seulement à une réalisation supplémentaire. C'est entre autres la recherche de **stabilisation du mode de vie** ou la recherche de **sécurisation de la carrière** qui peut guider leur choix d'orientation (Perrenoud, 2007). **À la stabilité spatiale et temporelle de l'enseignement s'oppose l'instabilité de la « vie d'artiste**. La vie de bohème, synonyme de rencontres et de déplacements permanents, peut céder le pas à la recherche d'une installation professionnelle plus « bourgeoise ». À la mobilité et la flexibilité (Menger, 2002), liées à la projection prioritaire de la figure de l'interprète, certains musiciens préféreront ensuite la stabilité du travail dans un établissement spécialisé d'enseignement de la musique. Anna rentre tout juste d'une tournée internationale lors de notre rencontre à son appartement : « *Là j'ai fait un effort parce que je suis rentrée depuis quelques jours, mais sinon j'ai des valises partout ; si je n'étais que intermittente je vivrais dans ma valise, dans les trains et dans les avions.* » ({ME23} Anna).

Le choix d'orientation vers l'enseignement, lorsqu'il est possible, correspond pour certains musiciens expérimentés, à une **recherche d'équilibre**. Le cumul du travail d'interprétation et d'enseignement est vécu comme une complémentarité salubre. L'enseignement, par sa régularité dans le planning de travail rompt avec le rythme soutenu

des tournées et permet de contourner le sentiment de dépossession qui suit l'intensité de l'engagement : « *À la fois c'est une roue de secours parce que de toute façon pour l'instant je ne veux pas donner vingt heures mais je ne veux pas non plus donner aucun cours et que je serais malheureuse si je ne donnais plus du tout de cours. Ce que je pourrais très bien faire parce que j'ai largement assez de boulot. Mais c'est une drôle de vie d'être intermittent : soit on est barré loin et puis on revient ici on n'a plus rien à faire, on tourne un peu en rond. Je trouve que c'est bien d'avoir l'enseignement.* » ({ME23} Anna).

Une autre dimension intervient fréquemment qui permet de comprendre le choix d'orientation ou de réorientation de la carrière vers l'enseignement. **Les compétences du musicien sont beaucoup moins assurées dans la durée que celles de l'enseignant.** La seconde option se présente comme une solution de repli et de sécurisation de la carrière dans la durée, opposée à la précarité du travail de l'interprète dont la perte des capacités physiques peu remettre en cause le maintien durable : « *Et puis on ne sait pas ce qui peut arriver mais peut-être que demain je ne chanterais plus quoi.* » ({ME23} Anna).

Les possibilités d'usage professionnel de l'activité musicale s'ouvrent et se spécifient parallèlement. Les choix posés relèvent de l'estimation de la **marge de manœuvre possible à un moment donné de la carrière.** Ainsi, les actes d'attribution participent-ils à la **séparation partielle du groupe en plusieurs sous segments.** Les individus reconnus comme étant les mieux dotés musicalement se verront ouvrir les portes de l'enseignement supérieur. Ils spécifieront leurs engagements dans le développement de compétences instrumentales afin de tenter d'intégrer une carrière de tuteur, voire de soliste. Certains se formeront pour l'enseignement et passeront le Certificat d'Aptitude. Ils pourront alors enseigner dans un conservatoire ou mener une double activité d'enseignant et d'interprète. Ceux qui n'accèdent pas à l'enseignement d'un des deux CNSM du territoire n'ont plus la possibilité d'entrevoir une carrière d'interprète en orchestre (ou de manière très marginale). Leur choix se déplacera vers l'enseignement dans les établissements de base de l'enseignement spécialisé. Ils suivront généralement une formation pédagogique dans un CEFEDM, passeront un Diplôme d'État avant d'intégrer une école de musique et de passer le concours de la Fonction Publique Territoriale. L'interprétation devient une activité parallèle, exercée dans un volume plus ou moins important.

L'organisation qui sous-tend la répartition des individus dans les divers sous-segments du groupe débouche sur une hiérarchisation du dit groupe. Le degré de capitalisation des actes d'attribution offerts par l'institution peut se lire sur une ligne diagonale le long de laquelle se distribuent les individus, sur laquelle l'interprétation seule se place sur la partie haute et

l'enseignement seul (et en école de musique) se place sur la partie basse. Il ne s'agit pas ici de schématiser à l'extrême l'organisation du groupe mais simplement de souligner que l'identité d'interprète est plus fortement valorisée et jouit d'un prestige plus important que l'identité d'enseignant.

C'est entre autres pourquoi l'identité d'interprète peut agir lors de l'intégration d'un réseau dans l'enseignement. Les répétitions et le travail en orchestre sont des occasions de rencontres et permettent aux musiciens de se présenter auprès des membres du futur groupe. La constitution de réseaux sous cette forme n'est pas forcément pensée comme une démarche stratégique. Ferdinand travaille avec une musicienne et entre de manière indirecte et involontaire dans le cercle des enseignants : « *Il se trouve que je suis rentré cette école de musique autour d'une activité artistique et que j'ai créé un duo avec une guitariste et que je fais de la musique en plus.* » ({ME22} Ferdinand).

VII - 3.2 Les réseaux

L'entrée dans le monde enseignant par la petite porte

On notera toujours avec intérêt la manière dont les personnes argumentent leurs choix d'orientation ou de réorientation. Souvent, l'enchaînement des événements se justifie par une succession de situations et de rencontres articulées logiquement bien que présentées comme issues du **hasard** ou de la **chance**⁴⁶.

Souvent, les personnes relatent certains événements positifs décisifs à l'origine des tournants de leur carrière (Hugues, 1955) comme « un conte de fées ». Toutes omettent l'étaillage des constructions antérieures conduisant à ces situations pour ne retenir que quelques moments décisifs permettant de construire une logique et un sens à leur trajectoire, décrit comme distante de tout calcul stratégique : « *Je n'ai rien proposé. Tout ce que je fais depuis ce jour là, c'est jamais moi qui l'ai cherché. Je n'ai jamais rien demandé à personne ! J'ai plein de choses qui me sont arrivées alors que je ne les ai jamais sollicitées. C'est par le bouche à oreille ; par relations et tout ça ; parce que j'ai fait tel truc à tel endroit et que quelqu'un l'a su et qui me dit « Ah j'aimerais bien que tu viennes ».* Et je peux dire que ça a

⁴⁶ L'aspect inexplicable du hasard des rencontres ou du potentiel attribué à la personne entretient un lien étroit avec celui du don, si présent dans l'univers de l'art : « - Je suis frappé par le fait que tant de choses vous aient été données. » [] « Je reconnais, je reconnais, balbutia Claude. Ces choses, et d'autres encore, m'ont été données. J'en suis en j'en serai toujours reconnaissant. » (Conroy, 1996, p.520)

été ça le déclenchement, la bascule pour moi de cette entrée dans le monde des enseignants de la musique. » ({F1} Viviane).

Certaines personnes sont « entrées dans le métier » sans les qualifications actuellement requises. C'était même un mode d'intégration très courant avant les années quatre vingt dix, dans lequel les relations interpersonnelles intervenaient fortement dans la construction des carrières d'enseignants : *« Je suis **rentré par la petite porte** comme on dit. C'est à dire que j'avais travaillé à Orvault avec monsieur V. pendant six mois. Ça s'était je pense bien passé. Et puis **comme tous les profs et les directeurs d'écoles se connaissent**, il se trouve qu'à Carquefou il y avait besoin d'un prof de formation musicale. Le directeur de Carquefou à appelé **monsieur V. qui lui a dit qu'il connaissait quelqu'un.** »* ({ME11} Simon).

Les musiciens diplômés pour l'enseignement relativisent souvent la portée de leur diplôme dans leur mode d'intégration professionnelle. Cette période préalable à l'entrée dans le groupe est parfois décrite comme consécutif à des concours de circonstances, de hasards et d'opportunités qui échapperaient à la volonté ou au choix conscient de son bénéficiaire. C'est dans ces termes que Ferdinand décrit une démarche en direction de l'enseignement tardive (vers quarante ans) et longue, sans velléité affichée de construire une stratégie : *« J'ai eu l'**occasion** de remplacer une amie à Sainte Luce sur Loire dans une école associative pendant six mois. Et puis, une **opportunité** avec P.C. à qui je demande **par hasard** au téléphone s'il ne veut pas monter une classe de hautbois éventuellement. [] Voilà. **De fil en aiguille** je suis rentré vacataire à Saint Sébastien. »* ({ME22} Ferdinand).

Même lorsqu'il n'y a pas négation de toute stratégie de construction de carrière, l'individu se décrit rarement comme quelqu'un de rationnel et calculateur, conscient de tous les enjeux inhérents à ses choix et de leurs répercussions sur son trajet professionnel. **Au hasard et au caractère fortuit qui voit le chemin se dessiner, succède l'appui des membres intégrés⁴⁷ du groupe sur lesquels à partir duquel prend forme l'intégration des prétendants.** Agnès intègre l'enseignement par l'intermédiaire d'amis et de pairs aînés qui l'aideront à construire sa carrière : *« C'est à dire qu'à l'époque tu peux y aller mais c'est plus **par feeling**, c'est à dire qu'on va te prendre ; on ne va pas te prendre...J'ai eu de la chance finalement. Au moment des statuts par exemple, qui sont arrivés en 91, j'ai été titularisée. Heureusement. J'avais un directeur à l'époque qui m'avait conseillé : « Il vaut mieux qu'on*

⁴⁷ Si les professionnels intégrés dont nous parlons ici ne sont pas toujours des artistes reconnus, ils appartiennent de façon extensive au « monde de l'art » et sont des pourvoyeurs d'orientation utiles au développement de la carrière des nouveaux arrivants : « Une forte proportion des gens qui travaillent dans un monde de l'art sont par définition des professionnels intégrés. » (Becker, 1988, p.240)

fasse un concours interne. » Il était prévoyant. Il me disait « J'entends arriver des trucs. C'est mieux que tu aies quelque chose ; que tu fasses un concours et qu'il y ait une trace. » Et heureusement parce que si je ne fais pas ce concours interne pour le faire titulariser, je n'ai aucune équivalence, d'autant que je n'ai pas le BAC. C'est à dire que je suis avec une valise de concours, de premiers prix ou de deuxième prix – de tout ce que tu veux – et je suis « Assistante » ! [Insiste]. » ({E19} Agnès).

Les professeurs sont également d'une grande ressource lors de la phase d'intégration professionnelle. Leur position dans le réseau local les indique comme source essentielle d'information. Ils agissent comme intermédiaire entre les structures en demande et les demandeurs. Connaissant leurs « grands étudiants » pour les avoir suivis pendant plusieurs années, ils sont en quelque sorte les garants de la qualité des personnes qu'elles mettent en avant. Ainsi voit-on se reconstituer dans des écoles municipales de musique des embryons de réseaux initiés lors de la formation initiale : *« C'est à dire qu'on était quand-même envoyé par nos professeurs. On se connaissait parce qu'on se croisait dans le conservatoire et on s'est retrouvé en fin de compte à Carquefou nommé pour quelques heures chacun. »* ({E21} Cécile).

Le rôle de l'enseignant référent est déterminant dans de type de construction de la trajectoire. La **dimension interindividuelle** de la relation dans l'enseignement spécialisé joue pour beaucoup dans l'importance à accorder à ce facteur. Si Norbert envisage de s'orienter professionnellement dans l'enseignement c'est suite à l'évaluation de ce qu'a apporté son **rapport « privilégié » avec son enseignante**. Dans la période intermédiaire entre CNR et CNSM, Norbert prépare ses concours au conservatoire. Son professeur d'instrument s'investit dans cette préparation bien au-delà de ses attributions. De plus, **cette enseignante lui ouvre les portes du groupe et favorise son intégration à l'équipe enseignante**. Elle lui « met le pied à l'étrier » : Norbert participe aux discussions du groupe. Il assiste aux cours où son avis peut être requis ; il est également coopté pour assurer quelques heures de remplacement : *« C'était un choix personnel, parce qu'avec ma prof ça se passait bien à Chambéry. Et puis dans une ENM, il n'y a pas beaucoup de « grands élèves », donc j'avais un rapport assez privilégié avec ma prof... Et puis elle était hyper-motivée pour moi. Donc c'est vrai que quand je passais mes concours, à partir du moment où j'ai eu mon BAC, je passais toutes mes journées au conservatoire ; je ne travaillais pas chez moi : je travaillais au conservatoire... Donc, c'est vrai que dès qu'elle était là, j'avais des cours beaucoup plus souvent que ce pourquoi elle était payée. Dès qu'elle me voyait, si j'avais besoin de bosser un truc, ça ne la dérangeait pas de me donner toute une matinée de cours, deux fois dans la semaine. Au lieu*

d'avoir une heure par semaine, tu vois, j'en avais six ou sept. Et puis quand je faisais une pause, souvent, je descendais dans la salle des profs ; j'assistais aux cours ; elle me demandait ce que j'en pensais. Des fois, quand elle devait partir une journée pour aller je ne sais pas où - à Roanne ou à machin -, elle me donnait des remplacements. » ({MO12}Norbert).

Les relations construites dans le groupe visé favorisent la connaissance de son fonctionnement. Les pairs aînés peuvent aider l'intégration des prétendants en leur fournissant les informations utiles ou mêmes indispensable. Ces « pourvoyeurs d'orientation » permettent **l'élaboration de véritables stratégies pour l'intégration dans le groupe et le développement ultérieur de la carrière des nouveaux arrivants.**

Le processus d'intégration professionnelle des enseignants rejoint celui des interprètes analysé par François (François, 2007) pour qui il n'est aisé de distinguer en première lecture la part respective de l'institution et celle, plus informelle, des enseignants et la manière dont elles interagissent. Cependant, l'intérêt du travail par entretien permet de comprendre que dans ce secteur d'activité, et peut être plus que d'autres, **la qualité des relations entre le maître et l'élève est déterminante et prend parfois le pas sur les critères objectifs de l'institution.** Bien que la qualification ressorte comme un critère incontournable de l'élévation dans « la pyramide institutionnelle », des modalités moins lisibles participent à la préparation et à la sélection des prétendants. Comme l'indique Norbert, sans l'appui et la confiance de son enseignante, il n'aurait pas pu accéder la connaissance indigène du métier qui va présider à sa vocation. L'orientation progressive de la trajectoire vers une visée professionnelle est dans ce mixte savant et complexe qui voit se juxter et s'articuler des actes d'attribution institutionnels avec des actes d'attribution interpersonnels. Le dessein de la carrière se profile ici à partir de la reconnaissance dont peut se prévaloir le jeune musicien La reconnaissance de la singularité de l'individu accompagne une individualisation progressive des parcours. L'engagement dans le travail et le talent attribué au jeune musicien ne sont pas évalués uniquement lors des auditions et par l'attribution de diplômes. La reconnaissance par les pairs aînés du groupe n'agit pas uniquement sur le plan symbolique : comme nous l'avons vu, elle se traduit par des actes concrets, par la délégation d'un certain nombre de responsabilités et de tâches qui, outre qu'elles installent une confiance chez le novice, lui permettent d'acquérir les compétences qui lui permettront de changer de « statut ».

Anna augmente ainsi son volume de travail, se fait une expérience et intègre une identité d'enseignante qui n'était pas initialement visée, suite à cette délégation de ce que son maître considère comme des « sales tâches » : *« J'ai toujours eu conscience que j'avais la*

chance d'avoir la possibilité de travailler avec cette femme. La première année, je prenais des élèves une fois ; elle les reprenait la fois d'après et on faisait un bilan. Sans arrêt. C'était posé. On avait fait un fonctionnement pour que, si tu veux, à la limite, je ne fasse pas de dégâts parce que je les avais une fois tous les mois. Mais il y avait toujours un bilan par rapport à ce que j'avais fait. Progressivement, on a élargi si tu veux mon champ d'action et j'ai eu 15 jours et elle les reprenait. Et puis après, progressivement, j'ai eu carrément toute une partie des élèves. Et à la fin j'avais ma petite classe avec les gens qu'elle ne voulait pas. Dès qu'il n'étaient plus bien chez elle... Tu vois, je dis ça en riant... » ({EEA3} Anna).

Si nous faisons ici référence aux travaux de Hughes sur la délégation des « sales boulots », c'est parce que les personnes rencontrées établissent une hiérarchisation des différentes tâches à accomplir. Elles opèrent une distinction entre les activités d'interprétation et d'enseignement. Cette dernière est hiérarchisée en fonction du niveau des élèves et du prestige qui peut découler à être reconnu compétent pour former les « grands élèves » qui formeront le futur groupe professionnel, voire l'élite des musiciens. C'est en cela que la délégation du travail d'enseignement auprès de jeunes étudiants peut être lue comme un mode d'organisation qui tend à hiérarchiser les sous fonctions du métier en fonction de la « noblesse de la tâche à accomplir » et du prestige qui peut en découler : « Nous pourrions imaginer de classer les métiers qui comportent du sale boulot, en distinguant ceux qui l'intègrent dans une définition du rôle satisfaisante et source de prestige et ceux pour lesquels ça n'est pas le cas. » (Hughes, 1996, p.83).

Dans le monde très hiérarchisé de l'enseignement spécialisé de la musique, le niveau de reconnaissance des activités s'établit à partir de la proximité ou de l'éloignement avec le travail d'interprétation. Les personnes qui enseignent dans les établissements situés au bas de l'échelle du groupe sont ainsi parfois considérées comme des tâcherons par l'élite du groupe : « Pour présenter les choses d'une manière moins neutre et moins charitable, nous pourrions dire que dans tout monde de l'art, la majorité des praticiens passent pour de simples tâcherons aux yeux de leurs confrères : des travailleurs compétents mais sans envergure, qui fournissent le volume d'œuvres nécessaire au fonctionnement du monde de l'art. Seul un monde de l'art organisé qui produit des professionnels intégrés peut avoir des tâcherons. » (Becker, 1988, p.241).

On peut repérer deux types de réseaux qui agissent de manière complémentaire : celui des pairs de la formation initiale, ces jeunes musiciens arrivés au même stade de développement de leur carrière et qui, s'engageant dans une démarche d'intégration professionnelle multiplient les démarches auprès des établissements spécialisés, pouvant ainsi

fournir des informations utiles à leurs congénères et les mettre en relation avec les membres de ces structures : « *J'avais une amie qui faisait ses études en même temps que moi à Nantes et dans une commune où elle avait des heures de cours et il y en avait d'autres à prendre. Comme ça lui faisait trop, elle me les a proposées. J'ai commencé comme ça.* » ({EEA2} Mireille). L'intégration se fait sur le mode de la cooptation où les membres déjà en place informent les nouveaux arrivants sur les opportunités de travail. D'autre part, le réseau des **institutions**, plus impersonnel, fournit des informations sur les structures existantes et les offres de travail.

Aux stratégies construites durant la trajectoire, s'adjoint un facteur plus informel fortement dépendant de la qualité et de l'étendue du réseau constitué. Dans ce secteur d'activité, comme l'analyse François (François, 2007), si le niveau de qualification est un sésame indispensable pour l'intégration dans les carrières musicales institutionnelles, la connaissance du fonctionnement du groupe et la reconnaissance qui vous y est attribuée, sont souvent indispensables à la réussite du projet. C'est le constat amer que font plusieurs anciens étudiants des CNSM de Paris et de Lyon. Le diplôme obtenu à l'issue de la formation supérieure ne permet en rien un accès direct au monde du travail : « *T'es rien ! T'es une miette de...[Rire]* » ({E19} Agnès). La sentence d'Agnès est à la hauteur de sa désillusion au terme d'un parcours de formation long et coûteux en énergie. Pour les musiciens qui, comme Agnès, ont tout misé sur une carrière d'instrumentiste, la réorientation vers l'enseignement n'est pas aisée.

Ces personnes doivent alors envisager de reprendre une nouvelle formation préparant à la qualification attendue, permettant leur reconversion vers la nouvelle activité professionnelle projetée, dans l'enseignement. C'est la démarche que fait Ferdinand, qui, après une vingtaine d'années de travail en orchestre, essaie d'intégrer l'enseignement : « *Je n'avais pas la qualification mais vu que je suis rentré comme vacataire remplaçant entre deux recrutements... Et ensuite, sur le recrutement d'après auquel je n'ai pas pu participer parce que je n'avais pas les diplômes.* » ({ME22} Ferdinand). Son accession partielle au groupe ne sera confirmée qu'après réussite au concours de la Fonction Publique Territoriale : « *Moi je suis sur un poste « assistant » parce que j'ai passé le CNFPT moi-même. Mais je pourrais maintenant, par voie interne, passer le concours d' « assistant spé' ».* » ({ME22} Ferdinand).

La valeur de la formation et la qualification acquise n'entraînent pas de fait l'intégration professionnelle attendue. **C'est par les relations développées dans le milieu et les affinités qui s'y créent que l'intégration se fait le plus souvent.** Cette situation est

toujours d'actualité même si les concours de la Fonction Publique Territoriale tendent à formaliser les modalités d'intégration des enseignants dans le groupe professionnel. Ils concrétisent et rendent lisibles en quelque sorte le travail préalable d'approche et de progression des individus auprès de leurs pairs et des structures d'accueil pressenties.

Projections et stratégies d'intégration

Les futurs enseignants du secteur spécialisé connaissent les « **façons de faire** » qui permettront leur future intégration : pendant leur apprentissage initial, d'une durée de dix ans en moyenne, **ils ont pu observer et discuter autour de la construction de la trajectoire de leurs prédécesseurs**. Ils appartiennent déjà partiellement, et au moins subjectivement, au groupe professionnel pressenti. Une stratégie courante consiste à s'implanter dans un réseau local, même avec très peu d'heures d'enseignement, afin de se faire connaître et reconnaître : *« J'ai l'impression que je trouverais toujours quelque chose. Et puis vraiment, ça marche quand même par réseau c'est vrai. Donc rester un peu dans une ville pour trouver du travail. Qu'on ne se pointe pas quelque part comme ça. Il faut au moins un an. Non je n'ai pas trop peur de ça. »* ({ES13} Julie).

Une des voies que prend couramment l'intégration des futurs enseignants passe par les **remplacements** des aînés dans cette fonction. Leur professeur d'instrument, le plus souvent, leur confie quelques élèves généralement débutants ou leur demande de compenser leur absence lorsqu'ils ont un concert ou partent en tournée. Ces façons de faire, décrites comme des **arrangements locaux**, n'en constituent pas moins un test ou une **mise à l'épreuve** de la part du maître. L'élève les vit comme des **preuves de confiance** et comme des marques de valorisation de sa singularité et de sa valeur. *« Après, de façon informelle aussi, j'ai débuté en parallèle l'enseignement. Ma prof a mis en place un cours pour deux petits qui sont rentrés très jeunes. Elle les prenait une heure par semaine au violoncelle. Moi, je les prenais une heure par semaine pour leur faire faire un petit peu de violoncelle et du solfège. Donc voilà, j'avais une pratique pédagogique assez régulière. Ça me plaisait bien. J'ai fait des remplacements cette année là aussi pour des cours de solfège. Ça de manière plus officielle et rémunérée. »* ({MO12} Norbert). Ces événements, qu'ils soient ponctuels ou plus prolongés, constituent des marqueurs d'attribution. Ils contribuent tout à la fois à installer les compétences attendues du novice et à installer l'identité enseignante de la personne.

La construction de l'identité enseignante par les expériences de travail est fortement influencée par les modalités qui se mettent en place, tant pas leur volume que leur qualité. Ces périodes de remplacement se prolongent la plupart du temps de la fin du troisième cycle de formation initiale jusqu'à l'installation complète dans le groupe professionnel, c'est-à-dire sur une période variant de quatre à sept ans (si l'on tient compte du fait que les premiers remplacements débutent souvent avant la fin du troisième cycle et qu'ils se poursuivront dans des périodes de flottement de deux à trois années, auxquelles il faut rajouter les deux années de formation préparant au DE).

Intégration professionnelle et évolution de la carrière des enseignants

D'une certaine manière, l'entrée en activité des enseignants recoupe les modalités de travail des artistes intermittents si l'on considère le déploiement sur diverses structures géographiquement éloignées et la faible amplitude horaire dans chacune comme une forme de flexibilité (Menger, 2005). La différence tient essentiellement dans les formes de contrat et de statut entre les deux. La majorité des enseignants dispose au moins de CDD annuels, même pour un nombre d'heure réduit. **L'anticipation de carrière est également très différente.** Là où les intermittents cherchent à stabiliser leur statut, au moins dans un moyen terme - à « durer » (Perrenoud, 2007) -, les enseignants considèrent ces **périodes de dispersion** comme **transitoires** et à **court terme**. Leur stratégie vise le développement de relations permettant la **sélection ultérieure des opportunités de travail**, avec l'**objectif d'un recentrage autour d'un nombre limité de structures** (souvent une ou deux seulement) et l'**intégration de la fonction publique**.

Le développement de l'activité d'enseignement correspond pour les jeunes musiciens à des changements de statuts extérieurs au travail. Par exemple, à l'entrée dans la vie adulte et en fonction des « projets de vie », l'individu élabore plus ou moins objectivement des stratégies professionnelles. Annie construit parallèlement sa vie de famille et commence à organiser son travail autour d'un objectif de recentrage géographique : *« J'avais décidé de partir à Angers pour avoir une vie de famille. Je n'avais pas encore mes enfants. Ça faisait partie de mes projets et mon fils aîné est arrivé assez vite après. Donc là, quand il est né on avait très très peu de revenus... Alors, j'ai trouvé mon boulot à Carquefou tout à fait par hasard. C'est à dire que c'était la période où on venait d'avoir notre garçon. On avait très*

peu d'heures de cours ; des emplois du temps très compliqués parce qu'on travaillait sur Poitiers, sur Lyon ; sur Tours...» ({EEA3} Annie).

Nombre de jeunes enseignants débutent cette activité dans des structures associatives ou en cours particulier, parfois en complément des écoles municipales de musique. **La recherche d'évolution de la carrière va majoritairement vers une amélioration des conditions de travail et du statut** : « *Dans une école associative, les conditions de travail ne sont pas très « top » [Sourire]... Le statut non plus.* » ({EEA2} Mireille).

Simon cumule plusieurs emplois pendant ses premières années d'enseignement : « *Je n'arrivais pas à plein temps. Ça n'était pas énorme...* » ({EEA5} Simon). Ce travail à temps partiel entraîne pourtant un sentiment de fatigue lié à la dispersion des engagements : « *Je devais avoir à peu près onze heures à Carquefou, trois à Planète, plus les ateliers dans le cadre du CEL, dans les écoles primaires...à peu près 4 heures. Et puis mes élèves particuliers en piano. Ça devait tourner autour de 4 ou 5 heures. À Planète jazz, c'était le samedi après midi et je faisais 14 heures 17 heures. J'avais trois heures répartis en trois niveaux.* » ({EEA5} Simon). Son activité se développe dans la diversité durant quatre ou cinq années avant qu'il ne commence à sélectionner et à éliminer certains engagements : « *Je l'ai fait cinq ans. Après j'ai arrêté parce que j'en avais ras le bol. J'étais crevé. Je travaillais le samedi et tout...* » ({EEA5} Simon). L'appréciation de la charge de travail se fait par comparaison avec les autres membres du groupe professionnel : « *Je me rappelle qu'à une époque, j'avais fait le calcul et j'en étais arrivé à vingt cinq heures de cours par semaine.* » ({EEA5} Simon). Dans la Fonction Publique Territoriale, rappelons qu'un poste d'enseignant à plein temps est de vingt et une heures hebdomadaires.

C'est pourquoi, le qualificatif de « flexibilité » ne peut être retenu ici, tant **cette étape de la trajectoire est pensée en termes de stratégie et comme une période transitoire**. Les moyens mis en œuvre sont au service de la construction d'une carrière stable et durable qui ne sera pas à requestionner en permanence. Il s'agit d'« asseoir » la carrière pour éventuellement et potentiellement, selon les individus, réaliser d'autres objectifs parallèlement (artistiques, familiaux etc.). Présenter ainsi les choses ne doit pas faire penser que ces types de projections sont absentes des préoccupations des intermittents : simplement, les moyens sociaux de réalisation de leur carrière passent principalement par l'accession au statut d'« intermittent du spectacle » qui, indirectement par son organisation et ses renégociations répétées, induit un

mode de travail flexible et souvent peu stable dans la durée⁴⁸. Menger distingue deux types d'organisations qui recourent notre propos dans lesquelles nous trouvons une proximité plus importante entre les carrières de musiciens d'orchestre et celles des enseignants qu'avec les carrières des musiciens intermittents. D'un côté, les entreprises artistiques employant un personnel permanent à plein temps et sur contrat pluriannuel - dans lesquelles il inclut les orchestres symphoniques - qui sont minoritaires dans l'organisation du travail artistique et proposent des carrières planifiées et relativement sûres. De l'autre, on trouve un type d'organisation identifié sous divers concepts en sociologie des organisations – organisation temporaire, adhocratie, quasi-firme, ou encore mode artisanal d'administration de la production selon l'analyse pionnière de Stinchcombe (1959 ; 1968). (Menger, 2005, p.42).

Pour les prétendants ou les nouveaux accédants au travail en orchestre, ce que Menger dénomme « le biotope du travail créateur », c'est à dire l'environnement artistique et culturel immédiat (*Ibid.*, p.46), revêt une moindre importance dans le déroulement de la carrière dans la mesure où l'activité artistique est fortement institutionnalisée dans ce secteur d'activité. Si « l'organisation de la carrière repose sur la multiplicité des liens contractés » (*Ibid.*, p.46), ce n'est essentiellement dans sa phase initiale. L'objectif affiché de ces musiciens étant de s'installer de manière stable et durable dans un groupe pérenne, la constitution et l'usage des réseaux visent essentiellement leur intégration et ne constitue pas l'initiation d'une carrière fondée sur le travail par projet. La reconnaissance attendue des membres des réseaux qui se forment à l'entrée dans le métier n'a pas pour fonction centrale d'engager une trajectoire professionnelle dans laquelle les relations interindividuelles sont primordiales afin de réamorcer cycliquement ou de manière continue des opportunités de travail. La conception de l'usage des réseaux diffère ici de celle qui prévaut chez les musiciens intermittents pour qui « les réseaux constituent des mécanismes de structuration des relations interindividuelles qui opèrent à la croisée de ce que serait un monde de relations ponctuelles, sans mémoire et sans cesse changeantes, et de ce que peut être l'organisation au sein d'une entreprise ou d'un groupe professionnel formellement clos sur lui-même. Ils organisent les échanges selon des procédures qui n'ont rien d'anarchique ni de perpétuellement instable. » (*Ibid.*, p.46).

⁴⁸ Papadopoulos dresse des profils de conception des carrières dans les sous-segments du monde de la musique parmi lesquels nous retrouvons Euterpe, caractéristique d'une transmission réussie de l'héritage institutionnel et familial, distant de la flexibilité et de l'instabilité que connaissent les intermittents : « Depuis son enfance, la norme autour d'elle a toujours été la profession de musicien enseignant. [] L'enseignement de la musique constitue pour Euterpe l'axe principal de sa vie professionnelle et un moyen pour vivre de sa musique de manière stable. » (Papadopoulos, 2004, p.175).

L'enseignement : entre satisfaction et limitation du risque

La prolongation de la période de dispersion des activités dans l'enseignement ou de dispersion entre enseignement et interprétation résulte de la difficulté qu'il y a à évaluer la suite à donner à la trajectoire. L'anticipation de carrière est compliquée dès lors que les choix ne sont pas suffisamment définis ou qu'un choix de réalisation d'une double carrière pose des problèmes de mise en œuvre. C'est la raison pour laquelle, cette situation intervient principalement dans une première phase de socialisation professionnelle, lorsque les activités ne sont pas stabilisées et qu'elles entraînent le développement ou le maintien d'engagements divers. Dans ces périodes indécises, l'individu peine à évaluer ce qui sera le plus rentable ou le plus en adéquation avec ses attentes. Le prolongement de l'indétermination autorise le maintien de l'identité partiellement construite – et surtout revendiquée – d'interprète – en même temps qu'il permet l'installation de l'identité enseignante.

Âgée de vingt-sept ans, Anna est représentative de cette période de questionnement. L'enseignement est encore considéré comme une porte de sortie possible par rapport à une carrière déjà engagée d'interprète qu'elle trouve satisfaisante tant d'un point de vue matériel qu'au degré de réalisation artistique atteint, mais qu'elle arrive mal à percevoir comme une perspective stable à plus long terme. Anna voudrait ménager ses arrières. Elle envisage une éventuelle reconversion vers l'enseignement tout en préservant une activité d'interprète qui reste prioritaire dans l'ordre hiérarchique de ses attentes : *« À la fois c'est une roue de secours parce que de toute façon pour l'instant je ne veux pas donner vingt heures mais je ne veux pas en donner aucun cours et que je serais malheureuse si je ne donnais plus du tout de cours. Ce que je pourrais très bien faire parce que j'ai largement assez de boulot. Mais c'est une drôle de vie d'être intermittent : soit on est barré loin et puis on revient ici on n'a plus rien à faire, on tourne un peu en rond. Je trouve que c'est bien d'avoir l'enseignement. Et puis de toute façon c'est vrai que bon, on ne sait pas ce qui peut arriver mais peut-être que demain je ne chanterais plus quoi. »* ({ME23} Anna).

L'identité enseignante vient s'emboîter dans l'identité plus construite d'interprète. Les analyses de Lahire (Lahire, 2002) sur les processus de « socialisation continue » recourent les nôtres, où il est possible de convenir que les apports des socialisations successives sont plus que leur simple succession ou juxtaposition. Dans ces phases où l'évaluation difficile des situations ultérieures freinent les possibilités d'anticipation de la carrière, l'individu tente de limiter les risques d'une orientation unilatérale et les fourvoiements pouvant découler de

prises de décisions considérées comme cruciales, en l'absence de recul réflexif suffisant relevant d'un niveau d'expérience trop limité.

Immergé dans l'action et insuffisamment équipé, l'individu éprouve de la difficulté à statuer sur la hiérarchisation possible et, par-là, sur les « modalités individuelles de conciliation des produits de ces socialisations ». (Darmon, 2006, p.112). Le travail de réflexion de l'individu sur son action est ici limité par le degré d'expérience pouvant l'informer sur la marge de manœuvre possible. C'est d'abord ce qui est concrètement réalisé et attesté (l'identité d'interprète dans le cas d'Anna) qui tend à s'imposer et à être considéré comme l'élément central servant de base à la réflexion. À l'inverse, un défaut de réalisation favorise le transfert des projections, la conversion à un nouvel idéal et l'engagement dans un travail de redéfinition de soi. Ce qui n'est pas encore opérant ici, c'est le recul suffisant qui autoriserait le travail de mise en cohérence biographique et la manière dont l'individu peut objectiver la manière dont ce travail s'inscrit dans les divers processus de socialisation conjointement amorcés (Voegtli, 2004, p.154-158).

Ce qui se joue relève en partie d'un double processus potentiellement contradictoire du point de vue de l'individu. L'attestation de son identité d'interprète par la réalisation de soi dans cette activité vient conforter et installer sa carrière en conformité avec ses attentes. L'intégration du groupe visée et les modalités de fonctionnement dans l'activité de ce groupe s'inscrivent dans une continuité à la fois des constructions amorcées dans le temps de la formation mais aussi des conceptions construites de ce qu'est ce groupe. L'expérience dans ce domaine ancre les constructions antérieures et agit comme une « socialisation de renforcement », c'est-à-dire de « processus aux effets avant tout fixateurs ». (Darmon, 2006, p.114).

La fixation des processus de socialisation antérieurs peut se faire à différents moments, lorsqu'elle a lieu. C'est le cas pour certains lors de la formation qualifiante préparant à l'enseignement qui agit comme un « parachèvement ». Nous rencontrons cette situation pour certains musiciens lors de leur formation préparant au DE dans les CEFEDEM pour qui, comme dans la recherche de Eymeri sur la fabrique des énarques (Eymeri, 2001, chap.2 et 4 notamment), les formations supérieures précédant l'intégration professionnelle (l'ENA dans son étude) accentuent par une sorte de « passage à la limite » les traits caractéristiques des socialisations antérieures (familiales ou scolaires par exemple) sans les modifier. Ces institutions peuvent être appréhendées moins comme des lieux de formation que comme des « instances de mise en conformité » ou de « conformation ».

La recherche de développement d'une activité d'enseignement est souvent plus ambiguë : si l'individu a pu développer une identité enseignante par quelques expériences limitées dans la durée et par la référence à ces propres modèles lors de sa formation initiale, elle ne correspond pas à ses attentes centrales de réalisation. Sa démarche s'apparente à des « alternations », que l'on peut admettre dans le sens que leur donne Berger et Luckmann (Berger et Luckmann, 1992) comme un changement de monde. S'il ne peut donc être question d'une transformation radicale, l'alternation constitue bien une re-socialisation de par l'inscription dans une structure sociale nouvelle qui « confirme les produits de la re-socialisation » et permet de rester *converti*. La conversion, même partielle ou limitée si l'on tient compte des processus antérieurs, ne peut être écartée de l'analyse puisque l'idéal « dominant » (l'identité d'interprète) doit céder le pas à un nouvel idéal dans la hiérarchie élaborée par l'individu.

Le recentrage et la stabilisation de l'activité dans la fonction publique

Après une première période de **dispersion** des activités d'enseignement, les individus cherchent majoritairement à **recadrer** et à **recentrer** leur activité professionnelle. Cette étape se développe à partir du moment où un certain degré d'installation permet d'envisager le développement et le maintien durable dans l'activité. Les conditions matérielles interviennent fortement dans cette évolution de la conception. Plusieurs personnes soulignent également que le recentrage correspond aussi à une volonté d'entrer dans une vie sociale « normale ». Là où la dispersion peut se lire comme une richesse par les expériences et les rencontres qui s'y construisent, elle est également perçue comme un mode de vie instable, distantes des normes sociales dominantes.

Pendant plusieurs années, Simon, comme la plupart des jeunes enseignants, a travaillé sous divers contrats et dans divers lieux. Au fil du temps, il souhaite améliorer ses conditions de travail : « *Le problème, c'est que ça me prenait le samedi. Du coup, comme je travaillais à Planète le samedi après midi, j'avais mis certains de mes élèves de piano le samedi matin pour regrouper. Le samedi soir j'étais vanné. J'avais le dimanche pour me reposer et ça redémarrait le lundi. Au bout d'un moment, vu ce que me rapportait Planète, c'était pas la peine de me prendre la tête. Donc je me suis fait un week-end comme tout le monde.* » ({EEA5} Simon).

La recherche d'un mode de vie stable et équilibré s'apparente à une conformation au fonctionnement général du groupe (et plus globalement à un modèle social dominant de la relation au travail). **L'intégration dans la Fonction Publique Territoriale** correspond à une forme d'aboutissement pour les enseignants du secteur spécialisé. Si ce n'est pas une réalisation de soi complète – l'accès à l'interprétation comme activité professionnelle centrale n'ayant pu être finalisée –, la titularisation signe l'appartenance à un groupe professionnel affilié au monde de la musique. L'entrée dans la fonction publique n'est uniquement symbolique : elle marque également l'arrêt à terme d'une mobilité et d'une flexibilité devenues pesantes.

Cécile a connu ces périodes de déplacements continus et la fatigue qui en découle : « Je passais quatre jours à Quimper ; le lundi, je fonçais à Paris - treize heures de train plus la région parisienne ; l'aller et retour dans la journée - c'était très particulier oui. Tout ce qui est vacances décalées aussi. J'avais un copain, lui il s'est retrouvé une année à enseigner dans deux endroits plus ses cours : il n'a jamais eu de vacances de l'année parce que c'était décalé. » ({EEA6} Cécile). C'est pourquoi, elle reconnaît l'intérêt de son intégration dans la fonction publique, pour la qualité de son enseignement comme pour la qualité de sa vie extra professionnelle : « Ma titularisation m'a permis d'avoir la responsabilité d'une classe puisque j'étais en poste quand-même. Donc j'ai eu plus d'élèves qu'à Carquefou. Avant, sur le plan vie sociale, c'est vrai que je n'ai profité de rien du tout parce que je faisais la navette entre Nantes, Quimper et Paris. Donc c'est une année où je n'ai pas vraiment beaucoup vécu quoi, entre les transports et les différentes activités sur trois régions. » ({EEA6} Cécile).

Le retrait progressif de l'enseignement dans le secteur associatif est majoritairement dû à des conditions statutaires. Bien que la convention collective qui régit l'activité dans ce secteur ait beaucoup évolué depuis une vingtaine d'années, le type de contrat proposé est soumis à la comparaison avec celui de la fonction publique : « *Maintenant les statuts sont beaucoup mieux. C'est à dire que le salaire est annualisé ; il y a des contrats possibles. Ça a beaucoup évolué : il y a l'ancienneté, les points et tout ça... Mais les gens qui s'occupent des associations, ce sont des bénévoles, il faut qu'ils comprennent aussi qu'au mois de juin on ne peut pas forcément connaître l'effectif des autres écoles où l'on est.* » ({EEA2} Mireille). Simon développe une argumentation complémentaire expliquant sa projection à terme dans la fonction publique : « *Je suis sur un siège éjectable en permanence. Ça peut arriver à tout moment et je le sais. [] C'est un contrat à durée déterminée qui couvre de septembre à juin et qui est renouvelable tous les ans... J'ai une période d'interruption de deux mois et demi quand même.* » ({EEA5} Simon).

C'est suite à l'évaluation faite des conditions de vie découlant du travail en orchestre que Mireille, de nombreux musiciens choisissent d'orienter leur carrière vers l'enseignement : *« Si on revient à mon activité de départ - je voulais faire musicienne -, c'est vrai qu'il y aurait beaucoup de déplacements... Je me dis que finalement, j'ai peut-être fait le bon choix en étant enseignante. Parce que je n'aurais peut-être pas supporté très longtemps de vadrouiller à droite, à gauche, de faire des concerts, de partir peut-être à l'étranger... Je pense que ça aurait beaucoup pesé. »* ({EEA2} Mireille). Les perspectives parallèles et complémentaires de réalisation de soi s'articulent dans la réflexion menée par l'individu et visent une réalisation harmonieuse et entière de la personne qui passe par la stabilité et la sécurité : *« Ça n'aurait pas été assez stable pour construire un projet de famille par exemple. Donc là, je suis bien contente du choix que j'ai fait. Je me sens très à l'aise ; je me sens très heureuse. »* ({EEA2} Mireille).

Cette recherche d'équilibre de l'individu s'oppose à la prise de risque reconnue à la vie d'artiste. La stabilité professionnelle et la sécurité matérielle entrent en conflit avec la mobilité et la flexibilité attribuées au mode de fonctionnement des carrières d'interprètes. Derrière cette orientation de l'activité professionnelle se construit un **remaniement de l'identité « idéale » précédemment visée** : les modalités de mise en œuvre de la carrière, conçues dans une continuité de ce par quoi l'individu s'est construit, infléchissent sa conception d'un « soi artiste », caractérisé par un mode de vie bohème éloigné des conceptions dominantes, marquées par l'entrée dans la norme sociale et le conformisme qui lui est accolé. Conçue comme une forme de liberté, de dépassement des limites des contraintes de réalisation de soi dans le monde social, le mode de vie artiste est supplanté par une liberté « locale » et raisonnée prenant en compte l'évaluation du niveau de réalisation jugé possible.

Menger insiste sur les contraintes liées à la flexibilité et la mobilité du travail des artistes (Menger, 2002 ; 2005). Nous pouvons faire le même constat en ce qui concerne les jeunes enseignants tout en remarquant que la différence essentielle repose sur la durée de cette condition. Pour eux, elle ne sera que transitoire, dépassant rarement quatre ou cinq années. La mobilité correspond au temps de développement de relations permettant l'intégration durable très majoritairement recherchée. **L'instabilité prolongée n'entre pas dans la projection des membres de ce sous-segment du monde de la musique, même si elle peut être vécue comme une période d'une grande richesse en raison de son intensité.** La mobilité qui préside souvent lors de l'entrée dans le métier est conçue comme « un mal obligé » dont l'individu cherchera à s'extraire.

Recentrage sur l'activité centrale. Monter sa classe

Les enseignants travaillant dans le secteur spécialisé conçoivent leur activité autour d'une **identité d'instrumentiste**, rejoignant en cela l'ensemble de musiciens, qu'ils se situent dans ou hors du monde institutionnel. Perrenoud (Perrenoud, 2007) rejoint Lehmann (Lehmann, 2005) sur ce point : les *musicos* tout comme les musiciens d'orchestre se définissent avant tout par rapport à l'instrument qu'ils pratiquent ou à la famille instrumentale à laquelle ils appartiennent.

Cette conception de soi dans le métier se lit dans les tentatives de recentrage répétées de l'activité autour de cette **identité centrale d'instrumentiste**. Cécile fuit autant qu'elle le peut toute activité d'enseignement pouvant l'éloigner des compétences qu'elle a développées à partir de son identité revendiquée (Dubar, 1991) d'hautboïste : « *Il y a un éparpillement du travail qui me pèse énormément. La nouvelle directrice l'a très bien senti -, c'est pour ça qu'elle me propose la flûte à bec : pour arriver à me recentrer autour de ma classe de hautbois et de flûte à bec. Je ne garderais que l'harmonie hautbois. J'arrêteraï l'harmonie ; j'arrêteraï le soutien FM.* » ({EEA6} Cécile).

Souvent, comme nous l'avons vu, le jeune enseignant débute avec un nombre d'heures réduit. Le développement de son activité et de son poste dépendront de sa capacité à se faire connaître et reconnaître afin d'améliorer sa situation. Dans le langage du groupe, on dit qu'il faut « monter sa classe ». C'est ainsi qu'Anna réussit en deux années à centrer son travail sur un seul établissement : « *C'était toujours huit ou douze heures. Par contre, j'ai eu la possibilité de faire les animations dans les écoles. Et puis ça, un an et demi après, j'ai tout arrêté - c'est la prof de piano qui a fait ça -. J'avais toutes les classes, de la petite section au CMI. J'avais créé un petit conte. Ça avait super bien marché : ça m'a rapporté une trentaine d'inscriptions en violoncelle. Ça a fait « vitrine. Donc, je me suis retrouvée avec tellement d'inscriptions à la rentrée... c'était incroyable !* » ({EEA3} Annie). L'évolution, plus ou moins stratégiquement pensée d'Anna est représentative des débuts de carrière dans l'enseignement spécialisé où, après une période de quelques années dans différentes structures et avec différentes compétences mises en application, les enseignants recentrent leur activité dans un domaine de spécialisation particulier (l'enseignement de leur instrument majoritairement) et délèguent les tâches jugées secondaires à un nouvel arrivant ou à un collègue plus intéressé.

PARTIE III – DISCUSSION ET PROLONGEMENT DES ANALYSES

« Le piano n'était pas son le violon d'Ingres de Simon. C'était bien plus qu'un violon d'Ingres. Le piano était pour lui ce que la peinture était pour Ingres. Il cessa de jouer comme Ingres aurait pu cesser de peindre. C'eût été dommage, dans le cas d'Ingres. Ce fut dommage dans le cas de Simon. » (Gailly C., 2004, p.11)

CHAPITRE VIII. L'AUTHENTICITÉ MUSICIENNE À L'ÉPREUVE DE LA FORMATION ET DE L'EXPÉRIENCE

Comme nous l'avons vu, les mondes de la musique sont caractérisés autant par la diversité de leurs modes de réalisation que par les modalités d'apprentissage. Ainsi, la frontière entre pratique amateur et professionnelle n'est pas toujours lisible (Coulangeon, 2005). De même, les styles et les modes d'expression sont variés et ne bénéficient pas du même degré de reconnaissance ou de légitimité (Mauger, 2006). Si un ensemble de dimensions complémentaires tend vers la construction d'un ethos commun, plusieurs différences, voire des antagonismes, interviennent dans les valeurs construites dans ses divers sous-segments. Peu établies dans la toute première étape du contact avec l'activité musicale, ces conceptions relèvent d'une construction sociale (Berger, Luckmann, 1996).

Nous allons, dans ce chapitre, identifier ces sous-segments et suivre leur élaboration dans l'ethos commun des musiciens. L'ethos du groupe des musiciens se bâtit selon deux axes principaux. D'une part, c'est dans et par ces modalités constitutives, dans la temporalité et la construction biographique de l'individu, que les conceptions s'installent, se transformant en système de valeur qui accompagne et suit le parcours à venir. D'autre part, cette dimension s'articule aux relations interindividuelles qui s'élaborent dans un groupe restreint d'appartenance ou dans un système de références plus large, institutionnelles ou sociales.

VIII - 1 L'authenticité musicienne et le modèle romantique

Les mondes de l'art - ici, celui des musiciens - représentent une figure largement idéalisée depuis Herder de ce qu'est ou pourrait être l'individu contemporain en quête d'une réalisation « authentique de soi » : « L'artiste est promu en quelque sorte au rang de modèle de l'être humain, en tant qu'agent de la définition originale de soi. » (Taylor, 2005, p.69). Cette conception, héritée du modèle romantique (Siegel 1986), suppose que l'individu se réalise dans une relative distance des normes et des conventions sociales communément admises par un groupe ou une société (Heinich, 1998). Elle insiste sur notre individualité irréductible et se présente comme une injonction à réaliser ce « soi intérieur ». Être authentique, c'est « affirmer ce qu'on est, vis-à-vis de, voire contre le monde. À l'issue de ce mouvement, les individus ont à la fois conscience d'être un « moi » singulier et l'obligation d'entretenir cette singularité ». (Martuccelli, 2002, p.49). L'individu est voué à l'expression de soi, comme un devoir ou une injonction qu'il se donne à lui-même. Cet « individu tenu de l'intérieur », est « organisé autour d'un noyau dur, singulier et unique, donné par la nature, et qu'il s'agit à la fois de cultiver et de laisser s'exprimer et éclore ». (*Ibid.*, p.48).

Le concept d'authenticité peut servir d'instrument de manipulation. L'exigence de se singulariser dans l'univers professionnel (Boltanski, Chiapello 1999, p.559) s'accompagne d'un questionnement sur les rapports entre l'individu et la société, entre régime de communauté et régime de singularité. L'égalisation par la conformité - l'argent et les standards de tous ordres - caractérise le régime de communauté, fondé sur le mérite (Heinich, 2005, p.348). Le régime de singularité associe aussi l'indexation de la grandeur sur le mérite, mais il substitue l'impératif de singularité, l'individualisme de l'excellence - affiliée à la notion de talent, mixte de don et de travail - au principe égalitariste (*Ibid.*, p.349). Une différence fondamentale entre ces deux conceptions réside dans la mise ou non en conformité de l'individu avec les normes et les standards sociaux dominants.

La question de l'authenticité demande à être interrogée dans la mesure où deux acceptions antagonistes peuvent être distinguées, avec des conséquences à la fois sur l'analyse de l'identité du groupe professionnel des musiciens et sur celle de ses pratiques. Dans un sens, elle est valorisée car conçue comme une forme d'intégrité, d'honnêteté, de retour aux origines mettant en avant l'éloge de l'originalité, typiques du régime de singularité. Dans l'autre, l'authenticité est disqualifiée car comprise comme un manque de compétence, renvoyant à l'insanité, la nullité et sanctionnée par le discrédit de l'excentricité : « L'authenticité, c'est

bien ce qui crédite la singularité. Celle-ci ne signifie pas seulement « spécificité », comme le veut son acception élargie, devenue la plus courante aujourd'hui ; au sens strict, la singularité désigne ce qui est hors du commun, bizarre, inclassable. » (*Ibid.*, p.104). Ainsi, le régime de singularité amalgame l'universel et le singulier autour de la figure de l'artiste caractérisée par l'inspiration, la subjectivité et l'originalité. La vocation, en régime de singularité, se distingue de ses origines religieuses ainsi que du régime de communauté, de la stricte application des règles, de la standardisation et de l'imitation, caractéristiques des systèmes académiques ou néo-académiques (*Ibid.*, p.125).

L'authenticité relève également de l'appartenance effective ou attendue de l'individu à un groupe. Elle se rattache alors à la manière dont il se considère représentatif des valeurs ou des actions jugées centrales par ce groupe : « Au premier coup d'œil, quiconque fait partie d'un monde (ou d'un micro-monde) se trouve être associé à ses activités. Mais certains participants sont perçus (ou se perçoivent) comme étant plus représentatifs. L'authenticité semble se rapporter à la qualité de l'action aussi bien qu'aux jugements pour définir quels actes sont les plus essentiels ». (Strauss, 1992, p.275). Par-delà une acception globalisante, le concept d'authenticité peut et doit être analysé dans les mouvements historiques qui voient se constituer et se défaire des sous-segments à l'intérieur d'un monde. C'est l'objet du travail de Becker qui, dans *Outsiders* (Becker, 1985), étudie le fonctionnement du groupe des musiciens de jazz et de danse à partir de leurs activités et des idéaux qui les sous-tendent ; travail étendu à un ensemble plus important de sous-segments des mondes de l'art (Becker, 1988).

VIII - 1.1 L'ethos du musicien

Le processus de sélection des prétendants s'appuie sur des conceptions multiples du métier et du groupe tout comme il favorise biographiquement des évolutions variées des identités dans chacun des sous-segments. C'est à la fois le « droit d'accès à la vie d'artiste » (Mauger, 2006) et les modes d'expérimentation professionnelle de l'activité qui influent sur les conceptions des différents acteurs des mondes de la musique (Becker, 1988). Dans ce sens, l'ethos du groupe ne doit pas être considéré comme homogène mais dépendant de la manière dont les pratiques intègrent et réinterprètent le modèle d'authenticité qui en constitue une valeur centrale.

La recherche d'authenticité est liée à celle de l'excellence et indirectement à une conception élitiste de l'individu ou du groupe, dimensions par lesquelles elles peuvent

ressortir du régime de singularité. Pour Heinich, la grandeur inspirée, centrale dans les conceptions du monde artistique, ne relève pas d'une « montée en généralité » mais d'une « montée en singularité ». Un des intérêts de ce « régime de singularité » est « de montrer que la généralité n'est qu'un cas particulier de la condition de grandeur, propre au régime de communauté ». (Heinich, 2005, 127). Ce chapitre analyse à la fois en quoi la montée en régime de singularité constitue une valeur partagée dans l'éthos commun du groupe et en quoi cette acception recouvre des conceptions ou des réalités diverses voire antagonistes ou paradoxales dans les sous-segments du groupe. Deux questions se posent. Les notions d'excellence et d'élitisme sont-elles le propre du régime de singularité ? Ou bien peuvent-elles relever du régime de communauté dans le processus de réinterprétation des conceptions des figures historiques du groupe par ses acteurs ? Les résultats présentés montrent que ces projections dépendent de la manière dont se construit la trajectoire de l'acteur en portant une attention particulière, pour chaque groupe, à la première socialisation, à la formation initiale et professionnalisante ainsi qu'à l'expérience, notamment professionnelle, qui tend à la mettre en œuvre et à la réaliser.

VIII - 1.2 Le musicien interprète autodidacte

Dans les modalités de construction de ce premier groupe, c'est généralement l'atypisme de la démarche initiale qui est mis en avant, trouvant son origine dans le geste créateur.

De l'expérimentation précoce à la naturalisation du don

L'échange avec des pairs d'âge, le bricolage inventif, le tâtonnement tactile et sonore et le plaisir qu'il leur procure, sont déterminants pour leur construction à venir : « *Les premières fois où je joue de la musique, à quatorze ans, c'est avec mon cousin. On joue un peu de tous les instruments qui traînent chez lui. J'improvise pendant que lui fait du piano. Je prends une guitare. On lit des textes. On chante. On se fait une espèce de collage, de délire.* » ({MIA3} Julien).

Par ces démarches empiriques, l'acteur s'attribue précocement un potentiel créatif qu'il cherche ensuite à cadrer par son travail et à exploiter rapidement dans des expériences

musicales partagées : « Ça, c'est très marquant, parce que c'est très créatif. On rentre dans la musique, non pas avec un côté un peu scolaire mais en faisant vraiment un truc complètement créatif. Là, tu vois, tout de suite, on est dans la musique. » ({MIA 1} Alex). Ces démarches de construction amènent très rapidement l'attribution d'une identité de musicien, par la reconnaissance à la fois du potentiel technique et créatif dans le groupe restreint des pairs. L'empirisme de la démarche ressort comme un élément fondateur de la construction de la trajectoire.

L'expérimentation précoce et positive de l'expression par la musique entraîne une naturalisation de ce mode d'expression, dont l'acteur, rétrospectivement, ne discerne plus clairement la part due à l'apprentissage et celle d'une capacité innée : « C'est vrai que ça avait un côté un peu magique. C'était un peu comme si c'était inné. » ({MII3} Yann).

Le métier par le terrain

Ce type de musicien se réfère aux pairs aînés du groupe, à toute cette génération de musiciens qui a eu des parcours de formations très hétéroclites mais dont le point commun est une pratique concrète du métier et un apprentissage par le terrain : « C'est un type qui est musicien professionnel ; l'enseignement n'est pas du tout calqué comme maintenant sur le Conservatoire. C'est vraiment un type qui est un musicien, quoi. » ({MIA5} Patrick). Ces personnes qui se décrivent majoritairement comme autodidactes ne le sont jamais complètement. Elles ont suivi des cours particuliers de musique et ont appris par l'échange avec les pairs ou un membre de la famille. Elles ont effectué des incursions et des retraits successifs dans des structures plus organisées. Malgré tout, ce qu'elles mettent en avant est lié au choix personnel et à l'investissement, à l'engagement important dans la construction de compétences, à la volonté, à la motivation intérieure ainsi qu'à l'importance de la charge de travail qu'elles s'octroient elles-mêmes. L'engagement dans le travail visant la réalisation d'une identité de musicien est lié à une forte motivation personnelle et à l'émulation issue du travail de coopération avec les pairs : « On restait le soir avec L. qui était un bossueur incroyable. On avait envie de réussir, de progresser. On commençait les cours à neuf heures du matin et on bossait jusqu'à une heure du mat'. » ({MIA3} Julien). Dans ce type de parcours, les modalités d'apprentissage initial sont reléguées au second plan. Quelle qu'ait pu être cette approche, elle ne constitue qu'un bagage initial grandement insuffisant pour se

prévaloir d'une identité de musicien : « *Même si certains ont des cursus au conservatoire, on apprend quand même à jouer sur le terrain !* » ({MIA5} Patrick).

La revendication de l'autodidaxie relève avant tout de l'affirmation d'une singularité fondée sur l'empirisme de la démarche, sa construction atypique et très individuelle, dont la dimension subjective est très importante : « *J'ai dix-neuf ans. Je joue dans des groupes. Il y a une envie de progresser. J'avais envie de savoir, d'apprendre. Mon parcours, c'est des rencontres avec des gens : c'est pas des rencontres avec des institutions. C'est clair. C'est une approche qui n'est pas basée sur... sur l'académisme.* » ({MIA2} Félix).

Entre apprentissage et initiation

Dans ce type de parcours, les acteurs sont plus à la recherche d'un initiateur que d'un enseignant. Ils tentent d'entrer en relation avec certains membres aînés du groupe de musiciens auprès desquels ils souhaitent trouver un père spirituel, un guide. Cette personne les initiera aux techniques musicales et instrumentales, mais surtout les guidera dans la construction de leur parcours et favorisera leur intégration dans le groupe recherché : « *Il faut prendre sa pelle et sa pioche, ne serait-ce que pour trouver des gens. Il y a une espèce de quête. Il faut trouver qui sait jouer et qui peut te l'enseigner.* » ({MIA3} Julien).

Ce qui caractérise ce modèle de l'initiateur peut être ramené à trois éléments centraux. D'une part, son niveau d'excellence est évalué à partir du caractère exceptionnel de son talent. En second, sa singularité mais aussi sa personnalité atypique et charismatique sont mises en avant : elles sont attestées par la diversité et le haut niveau des compétences évaluées à travers l'importance et la diversité de ses expériences. Enfin, c'est sa position hiérarchique qui est retenue, à la fois dans le groupe et socialement : il est reconnu comme élément constitutif d'une élite dans ce secteur particulier d'activité. Dans ce sens, les notions de reconnaissance et de notoriété sont importantes : « *C'est déjà un personnage à un échelon supérieur. C'est l'image du père... et c'est un « requin.* » *C'est la première fois que je rencontre quelqu'un qui a fait le métier. C'est-à-dire qu'il a joué à Paris, qu'il a fait des disques, accompagné des vedettes, joué à l'étranger, voyagé. C'est un chef d'orchestre. C'est un type qui écrit. C'est un compositeur... Bon, c'est une grosse pointure. Je rencontre un peu ce qui se fait de mieux à Nantes comme musicien professionnel. En plus, c'est un type qui a une personnalité hors norme, très charismatique, qui est un peu fêlé, quoi... Complètement atypique ! Il a tout pour séduire un gamin qui est un peu perdu.* » ({MII} Pierre-Henry).

La construction de la trajectoire des acteurs de ce groupe est clairement associée à un parcours initiatique, une démarche hautement personnelle, à la fois dans la construction des compétences et dans leur construction humaine, qui passe par la dimension relationnelle, tant avec les pairs qu'avec le maître : « *C'est un parcours initiatique. Et le jazz, ça doit être ça ! C'est une recherche personnelle ; un travail sur soi qui passe par les rencontres avec les gens.* » ({MIA3} Julien).

La limite reconnue à ce type de trajectoire tient à son manque de cadrage et de repères. Lors de plusieurs entretiens, nos interlocuteurs insistèrent sur les dérives sectaires de ce mode de fonctionnement corrélées à une très grande dépendance matérielle et psychologique due notamment à leur jeune âge et à leur inexpérience : « *C'est devenu un système sectaire. C'est devenu un gourou parce qu'il a complètement enfermé les gens dans un système... Je pense que tout est réuni : le gourou, les relations affectives et l'argent. Il me prend sous sa coupe. C'est le gourou parfait. C'est l'image du père ; c'est l'image du type original ; la personnalité charismatique.* » ({MIA5} Patrick).

Vie de bohème et marginalité

Le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes tend majoritairement à se définir autour du modèle de l'artiste romantique ou « bohème » (Siegel, 1986) dont une caractéristique essentielle est la revendication d'un mode de vie marginal. Elle prend la forme d'un refus parfois très prononcé d'intégration dans une société qualifiée de bourgeoise, au profit d'un mode de vie atypique centré autour de la réalisation d'une identité d'artiste inscrite dans le long terme. Ce mode de vie suppose un renoncement à la recherche d'un profit, à un gain ou à une reconnaissance immédiate, jugée suspecte et compromettante.

Ainsi un musicien expérimenté retraçant la construction de sa carrière atteste avoir été marginal jusqu'à l'âge de trente-six ans, date de son intégration dans le régime des intermittents du spectacle. Il réfère cette appréciation à une quinzaine d'années pendant lesquelles il n'avait pas d'emploi salarié et n'était pas inscrit comme demandeur d'emploi. Le domicile qu'il occupait n'était pas à son nom. Il insiste également sur le fait que durant cette longue période il ne possédait ni compte bancaire, ni permis de conduire, ni carte d'électeur. Pour ces autodidactes entrés dans la profession par passion (Rannou, 2003, p.95), l'autodéfinition de soi comme artiste prévaut souvent à l'identité sociale attribuée par l'appartenance à une catégorie socioprofessionnelle.

L'orientation de la trajectoire n'est pas pensée au regard de considérations matérielles, professionnelles ou statutaires - même cette conception évolue au cours de l'existence - mais plutôt comme un désir, un besoin, une activité indispensable, à la fois d'accomplissement individuel et de réalisation du lien social (Singly, 2005). Il est fait référence aux valeurs de l'adolescence, au mode de vie en bande, relativement autarcique et caractérisé par certains excès ou actes déviants. Les dimensions affectives et relationnelles sont omniprésentes et considérées, après coup, comme une forme d'immaturation, de report ou de rejet d'entrée dans l'âge adulte et ce que cela suppose d'intégration sociale, professionnelle, d'acceptation des normes sociales : « *La vie de musicien, les valeurs d'un musicien ne sont pas très éloignées des valeurs de l'adolescence. Un musicien, ça ne peut pas vivre tout seul ! Tout seul, tu ne peux pas faire grand-chose : la musique, c'est quand même un travail d'équipe. Tu vis en bande. Tu vis en réseau. Tu vis comme les ados. Il y a une espèce de vie en communauté : on vit sept jours sur sept ensemble, pas vingt-quatre heures sur vingt-quatre, mais pas loin. Parce qu'on est jeune, on fait la fête.* » ({MIA3} Julien).

Par généralisation, peut-être ici de manière exacerbée, disons qu'il y a constitution d'une culture du groupe professionnel par reconnaissance mutuelle ou homologie/identification ainsi que par rupture avec les autres groupes - les « profanes », les « caves » - un sentiment d'identification au groupe spécifique et de différenciation par rapport aux autres (Becker, 1985, p.115).

L'authenticité dépend de l'adhésion à l'idéal du groupe, à ses façons de faire et de vivre. L'installation et le maintien sont relatifs à la mise en adéquation avec l'ethos du groupe dont découle la constitution d'un réseau de coteries, du travail et des déplacements qui peuvent s'y faire. La marge de manœuvre est relative au degré de concessions que le musicien est prêt à faire par rapport à ses idéaux personnels et à ceux de son groupe d'appartenance : « Les musiciens estiment qu'il y a dans leur situation un dilemme fondamental : il n'est pas possible à la fois de plaire au public et de préserver son intégrité artistique. » (Becker, *Ibid.*, p.133).

VIII - 1.3 Le « musicien-enseignant-institutionnel »

La première caractéristique de ce deuxième groupe tient d'abord à son lien institutionnel, du cursus initial de formation à la pratique professionnelle de l'activité.

De la formalisation précoce des apprentissages à l'intégration des valeurs institutionnelles

Ainsi, les modalités d'auto-attribution d'une identité artiste, tout comme l'ambiguïté qui entoure les notions d'innéité, de don, de prédisposition ou de talent, sont présentes mais rapidement relayées et fortement imprégnées par l'intégration précoce des valeurs de l'institution, le cadrage et la longévité de l'apprentissage : « *À l'âge de six ans et demi-sept ans, je suis rentré au conservatoire. Il y avait un concours à la fin de chaque année. Ça me poussait quand même énormément au derrière. On était par exemple trente la première année et plus que dix la deuxième année... J'ai fait dix ans comme ça.* » ({EEA2} Mireille).

C'est, entre autres, ce qui explique que le modèle présenté par l'institution déborde largement, voire entre en contradiction sur de nombreux points avec le modèle de l'artiste romantique. Si la réalisation dans la musique vise au plus haut une certaine corrélation avec ce monde, les étapes d'accession à cet état d'artiste - créateur ou interprète - sont organisées, régies, codifiées autour de la notion de dépassement de la technique : « *Je vois ça comme un idéal, mais impossible à atteindre.* » ({EDE6} Daniel). Le présupposé est donc que seules atteindront ce stade de réalisation les personnes qui seront passées par cette formation technique de haut niveau, cette excellence instrumentale (Papadopoulos , 2004).

Le métier par l'institution

Dans les segments intermédiaires des institutions d'enseignement spécialisé de la musique, un des objectifs prioritaires est l'accession à l'excellence d'abord technique. Il y a un haut degré de structuration de l'institution dans divers espaces hiérarchisés et dans une temporalité inscrite dans le long terme. Ainsi, un responsable de formation déplore le déplacement progressif de l'identité d'artiste, créateur puis interprète, vers celle de technicien de la musique, qu'il attribue au type d'enseignement reçu dans la majorité des établissements spécialisés d'enseignement musical : « *Il y a une perversion de la pédagogie mise en œuvre dans la majorité des établissements d'enseignement musical qui est uniquement axée sur la performance instrumentale. On a vu une réduction de la dimension « culture musicale », une réduction de la dimension esthétique, de la dimension poétique, de la dimension culturelle, à seule fin effectivement d'une maîtrise de l'outil.* » ({RI2} Mauricette).

La recherche d'excellence est décrite comme un processus inscrit dans le long terme, réclamant pugnacité et persévérance. La fin du processus est reportée parfois hors des limites temporelles de l'existence humaine. La consécration de la réussite peut s'inscrire dans la postérité. Elle se conçoit ainsi comme une quête ou une mission quasi religieuse : « *Il faut arriver à quelque chose qui soit en lien avec là-haut. Ça ne veut pas dire qu'à vingt ans, on ne peut pas être artiste, mais pour ma part, ça me semblerait prétentieux de dire que je suis une artiste... Peut-être que j'idéalise !* » ({EDE6} Daniel).

La singularité dans la norme du groupe

La singularité peut s'exprimer à la fois par un rejet d'une institution, un parcours hors norme. C'est le cas des musiciens-interprètes-autodidactes. Elle peut également prendre la forme d'un transfert d'une institution vers une autre dans laquelle seules certaines valeurs ou dimensions constitutives seront prises en compte. D'une certaine manière, la profusion des codes et la rigueur inhabituelle caractérisant les institutions d'enseignement spécialisé de la musique constituent en soi une singularité recherchée par certains acteurs : « *À l'époque, c'était un peu flippant, mais aujourd'hui, je trouve ça très professionnel, même si c'est insupportable humainement.* » ({MEA1} Francis). Par ailleurs, elles sont parfois perçues comme des structures marginales ou hors normes, en raison de la relation très individualisée entre le maître et l'élève, conçue comme une rupture positive avec d'autres modèles institutionnels privilégiant l'apprentissage collectif, une forme anonyme, non personnalisée, personnifiée, individualisée d'accès à la connaissance : « *J'avais besoin d'un autre rapport avec celui qui avait la connaissance en fait. Je m'y suis fait. Plus il me donnait de boulot, plus je bossais. Il appelait chez mes parents le soir à minuit : complètement barge ! Et en même temps, ultra-investi dans son job.* » ({EEA4} Éric).

L'institution spécialisée d'enseignement, dans certains cas et pour certaines personnes, contribue à édifier, à valoriser le potentiel singulier des élèves : « *Il a vu tout de suite que j'étais le petit fumiste de la classe mais que j'avais quelque chose à dire ou quelque chose à faire... Je n'étais pas scolaire, quoi !* » ({MIA4} Damien). Au sein même de l'institution, ces actes d'attribution concourent à une différenciation entre les prétendants, tendant à valoriser les caractères d'exception et de singularité. Leur intériorisation participe à la construction d'une identité d'artiste, comprise ici dans une acception aristocratique, sous-tendue par le rejet d'une fusion dans la masse, fût-ce celle du groupe des pairs.

L'identité d'artiste correspond à une idéalisation, à un état supérieur, lisible au travers du degré de reconnaissance sociale que ne détient pas la majorité des acteurs de ce groupe et auquel bon nombre ne pense pas pouvoir accéder. Le report vers une identité d'interprète est souvent plus accessible dans ce groupe. La dissociation entre interprète et artiste est attribuée à la reconnaissance : « *Je ne me considère pas comme artiste. C'est plus interprète, parce qu'artiste c'est être reconnu. C'est quelqu'un qui donne des concerts, qui a un nom.* » ({EDE7} Caroline). Pour comprendre comment évolue cette conception, il faut rappeler que la possibilité d'accès à une formation supérieure a été bloquée comme le souligne un responsable de formation : « *S'ils sont là, c'est parce qu'ils n'ont pas pu aller ailleurs. Très peu ont fait le choix effectivement d'être là.* » ({RI1} Louis). La perspective de projection comme soliste - le centre de l'idéalisation - n'est plus réalisable. Ils peuvent encore entrevoir une projection de musicien d'orchestre, d'interprète anonyme dans la masse du groupe. La singularité peut s'exprimer dans la pratique d'une activité considérée extraordinaire, mais n'a plus de lien avec les critères de notoriété ou de renom hors du groupe des pairs. L'identité d'interprète est plus réaliste en regard du modèle institutionnel et des attributions effectives ou envisageables. Le groupe professionnel d'appartenance, lui-même dissocié de ce niveau supérieur, peut expliquer cette conception.

La revendication d'une identité d'artiste permet de la poser comme un outillage, un vecteur de médiation pour une réalisation authentique de soi. Être artiste, c'est disposer du capital culturel, technique, expressif, réflexif - chacun dans un haut degré d'exigence, d'excellence et de réalisation - dont ne disposent pas les profanes. Cette conception de soi au travers de l'activité est sous-tendue à la fois par une singularité - celle du groupe par rapport au reste de la société - mais également par la recherche de l'excellence individuelle dans le groupe. L'ascension dans la hiérarchie du groupe est une forme élitiste, là où le groupe lui-même se présente et est conçu comme une forme idéalisée, une élite ou une aristocratie laïque, fondée sur le mérite et le travail et non la naissance ou la filiation généalogique (Heinich, 2005, p.266). Ce double processus - interne/externe par rapport à la société - permet de comprendre les allers et retours permanents entre une intégration conflictuelle des valeurs du groupe et les injonctions de celui-ci sur ses membres ou ses prétendants pour maintenir et accréditer l'image qu'il cherche à asseoir socialement.

Conformité et conformation

L'institution, de l'avis même de ses membres, est très majoritairement considérée comme élitiste, par ses modes d'accès et de déroulement de carrière - principe de cooptation, sélection importante par le passage constant et progressif d'examens et concours, degré d'excellence attendu -. Elle est toujours en tension entre une injonction de formation d'une élite et une revendication d'autonomie visant la démocratisation de l'enseignement musical : « *On est globalement sur une structuration des établissements d'enseignement... il faut le dire, c'est le conservatoire de 1789. C'est d'abord un endroit pour recruter l'élite. Il faut attendre les premiers effets de la décentralisation pour voir des revendications. À partir de là, on a continuellement une tension entre cette école de formation de l'élite et cette revendication d'autonomie.* » ({MIA5} Patrick).

L'appartenance à une élite est une manière de conduire sa vie, largement dépendante du degré d'engagement dans le travail, de la recherche d'excellence tendant vers une perfection, un aboutissement idéal de la personne, passant par l'ascétisme et dépassant l'accès à un statut social. Dans ce sens, l'attribution d'une identité d'artiste, l'accès à ce groupe d'élite ou à l'élite de ce groupe, n'est pas nécessairement corrélée aux modes d'attributions « objectifs » que représente la catégorisation sociale par exemple. Elle procède d'une autodéfinition de soi, crédibilisée par un haut degré d'investissement dans l'activité, qui se traduit idéalement par un degré de perfection optimum. C'est ici dans la relation d'exigence de soi à soi, plus que dans les critères objectifs, que peut se confirmer la réussite du processus.

Cette conception entraîne pour chacun une possibilité d'accès, liée en première lecture à une vision non élitiste de l'art. Elle est souvent référée malgré tout à un aboutissement, à une réalisation parfaite dont l'évaluation ne peut se faire que par comparaison à une conception, à un modèle ou à un groupe. Si l'appartenance à une élite n'est pas socialement reconnue, l'acteur se l'accorde subjectivement. Cette définition lui permet de s'inclure dans la sphère artistique, sans avoir à réaliser son acception classique dans le domaine musical : « *Jouer pour soi. Pas forcément en public. Travailler son instrument : même quand on joue tout seul chez soi, on s'exprime.* » ({EDE5} Marie). Cette conception de l'artiste se rapproche d'une vision « externaliste » de l'art, telle que la présente Ardouin (Ardouin, 1997), une argumentation démocratique du domaine de l'art permettant de s'y inclure, de s'y accommoder : « *Tout le monde peut être artiste, dans le sens où il s'accomplit dans sa vie, c'est-à-dire qu'il a l'art de vivre sa vie. L'art, c'est pas fermé pour moi à la musique, à la*

peinture, à la littérature. Pour moi, c'est la recherche d'une perfection dans quelque domaine que ce soit. » ({EDE7} Caroline). Comme l'analyse Heinich (2005), l'élitisme en régime démocratique est fortement dépendant du travail et du mérite des prétendants dans la société moderne. L'intérêt d'une telle conception est aussi dans son rapport à la singularité : le manque d'attribution de critères objectifs de reconnaissance et d'appartenance trouve un crédit et une valorisation dans le rejet même de ces critères puisqu'un individu singulier doit se distancier des normes et des valeurs du tout-venant ou d'une élite bourgeoise.

La reconnaissance sociale de l'enseignant-musicien-institutionnel passe par un savoir spécialisé, des compétences techniques spécifiques du groupe professionnel. Le degré d'excellence recherché vise également l'acquisition d'un prestige, la reconnaissance par une élite et son appartenance (Menger, 2001), qui dépendent d'une rupture avec la culture du monde profane : « *Il a arrêté de donner des cours : il est concertiste international. Quand il est là, on s'envoie un coup de fil ; on se fait une soirée.* » ({EEA5} Simon). Ainsi, la dénomination de « musicien-enseignant », voire de « maître-enseignant », est reconnue, intégrée et valorisée en ce qu'elle autorise une identification subjective par extension de la conception de ce groupe : « *Enseignant, c'est vrai qu'on a une classe, il y a un monde derrière, mais pour le maître, il y a vraiment un nom, il y a vraiment quelque chose de personnalisé. Il n'enseigne pas que la matière, mais aussi toute une philosophie qui peut aller avec et le côté spirituel aussi. C'est un modèle pour la vie. Un modèle unique : c'est à travers le prof qu'il va chercher les moyens de devenir lui-même.* » ({EDE6} Daniel). L'identité professionnelle des futurs enseignants-musiciens-institutionnels s'inscrit dans la continuité du modèle institutionnel reçu, qui occupe une place prépondérante dans leur trajectoire biographique et relationnelle et a apporté un retour sur les capacités que se reconnaît la personne (Strauss, 1992).

La recherche d'une identité entière, d'une authenticité, tient à la fois d'un fondement dans la socialisation primaire ou la toute première socialisation secondaire, liée aux attentes personnelles par rapport à l'activité musicale. Par ailleurs, l'identité héritée du parcours antérieur relève d'une intégration des normes et valeurs de l'institution. Ainsi, si la recherche d'une construction générale de l'identité passe par l'interaction avec les divers groupes d'appartenance ou de référence (Mead, 1933), le rôle joué par l'institution et les valeurs qu'elle véhicule tendent à installer une distance avec le modèle romantique de l'authenticité.

Le groupe d'appartenance objectif des enseignants-musiciens est l'institution, tant par leur parcours de formation que par les conditions d'exercice de leur activité. Le groupe auquel ils se réfèrent, le seul important subjectivement apparaît être le groupe des musiciens-

interprètes auquel prépare l'institution à son degré le plus élevé. L'ambiguïté de la constitution d'une « identité pour soi » (Dubar, 1991) semble donc venir du modèle institutionnel et du positionnement possible dans ses sous-segments. Dans ce sens, l'authenticité recherchée passe par une ascension dans le groupe visant l'attribution d'un degré d'excellence qui permet de se reconnaître et de se faire reconnaître comme appartenant à l'élite du groupe.

VIII - 1.4 Intégration et réinterprétation du modèle d'authenticité

Les modes de construction de la trajectoire des acteurs dans les sous-segments du monde de la musique, tant par la formation que par la pratique du métier, influent considérablement sur la recherche d'authenticité fondée sur le modèle de l'artiste romantique. Si le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes correspond point par point à la définition de ce modèle, le groupe des musiciens-enseignants-institutionnels, par ses modes constitutifs et son fonctionnement professionnel, s'en éloigne notablement.

Dans le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes, la revendication de l'empirisme de la démarche de construction, dans la phase de formation puis les expériences de travail, se justifie par une distance et parfois un rejet de l'académisme et des normes sociales. L'originalité de la démarche et la marginalité sociale qui en découlent (Heinich, 1996; 2005) s'ancrent dans la volonté affichée de se construire un monde à soi en puisant dans les ressources intrinsèques et l'étayage des constructions sociales dans le groupe des pairs (Becker, 1985). L'authenticité recherchée se fonde plus particulièrement sur le modèle romantique par l'intransigeance face à un compromis social jugé avilissant et portant atteinte à l'intégrité ou à l'honnêteté dictant la conduite de l'individu, privilégiant l'intériorité et l'authenticité de la personnalité contre l'imitation des modèles extérieurs (Taylor, 2005). En cela, le mode de vie marginal est à la fois considéré comme le garant de cette authenticité et la conséquence de la prise de position personnelle. La renégociation de cette position entière, souvent recherchée par les individus dans les phases secondaires de leur trajectoire, est freinée par ce processus et le manque d'attributions socialement légitimes qui l'accompagne (diplômes, positionnement professionnel). C'est à la fois la prise de position des individus, fondée sur l'exacerbation de l'authenticité référée au modèle romantique, et son incidence sur la construction de la trajectoire qui signent ici la montée en régime de singularité (Heinich, 2005).

Pour les deux groupes étudiés, dans l'évolution biographique de la construction de leur trajectoire, le maintien de l'authenticité se fait par un glissement et une réinterprétation de ses composantes. Initialement référée à deux figures historiquement constituées et complémentaires, celle de l'artiste créateur et celle de l'artiste romantique (Heinich, 1996), la recherche d'authenticité est replacée dans une acception plus générale permettant de s'y inclure. C'est entre autres le déplacement repérable de la figure du créateur vers celle de l'interprète où la part de soi investie dans l'expression de la sensibilité singulière est mise au service à la fois du génie créateur et du public. L'interprète se conçoit comme un lien nécessaire entre l'intériorité et la singularité propres à chacun, d'une part, et l'extériorité et la communauté, d'autre part. C'est l'articulation de ces deux principes qui, dans les valeurs portées par le groupe, fonde une commune humanité par laquelle l'individualisme devient un humanisme (Singly, 2005).

Dans le sous-segment des musiciens-enseignants-institutionnels également, la singularité est valorisée par l'usage des capacités intrinsèques investies dans l'activité de transmission. L'enseignement, par exemple, ne se limite pas à l'apprentissage d'une technique instrumentale ou à celle d'un savoir-faire expressif. Le maître s'attribue une mission dont l'objectif ambitieux, à nouveau différé et idéalisé, est d'agir pour le bien commun par une action modeste et locale sur l'individu. L'usage professionnel de l'activité entraîne une réinterprétation du modèle de l'authenticité pris dans une acception élargie de réalisation de soi. Dans la conception dominante du groupe musicien-enseignant-institutionnel, la mise à distance de certaines dimensions historiques du modèle romantique se justifie sous l'angle de la mission attribuée par l'institution et intégrée par ses membres, comprise comme dépassant l'individualisme égotique en lui conférant une dimension sociale et humaniste.

Pour le sous-segment des musiciens-enseignants-institutionnels, le modèle corporatiste, spécifique de l'enseignant spécialisé de la musique en France (Papadopoulos, 2004 ; Duchemin, 2000) permet d'affiner la compréhension de l'identité recherchée, en tension entre identité de corps (régime de communauté) et identité d'artiste (régime de singularité). La recherche d'une posture statutaire dans un corps d'État - la fonction publique territoriale - conforte cette tendance à l'égalisation par la conformité, typique du régime de communauté (Heinich, 2005). L'appartenance catégorielle à la hiérarchie intermédiaire de l'institution entraîne une mise à distance du modèle de l'authenticité romantique. La singularité initialement recherchée, et souvent majoritairement revendiquée, est très distante de la marginalité qui en constitue une base essentielle. Le basculement vers la recherche de privilèges catégoriels se présente alors comme un écart aux valeurs d'authenticité du modèle

romantique. C'est ainsi plus particulièrement l'identité d'artiste, dans son versant subjectif - l'autodéfinition de soi - et dans son acception sociale contemporaine - le sens commun reconnaissant l'institution comme porteuse de cette identité artiste - qui prime aux dépens d'une réalisation concrète, fondée sur les œuvres. La valeur d'excellence et l'élitisme du groupe se fondent en justice, non plus par la marginalité propre au régime de singularité, mais par un glissement progressif vers un conformisme, propre au régime de communauté.

CHAPITRE IX. LES CARRIÈRES OUVERTES AUX TALENTS

« Ce n'est pas parce que j'ai découvert cinq ou six accords nouveaux (qui existent déjà) que j'ai le sentiment d'avoir réinventé la musique. Je ne me mystifie pas. Ce que je fais est laborieux pour l'instant et il faudra beaucoup de patience, de ténacité, de travail pour arriver à la connaissance de mon instrument. Si vous croyez que je me « contente » de mes résultats actuels, vous êtes bien dans l'erreur. J'ai le sentiment, au contraire, d'avoir pris un énorme retard. Quand je songe qu'il y a des types de vingt et un ans qui donnent déjà des concerts, que Charlie Christian fut un novateur dans le domaine de la guitare de jazz à vingt ans, il faut pas mal de volonté pour s'accrocher et se dire qu'il n'est peut-être pas trop tard. Je me mets chaque jour à ma guitare et parfois sans grand enthousiasme. Les progrès sont pour l'instant imperceptibles. Ca me semble difficile et « j'accroche » à tout instant. Seule mon application à me reprendre sur les erreurs m'encourage à persévérer. Mais comprenez JE VEUX être ce qu'un DJANGO est parvenu à faire d'une guitare. Songez qu'il me faudra plusieurs années avant d'être un musicien accompli. Pour l'instant je n'en suis que l'ébauche et si la musique est profondément dans mon cœur et mes oreilles, elle ne se dessine encore que très timidement dans mes yeux et mes doigts ; car il me faudra lire la musique comme on parcourt un livre avec mes mains sur l'instrument. » (Higelin J., 1987, p.194-195)

IX - 1. La notion de talent et son usage social

Le réemploi de l'expression attribuée à Napoléon, « les carrières ouvertes aux talents⁴⁹ », est fréquent dans la littérature sociologique et philosophique de ces dernières années. De Schaeffer à Taylor en passant par Heinich, Schlanger (1997, p.36) ou Sennett (2003, p.83), le terme apparaît comme un credo de la construction professionnelle de l'individu moderne. Il est bien question de « carrière » dans tous ces écrits : le talent n'y est pas abordé uniquement comme un caractère détenu par l'individu pouvant être seulement

⁴⁹ « L'individualisme démocratique (qui n'est pas un paupérisme) exige la réalisation de la valeur. Il faut, pour reprendre encore une fois le mot de Napoléon, « la carrière ouverte aux talents ». Sa grande priorité est justement que toute la force humaine puisse de déployer activement et s'inscrire concrètement dans la réalité ; que toute la valeur virtuelle puisse venir à l'être ; et que les projets d'œuvre, comme les projets de vie, aient une chance de se réaliser. » (Schlanger, 1997, p.36)

employé dans sa vie extérieure au travail. Si le talent est une dimension constitutive de l'individu, ce n'est pas son utilisation « amateur » qui retient l'attention des chercheurs. Comme eux, nous cherchons à comprendre son usage social dans le monde du travail.

Tous ces travaux se recoupent autour de l'idée selon laquelle l'inclusion de la dimension talentueuse de l'individu est récente : elle prend un sens nouveau à partir du XVII^e siècle, sous l'effet conjugué des bouleversements politiques et économiques qui marquent cette époque et de leurs répercussions dans le monde des idées (Taylor, 2005, p.54). C'est la place de l'individu dans le monde social qui est questionnée. D'une position immuable sous l'Ancien Régime, on reconnaît ensuite à l'individu une possibilité de réalisation moins dépendante d'un ordre social établi. Cette conception est diversement commentée selon les époques et les auteurs. Rousseau, par exemple, critique cette revendication naissante d'une autonomisation de l'individu⁵⁰ qui, par le déracinement qu'elle induit, le prive des repères qui l'ont construit et l'entraîne dans un mode de rapport à l'existence dans lequel ses chances de réussites sont très aléatoires : l'homme qui quitte sa terre et le travail qu'il a appris de ses pairs pour aller « tenter sa chance » en ville prend le risque de tout perdre. Il quitte un monde établi et qu'il connaît, où les compétences qu'il a développées sont adaptées au contexte dans lequel il évolue, pour aller vers un monde en pleine mutation et qui plus est lui est étranger et pour lequel il n'a pas été équipé⁵¹. (Schlanger, 1997, p.38-50

L'homme, dans les sociétés traditionnelles, jouit de la sécurité que lui apporte la connaissance indigène de la communauté à laquelle il « appartient », et dans laquelle il s'est construit et a toujours évolué. Dans les sociétés modernes, la construction de l'existence distante des repères précédents risque de déstabiliser et de produire son malheur. C'est à ce moment historique qui voit un basculement des modes de vie « communautaires » vers des modes de vie « sociétaux » que la notion de talent prend toute son importance. L'individu ne se construit plus par rapport à des modèles stables, historiquement immuables, mais par rapport à des modèles émergents qui, par leur nouveauté, rompent avec la sécurité des précédents. C'est par cette scission avec les repères communautaires que l'individualisme prend corps avec la modernité : désormais il faut se construire en dehors des repères stables

⁵⁰ « Rousseau ne pense pas du tout que tous les talents doivent être développés ; [] En aucun cas, pour lui, une aptitude ou un don n'a pas de priorité. Le talent ne justifie pas qu'on choisisse son occupation ou qu'on la change, car ce n'est pas à lui de déterminer le cours de sa vie. » (Schlanger, 1997, p.36) On trouve une analyse comparable chez Sennett, 2003, p.107-108, et aussi chez Taylor, 1998 et 2005.

⁵¹ La représentation rousseauiste du talent est plus complexe puisqu'il sera le premier à l'analyser comme le premier mécanisme de la division du travail et qu'il montre également qu'elle ouvre la dynamique de la civilisation : « La diversité des talents, et donc la diversité humaine, a bien un rôle fondateur chez Rousseau : elle est à l'origine de la production des richesses et au fondement de l'ordre économique. » (Schlanger, 1997, p.44)

du groupe d'appartenance et puisque les nouvelles voies de réalisation sont plus incertaines, c'est à l'individu de chercher par lui-même (et en lui-même) sa place dans cette nouvelle organisation sociale : c'est désormais à lui qu'incombe la responsabilité de la conduite de sa vie.

Rompre avec l'ordre établi du monde social par lequel la place de l'individu est donnée à la naissance par l'appartenance à un groupe, c'est avoir la possibilité de se réaliser autrement. L'individu peut entrevoir l'éventualité d'un changement de condition et d'une potentielle élévation sociale. Pour cela, il doit rompre avec la condition attribuée par l'appartenance à son groupe initial et chercher ses repères ailleurs. Évoluant dans un monde qui lui inconnu, c'est en partie vers lui-même qu'il doit trouver les voies de sa réalisation. Il doit chercher en lui quelles sont ses aspirations et les soumettre à l'évaluation de leur possibilité de réalisation. C'est dans ce déport des attributions extérieures vers ce qu'il peut estimer réaliser à partir de ce qu'il est « vraiment » que la notion de talent prend toute son importance. L'individu est censé détenir une potentialité qu'il doit mettre à jour et à partir de laquelle il peut se construire. La potentialité est de l'ordre de l'aléatoire puisque la personne ne peut pas clairement entrevoir comment elles évolueront et pourront être injectées dans son existence. Le talent suppose donc d'être mis à jour puis travaillé par l'individu. C'est le sens même du terme, qui associe une potentialité déjà là (un don) et la manière dont l'individu va la travailler pour la faire évoluer et en tirer le meilleur pour son existence. Heinich pose clairement les sens de ce terme : le talent est un mixte de « don » et de « travail » (Heinich, 2005).

La réalisation de soi par l'exploitation de son talent suppose donc un travail sur soi dans une perspective sociale et professionnelle. Le talent est ainsi un des fondements des présupposés de l'individu dans le monde professionnel. Il imprègne fortement l'idéal vocationnel moderne comme le dit Schlanger (Schlanger, 1997), puisqu'il suppose de se réaliser professionnellement, dans le monde extérieur à la personne, dans un rapport de proximité avec l'intériorité de l'être et ses attentes intrinsèques. Le talent part d'une indétermination de l'individu qui cherche à s'épanouir dans l'existence et par le travail. Le choix du métier se détermine dans cette relation consensuelle entre soi et le monde ; dans cette relation entre les attentes intrinsèques de l'individu et les attentes extrinsèques, représentées par le monde du travail. Le talent est au centre d'une **recherche d'unité de l'être** qui passe par la tentative de réduction des écarts entre soi et le monde. Cette relation peut être paradoxale, dans laquelle les injonctions intrinsèques entrent en conflit avec les injonctions extrinsèques du monde du travail.

On ne peut pas parler d'« un » talent mais « des » talents, ou plutôt d'une graduation des niveaux de talent à partir de laquelle la position de l'individu dans un groupe sera déterminée. Il y a donc « des » talents et, dans un premier temps de sa trajectoire, l'individu ne peut statuer de leur degré. C'est dans un processus social de confrontation avec autrui qu'il est possible d'établir le degré de talent détenu à un moment donné ainsi que la manière de le « travailler » et d'en accroître la puissance. Le talent introduit l'individu dans un rapport de **compétition**, avec soi comme avec autrui, puisqu'il doit être travaillé et exploité à partir de la comparaison entre ce qu'il était « avant », mais aussi avec ce que les autres ont fait du leur. Le talent installe l'individu dans un système de recherche de l'**excellence**, selon le même principe. La distribution des places dans le monde du travail dépendra du niveau de talent reconnu : « Les concours de musique, observa le juge Leeds, peuvent mettre en évidence des inégalités de talent au point d'inhiber le développement de l'expression ; ils peuvent entamer l'assurance de tous les musiciens, sauf un. La réponse à ces maux incontestables serait une vision moins compétitive des talents : il faudrait voir dans le talent un genre de différence parmi bien d'autres, chacun étant doué à sa façon. » (Sennett, 2003, p.81). Ce sont ces **inégalités de talents** qui expliquent et justifient les inégalités sociales dans une distribution inégale des positions dans la division du travail.

Le principe méritocratique voudrait mettre à distance les différences les inégalités entre les êtres alors qu'il prône, paradoxalement, le repérage de ces mêmes inégalités. Le principe d'égalités des chances « au départ » ne signifie pas que les individus auront développé les mêmes compétences « à l'arrivée ». Il faut s'assurer, par des méthodes organisées, qu'un repérage non discriminant socialement permettra à chacun de s'inclure dans des structures qui permettront de favoriser le déploiement et la croissance des aptitudes mises au jour dans une première étape.

Le système méritocratique inclut ainsi historiquement l'idée démocratique d'une **sélection des individus distante de leur origine sociale**. Pour comprendre la portée contemporaine de cette idée, il faut se rappeler que, dans la France du XVIII^e siècle, les candidats aux écoles militaires étaient sélectionnés par des épreuves simples qui mettaient à distance leur formation antérieure. Le processus vise à éliminer le biais culturel afin de découvrir quels individus étaient les plus talentueux parmi les candidats. Il ne s'agissait pas d'un principe égalitaire puisque le but était d'**extraire de la masse des individus exceptionnels**.

Cette manière de concevoir la sélection des individus à partir de leur **potentiel** est toujours active dans le système de l'enseignement spécialisé. C'est le système des premières

auditions : l'enfant qui se présente n'a jamais pratiqué d'instrument (ou rarement⁵²). L'« examinateur » (pour reprendre la terminologie des recrutements militaires) évalue le potentiel du jeune candidat et ses chances de succès dans la pratique musicale d'après des critères plus ou moins subjectifs et des « exercices » simples. L'inégalité vient ici de la reconnaissance ou non d'un potentiel détenu par le futur musicien. C'est le don en jachère que possède le jeune individu que l'enseignant cherche à repérer pour pouvoir ensuite le « cultiver » et lui donner la force qu'il mérite. L'audition est un système de repérage du potentiel différent que détient chaque personne. La sélection a pour fonction de séparer les prétendant et, à son extrême, de déceler le potentiel exceptionnel de l'« enfant prodige⁵³ ».

IX - 2. Talent et méritocratie. Inégalités des talents

Le talent est en relation avec le principe **méritocratique** (Sennett, 2003, p111-114) des sociétés capitalistes contemporaines dès que lui est accolé un principe d'**évaluation externe par la qualification et le diplôme**. Ici, l'évaluation du niveau de talent est formalisée par **des règles et des normes extérieures à l'individu**, dans un processus institutionnel de formation. S'il ne remet pas en cause le principe de report temporel de la réalisation de soi dans le travail, il en diminue la durée et atténue les coûts relatifs à ce report. La comparaison effectuée entre les musiciens autodidactes et ceux qui ont été formés dans l'enseignement spécialisé éclaire ce point. Pour les musiciens formés par les institutions musicales, les actes d'attribution successifs et répétés confortent la croyance en soi – dans son talent – de même qu'elle en sanctionne le niveau. La hiérarchisation des talents passe par des actes d'attribution et c'est elle qui dicte la distribution des rôles et des positions dans un secteur d'activité professionnel. Un principe de sélection structuré et très codifié est mis en place qui facilite l'évaluation des chances de réalisation que peut se reconnaître l'individu. Certains quitteront l'enseignement spécialisé au cours du cursus initial. D'autres chercheront une utilisation

⁵² Ce point peut être rediscuté si l'on tient compte des « héritiers », fils ou filles de musiciens ou de mélomanes qui, par le frottement avec les pratiques de leur milieu social d'origine et parfois même par un début d'apprentissage ou d'« éveil », disposent d'une avance sur les autres prétendants.

⁵³ L'idée du don détenu par l'« enfant prodige » a une connotation religieuse (comme bien souvent) qui n'échappe à personne : « C'est un don, commenta-t-elle. Comme la bosse des maths ou les échecs. –Absolument approuva Weisfeld. Un don de Dieu. » Il se versa un doigt de bière. « –Dieu n'a rien à voir là-dedans, aboya-t-elle. –Excusez-moi. C'est une façon de parler, vous savez. » Il avala avec application une petite gorgée de bière. » (Conroy, 1993, p.59)

raisonnée du niveau de talent qui leur est attribué par des positionnements intermédiaires dans la hiérarchie du groupe professionnel : c'est en partie l'explication du report vers l'enseignement au moment du choix de l'activité professionnelle⁵⁴. D'autres encore accéderont aux positions les plus hautes dans le groupe lorsque leurs aspirations ne sont pas freinées ou sont encouragées par des actes d'attribution : c'est le cas des musiciens qui accéderont à l'enseignement supérieur et qui pourront prétendre occuper les postes les plus recherchés comme solistes, tuitistes ou enseignant dans un conservatoire. Le principe méritocratique justifie la distribution des places dans la hiérarchie du groupe professionnel en fonction du talent reconnu, basé sur les résultats du travail accompagné du prétendant, à partir des prédispositions qui lui étaient initialement attribuées.

La notion de talent n'est pas propre à la modernité, mais sa spécificité est de s'inclure désormais dans le système **bureaucratique** naissant : « Le propre du monde moderne est d'avoir érigé une bureaucratie plus générale du talent, d'avoir étendu cette bureaucratie dans des champs jusque là réservés au privilège héréditaire et de juger du caractère personnel sur la foi de l'aptitude et de la compétence de chacun. » (Sennett, 2003, p.87). On le voit, le talent s'impose sur un plan politique puisqu'il vise à assurer une rupture avec le pouvoir aristocratique et son principe d'autorité basé sur la naissance⁵⁵. Il implique la reconnaissance de l'**aptitude** et de la **compétence** individuelle, deux notions qui font toujours l'objet de débats puisqu'ils peuvent, selon le point de vue adopté, renvoyer au don personnel aussi bien qu'au travail de développement de savoirs et de savoir-faire⁵⁶.

Le secteur institutionnalisé de la musique s'apparente au monde bureaucratique par son organisation très hiérarchisée et les normes et codes (éthiques, professionnels) qui régissent l'activité du groupe. Le **principe méritocratique** qui prévaut dans ce segment du monde de la musique découle de cette acception « moderne » de la notion de talent.

⁵⁴ La conversion de l'usage du talent en direction de l'enseignement s'explique aisément par une réinterprétation optimiste et altruiste de l'idéal démocratique libéral, qui forme la *doxa* de l'humanisme démocratique : « Pour l'optimisme libéral comme pour l'optimisme utopique, ce devoir envers soi-même aura le même effet qu'un devoir social altruiste, puisque l'épanouissement de chacun contribuera au bien commun. » (Schlanger, 1997, p.37)

⁵⁵ Le principe de mobilité sociale ascendante visant idéalement l'accès à l'élite sociale s'érige en valeur avec le tournant de la révolution française. Un des symboles fort de ce changement politique peut se référer à la création de la Légion d'honneur en 1803 : « En indexant l'excellence sur les capacités individuelles et non plus sur les privilèges de naissance, elle [la Légion d'honneur] conciliait le principe élitaire avec le principe égalitaire, officialisant ainsi la méritocratie. » (Heinich, 2005, p.270)

⁵⁶ Parler de l'aptitude d'individu peut avoir des effets ségrégatifs sur la conduite de l'individu car « Elle laisse entendre que si l'on ne parvient pas à apprendre, c'est parce que la volonté ou le désir manquent. » (Sennett, 2003, p.91)

La situation des musiciens autodidactes est très différente puisque, de fait, leur trajectoire les exclut des processus de reconnaissance par la formation institutionnelle. La logique de compétence qu'ils mettent en avant est pensée de manière toute différente car elle s'abstrait des actes d'attribution par le diplôme. Le rejet de l'académisme auquel est identifié l'enseignement spécialisé ne permet pas d'obtenir les récompenses qui permettraient une éventuelle intégration dans les secteurs d'activités contrôlés par le groupe institutionnel. En voulant échapper au « formatage » qu'ils accolent à la formation spécialisée, ils s'excluent des chances de reconnaissance sociale et professionnelle qu'elle aurait pu leur proposer. Les éventuelles reconversions découlant des échecs de réalisation de leur identité artistique dans le monde du travail sont difficilement possibles à mettre en œuvre : les portes des formations professionnelles contrôlées par les institutions d'enseignement spécialisé leurs sont relativement fermées puisque essentiellement dépendantes de la qualification obtenue dans le parcours de formation initiale. Sous cet angle, les musiciens autodidactes sont les perdants dans le jeu de la distribution des positions professionnelles. Leur marge de manœuvre, sous l'angle de la reconnaissance du talent par l'attribution des diplômes, est beaucoup plus réduite.

Pour les musiciens autodidactes, la notion de talent s'entend autrement que par l'adhésion au système méritocratique. Elle se fonde sur la même acception de départ du terme : l'individu a un potentiel et des attentes fortes (l'idée du don est aussi ambiguë que chez les musiciens formés par les institutions), mais c'est uniquement par le travail sur soi et en situation professionnelle que la reconnaissance sera attribuée. C'est par la reconnaissance des pairs de l'activité et par la reconnaissance sociale de la qualité de leur travail que sera attestée leur légitimité à occuper une position dans le monde de la musique professionnelle. L'exacerbation de la logique de compétence fondée sur le modèle artisanal et son interprétation subjective (il ne faut oublier que des actes d'attribution sont également présents dans la forme historique de ce modèle : « novice », « aspirant », « compagnon », « maître » correspondent à des actes d'attribution pour une large part). Par extension de la définition qu'ils accolent à leur activité, ils s'identifient à des formes contemporaines de relation au travail dans lesquelles leur conception du talent peut être réinjectée. C'est le modèle du « travailleur indépendant » ou celui de la « profession libérale » qui perce dans leur discours.

Certains **processus de sélection** dans le monde du travail, dans les sociétés modernes, sont fondés sur un respect profond des qualités des personnes et de leurs capacités personnelles qui se réfèrent au talent. Dans les *start up* du secteur des activités informatiques,

par exemple, la cooptation des membres d'une équipe de travail peut se faire sur les résultats de travaux concrets de jeunes concepteurs, sans qu'il leur soit demandé de faire état de diplômes attestant de leurs compétences. Ce principe de sélection des individus est une donnée courante dans le monde de l'art, et dans les concours de musique parfois : « Le concours de Leeds illustre dans la sphère artistique un désir qui plonge de profondes racines dans la société moderne : celui d'ouvrir les carrières au talent. Peu importe d'où viennent les jeunes artistes ou qui sont leurs parents : tout le monde peut concourir. De telles règles nous paraissent naturellement justes, mais elles eussent étonné nos ancêtres. » (Sennett, 2003, p.81). Le repérage et la sélection des individus dans un monde professionnel particulier peut partiellement, et dans certains secteurs d'activité, s'absoudre des critères de qualification plus traditionnels. La conception moderne de la sélection par le talent supplante parfois les modalités plus classique d'accès au monde du travail. Elle trouve son origine au XVII^e siècle d'abord dans le monde marchand et financier : « Samuel Pepys, le diariste anglais du XVII^e siècle, incarne bien le grand changement qui affecta les rapports des individus avec l'ordre social. Sa carrière illustre le principe suivant lequel le respect dû à chacun est fonction de ses talents propres. » (Sennett, 2003, p.82). Avant d'attribuer au monde l'art l'importance accordée au talent à partir de la période romantique, il faut se rappeler qu'elle trouve son origine dans le monde de la finance. Sa connotation politique réside dans le changement des relations de l'individu avec l'ordre social, et concerne dans un premier temps les milieux de la nouvelle bourgeoisie émergente qui veulent prendre en main le pouvoir économique et prônent un État bien dirigé. Il s'agit de faire naître un « homme neuf », émancipé de sa dépendance, tant avec la hiérarchie ecclésiastique (état religieux) qu'avec la hiérarchie aristocratique (état politique). Cet individu nouveau revendique une autonomie personnelle dans la conduite de sa vie et une autonomie d'action dans la conduite de son travail. Se débarrasser du « vieil homme » dépendant suppose à la fois de créer un nouvel ordre des choses et à la fois un système autoréférentiel : la figure du travailleur qui apparaît met en avant les compétences propres développées par la volonté et le travail, ainsi que ses dons personnels : « Les talents quantitatifs semblaient relever d'un don personnel : la capacité de calculer par soi-même sans s'en remettre au calcul des autres. » (Sennett, 2003, p.84).

L'inégalité des talents tient à leur diversité, tout comme sont divers les tempéraments (les caractères dirait Sennett, 2003), les dispositions et les aptitudes. Cette conception de la diversité naturelle énoncée par Rousseau, diverge de celle de Smith pour qui la différence des dispositions et des talents tient à l'habitude, à la coutume et à l'éducation. Rousseau insiste

sur la diversité native des tempéraments et estime que le caractère peut être cultivé mais qu'on ne peut pas le changer. Pour Smith, le caractère peut se modifier et se modeler dans la première enfance, jusqu'à l'âge de six ou huit ans, quelle que puisse être l'origine sociale de l'individu. Talent, tempérament, caractère, aptitude et disposition tendent à être amalgamés dans les deux approches. Cependant, deux conceptions sont clairement repérables : pour l'un, ils sont dans l'ordre naturel des choses, dans l'innéité, et ne peuvent pas (ou très marginalement) être transformés ; pour l'autre, la socialisation des individus occupe une place plus importante dans le processus de transformation des « dispositions natives ».

La construction des carrières sur le talent correspond à un des fondements des régimes démocratiques : **chacun peut et doit** (pour son bien propre mais aussi pour le bien collectif) **chercher une forme d'élévation**. La critique de Rousseau sur ce point tient à ce que cette « élévation » est motivée par des raisons impures, comme l'ambition, l'arrivisme, c'est à dire l'élévation sociale. Plutôt que de chercher à s'élever spirituellement ou intellectuellement, l'individu ne prête attention qu'aux aptitudes qui ouvrent une ascension sociale. Si la pensée de Rousseau est noble, il faut bien reconnaître qu'elle entre en conflit avec une certaine réalité plus pragmatique de la recherche de réalisation de soi de l'individu dans le monde social. L'usage professionnel du talent rejoint les attentes de réalisation « humaines » et matérielles de l'individu. Cela ne signifie pas pour autant que les deux dimensions de l'usage du talent ne puissent pas se compléter : l'usage du talent à des fins plus « nobles » recoupe, sous une autre forme, l'idée d'un « idéal moral » supérieur auquel l'individu doit prétendre (Taylor, 2005).

La valeur d'humanité véhiculée dans l'usage professionnel du talent est très présente dans la conception des musiciens-enseignants. Elle est au cœur de l'idée de transmission. Comme nous le diront souvent les enseignants interviewés, leur travail consiste à transmettre un savoir et un savoir-faire dont ils sont les dépositaires. Il consiste également à mettre au jour les dispositions de leurs élèves ; à jouer sur leur motivation pour les amener au travail indispensable au développement de leur potentiel « en jachère ». Il faut révéler à l'individu son potentiel ou l'aider à se le révéler à lui-même. L'activité de l'enseignant dépasse pourtant dans de nombreux cas ce rôle fonctionnel et rationnel qui vise à développer des compétences utiles dans une perspective professionnelle à partir des aptitudes, du caractère ou du tempérament de l'élève. L'« idéal moral », au sens de Taylor, de l'enseignant est en quelque sorte plus proche de la figure du maître de musique qui, au travers d'un travail concret et astreignant sur l'instrument, vise des finalités plus « hautes » : il s'agit de construire l'individu par-delà le processus formalisé de l'apprentissage musical. Il s'agit de forger sa personnalité ; de lui révéler son « véritable » tempérament ; de tremper son caractère, non pas

seulement pour le préparer aux épreuves de qualification de l'institution ou à son intégration professionnelle, mais pour le « préparer à la vie ». L'épreuve longue et parfois coûteuse de l'apprentissage musical vise à mettre les individus en situation d'appréhender au mieux les épreuves de l'existence. Loin d'un individualisme autocentré qui ne tendrait qu'à la réussite de la trajectoire professionnelle ou à la satisfaction égocentrique de l'accomplissement de soi et à la reconnaissance d'un talent hors du commun ou singulier, l'enseignant veut guider l'apprenant sur la route de la vie. Au sens propre, l'enseignant est ici celui qui « enseigne », qui décrypte les signes et indique la direction à prendre. L'enseignant est l'initiateur et l'accompagnateur du novice sur la voie de la vie. Il est celui qui « accouche » l'être en devenir⁵⁷.

Les inégalités de talents n'empêchent pas la réalisation de l'individu apprenant. Dans la conception majoritairement développée, il faut tenir compte de la diversité et des différences qui caractérisent les individus pour l'aider à « advenir » au mieux ou plus juste de ses aptitudes. La conception **élitiste** de l'enseignant spécialisé (dans les conservatoires notamment) se double ici de son opposé « humaniste et démocratique ». (Singly, 2005). La singularité annoncée de l'artiste, et la connotation individualiste-égotique qui lui est souvent attribuée, ne contredit pas *de facto* un individualisme-humaniste, adapté à la modernité contemporaine. Le « talent » de l'enseignant est au service du talent de l'apprenant, quel qu'en soit le degré. Précisons qu'il n'y a pas ici de tentative d'homogénéisation de l'identité du groupe : certains enseignants portent à la fois l'élitisme de l'institution et son pendant humaniste-démocratique ; d'autres penchent plus particulièrement vers l'un ou l'autre versant des valeurs contradictoires véhiculées par l'institution.

Le principe d'excellence qui préside à l'enseignement musical est une valeur en apparence paradoxale en régime démocratique. Elle conduit à penser la construction de l'individu dans le sens d'une préparation à l'intégration dans l'élite du groupe, indirectement référée à l'appartenance à l'élite de la société. D'un autre côté, l'excellence recherchée chez l'apprenant, vise son épanouissement dans l'existence : c'est en se réalisant au plus haut niveau par rapport à ses attentes que le jeune musicien atteindra conjointement une plénitude intérieure et une satisfaction dans sa réalisation professionnelle. La formation du jeune musicien tend à le mettre face à l'évaluation de son niveau de talent, à en reconnaître la

⁵⁷ Sur les différentes figures de l'enseignant, Paul M., 2004, « L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique », Paris, L'Harmattan.

différence avec ses pairs, pour à la fois l'encourager à aller au plus haut de ses possibilités, mais aussi à reconnaître ses limites. Le processus ambivalent de dépassement de soi dans la recherche de l'excellence et d'acceptation d'un niveau relatif de la réalisation de soi mixe une conception égalitariste avec une conception élitiste. C'est reconnaître la différence « fondamentale » entre les êtres en regard de leurs aptitudes et du travail tendant à les développer. C'est également installer tout un système de références qui incite l'individu à chercher à sortir de la masse anonyme des pairs pour atteindre le niveau de réalisation idéal des modèles proposés (de l'enseignant dans la relation d'apprentissage aux figures de génie véhiculées par le travail sur les œuvres majeures du répertoire savant). Ce double processus n'est que partiellement contradictoire et permet de résoudre le paradoxe de l'élitisme en régime démocratique que Heinich synthétise dans cette question : « Comment fonder l'inégalité en justice ? Comment concilier le fait de l'inégalité avec la valeur de l'égalité ? Et à la limite, comment concilier avec le principe politique d'égalité la reconnaissance de l'inégalité non seulement comme un fait mais comme une valeur, comme un désir de supériorité à atteindre (pour soi-même) ou à admirer (chez autrui). » (Heinich, 2005, p.347).

La conception portée par une partie (importante) des enseignants mélange deux approches complémentaires que nous comprenons dans le sens même de l'histoire du groupe. L'enseignement spécialisé de la musique est, depuis deux siècles, constitué en institution par son intégration à un corps d'État. Les valeurs portées sont celle du régime démocratique, au centre desquelles l'élitisme démocratique est très présent. La finalité de la construction de l'apprenant vise ici son intégration dans le monde social : l'excellence relative au talent est au service d'une intégration professionnelle (l'orchestre ; l'enseignement dans la fonction publique). La qualification obtenue au terme de la formation permet la mise en conformité de l'individu avec les normes du groupe dans ce secteur de travail. Elle amène la personne à rechercher une position professionnelle stable et à s'intégrer dans un ordre conventionnel et traditionnel de la division du travail. Elle débouche sur une « égalisation par la conformité » (Heinich, 2005, p.348) selon le principe méritocratique d'une distribution des positions, relative au mérite de chacun.

Pourtant, l'élitisme démocratique se double de l'élitisme artiste : l'institution véhicule les valeurs du monde de l'art et la recherche de réalisation d'aspirations artistiques. L'excellence relève de la distinction qui sépare les êtres en fonction de leur talent individuel. Le musicien cherche à s'extraire de la condition attachée à l'anonymat relatif à l'appartenance à la masse des travailleurs. Il veut exprimer et faire reconnaître la particularité de ses compétences. Le musicien porte une aspiration au dépassement de la condition commune et à

l'installation dans le conformisme égalitariste. L'individualisation de l'excellence par la reconnaissance distinctive du talent personnel installe l'individu dans un régime de singularité.

La figure de l'artiste singulier se combine avec celle, plus traditionnelle, du travailleur. Oscillant entre régime de communauté et régime de singularité, le musicien se positionne entre ces deux pôles de l'identité véhiculée par son groupe de référence. La dissociation la plus significative s'établit entre celui qui dépassera la condition commune du groupe (la figure emblématique du soliste ou du compositeur génial) et celui qui abandonnera toute projection dans la voie d'une réalisation artistique (la figure de celui dont l'activité se limite à l'enseignement). L'étalonnage entre régime de singularité et régime de communauté suit la ligne de répartition des positions occupées dans le groupe : elle atteste du niveau de corrélation entre les attentes de réalisation singulières et communautaires portées par chacun. Cette lisibilité « objective » du degré de réalisation dans chacune des dimensions ne contredit pas *de facto* les aspirations subjectives de concrétisation de l'idéal singulier de l'artiste pour les moins dotés ou ceux qui occupent les positions les moins prestigieuses dans la hiérarchie du groupe.

Le principe méritocratique en régime de démocratie est partiellement différent selon les groupes professionnels. Il est présent chez les enseignants de l'Éducation Nationale par exemple⁵⁸. Dans l'enseignement spécialisé de la musique, historiquement dissocié du précédent, l'exacerbation de la figure de l'artiste lui confère une autre portée pour l'analyse. Le modèle de référence, l'artiste singulier, confère au principe vocationnel une plus grande proximité avec ses valeurs d'origine. Par certains côtés, cette absence relative de distance facilite l'intégration du modèle et favorise l'engagement de l'individu dans l'effort préalable à l'accomplissement de soi dans le travail ainsi que dans la réalisation de la tâche elle-même. Par ailleurs, cette promiscuité « enferme » en partie l'individu dans une projection contradictoire de sa réalisation : il existe potentiellement une dualité (au sens de Dubar, 1991) entre l'aspiration de réalisation selon le modèle artiste - un modèle idéal inscrit dans le régime de singularité – et une aspiration de réalisation conforme aux réalités du monde du travail – un modèle pratique inscrit dans le régime de communauté -.

Concevoir l'artiste (et le musicien) comme un travailleur (Becker, 1988 ; Menger, 2005) ne s'oppose pas à l'implication des formes plus subjectives de conceptions qui sont

⁵⁸ On peut de référer entre autres aux analyses de Dubet F., Martuccelli D., 1996, « A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire », Paris, Seuil ; Dubet F., 2004, *L'école des chances*, Paris, Le Seuil ; Duru-Bellat M., Van Zanten A., 1999, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin.

véhiculées dans les activités de travail. Il serait réducteur de vouloir exclure de l'analyser de la figure du travailleur contemporain les fondements idéologiques qui sont socialement véhiculés. Le musicien, comme tout autre travailleur (et peut-être plus), porte ces valeurs propres à la modernité. Son activité et ses conceptions du travail ne se limitent pas à ces seules dimensions, mais elles en sont fortement imprégnées.

IX - 3. D'un modèle historique de la constitution des corps d'État à l'enseignement spécialisé de la musique en France

Une dimension importante et spécifique de l'organisation d'une partie de l'activité musicale en France vient de sa dépendance avec l'État⁵⁹. Le modèle d'origine religieuse et catholique issu de la Contre-Réforme fait que l'État cherche à organiser et à coordonner les groupes professionnels et à les intégrer dans des institutions centralisées. Ce trait caractéristique trouve son origine sous l'Ancien Régime en France avec le système des corporations (Dubar, Tripier, 2003, p.21).

On peut trouver deux sens au terme de « corps d'État ». Pour Supiot le terme « état », sans majuscule, désigne en France, depuis le Moyen-Âge et jusqu'au XIX^e siècle, une catégorie synonyme d'emploi qualifié ou de statut professionnel : elle oppose « les travailleurs ayant un état, ceux qui relèvent juridiquement et socialement d'un corps d'état, aux gens « sans état », sans qualification et sans appartenance à une communauté professionnelle qui les protège ». (Supiot, 1994, p.83). Pour Sewell, ce sens confère à l'individu « la dignité et la qualité la plus stable, inséparable d'un homme ». (Sewell, 1980, p.60). Dubar et Tripier précisent qu'avec l'apposition d'une majuscule le mot « État » signifie « l'administration publique, l'appartenance à la fonction publique, le fait de posséder un statut de fonctionnaire. En ce sens, l'État s'identifie à la chose publique, au corps du royaume » (*Ibid.*, p.57) puis à « la République exprimant la nation ». (Dubar et Tripier, 2003, p.22).

⁵⁹ Pour Louis, l'inscription historique de l'enseignement spécialisé de la musique dans un corps d'État est toujours prégnante : « *On est globalement sur une structuration des établissements d'enseignement...il faut le dire, c'est le conservatoire de 1789. C'est d'abord un endroit pour recruter l'élite. Il faut attendre les premiers effets de la décentralisation pour voir des revendications. À partir de là, on a continuellement une tension entre cette école de formation de l'élite et cette revendication d'autonomie.* » {R13}. Le poids du modèle initial, d'excellence, d'exemplarité et élitiste, est important, mais l'incidence positive de la loi de décentralisation, amène une plus grande autonomie, sa mise à distance et sa possible renégociation.

Le terme de « corps » trouve son origine dans l'histoire du christianisme, dans l'idée du Corps du Christ. C'est ce qui explique l'origine du terme « profession » en tant que *professio*, c'est à dire un serment ou une ordination, une profession de foi. La division du corps sépare les fonctions organiques et spirituelles à partir desquelles se comprend le modèle du corps religieux : il existe à la fois une hiérarchie et une solidarité entre elles. On voit alors, par extension de la notion de corps de l'Église à l'État, la reconnaissance des « groupements, corps et confréries » (Duby, 1978, p.258) de métiers (*ministeria*) à l'intérieur de l'État, l'unification du modèle corporatif et la distinction entre arts mécaniques et arts libéraux. C'est à partir de là que s'instaurent les conceptions portant sur la valeur du travail, la relation entre travail manuel et intellectuel, la hiérarchie des fonctions et le contrôle de leur exercice (Dubar, Tripier, 2003, p.22).

La relation avec les institutions d'enseignement spécialisé de la musique est dans ce lien de tutelle avec l'État dans lequel on retrouve en filigrane les fondements religieux de la notion de profession (Papadopoulos, 2004).

Dans l'imaginaire féodal, et durant tout l'Ancien Régime, une construction culturelle fondée sur une tripartition de l'ordre social est basée sur les voies du salut (*Oratores* (La prière), *bellatores* (La guerre), *laboratores* (Le travail)). Ces trois états sont hiérarchisés, car distincts : tous les membres font partie d'un même corps mais ils ne remplissent pas les mêmes fonctions, expliquant qu'ils n'ont pas tous le même statut (Duby, 1978).

L'ordre de l'imaginaire féodal est réaménagé sous l'effet de la croissance des villes, de l'extension du commerce et de l'artisanat, et de la naissance des universités, donnant naissance et favorisant l'installation progressive du « modèle corporatif ». Le développement de l'artisanat et du commerce urbain « débouche sur une distanciation du lien avec la domesticité seigneuriale » (Duby, 1978, p.265). C'est par ce mouvement que les individus, cherchant à organiser collectivement leurs activités respectives et à y « mettre de l'ordre » (Descolonnes, 1997, p.136), vont créer des groupements, souvent d'essence religieuse - confréries, charités, patronages - que l'on désignera de façons diverses comme « guildes » ou « métiers », et dans lesquels se trouve l'origine de la forme corporative. Les structurations collectives dans ces guildes visent à édicter des règlements permettant de se prémunir de la concurrence extérieure mais également à assurer la solidarité entre ses membres. L'origine des « statuts de métiers » est dans ces premiers éléments de réglementation dont les autorités civiles et le roi reconnaissent le crédit et font respecter l'application L'ordre hiérarchique interne de ces groupements corporatifs recoupe un ordre externe, visiblement commun à la majorité de ces groupes : ils doivent allégeance aux autorités religieuses et royales ; ils font

des dons (pour la construction d'édifices religieux, l'organisation de fêtes ou des funérailles de leurs membres) ; ils organisent l'apprentissage du métier ; et enfin, ils prêtent serment lorsqu'ils accèdent à la maîtrise. Ce dernier est une profession de foi qui marque l'entrée dans le corps, l'incorporation de la personne à l'ordre corporatif.

La hiérarchisation dans l'ordre des corps accompagne la promotion des sept arts libéraux (*septem artes liberae*) comme disciplines de base de l'université et la valorisation de certains arts mécaniques (*artes mechanicae*), participant ainsi à la reconfiguration de l'image du corps social. La distinction entre « métier » (mécanique) et « profession » (libérale) est relativement floue puisqu'elle repose sur le même modèle initial. Cependant, dans les deux cas, « le travail professionnel, rémunéré, organisé et reconnu, fournit aux hommes leur statut, leur identité sociale, leur appartenance à un corps qui leur assure un « état » ». (Dubar, Tripier, 2003, p.27). Les « professions » ainsi définies ne regroupent que les personnes à qui l'on reconnaît la maîtrise d'un art (mécanique ou libéral) appris par l'apprentissage corporatif ou par l'enseignement universitaire qui procure une qualification et une habileté spécifique. La distinction entre ces deux acceptions, « apprentissage par le terrain » et « enseignement universitaire », n'interviendra que plus tardivement : c'est celle que l'on retrouve dans le modèle méritocratique où la maîtrise technique cohabite avec la possession d'une qualification et instaure une séparation avec les travailleurs dépourvus des titres attestant de leurs compétences.

Dans l'ordre hiérarchique interne des corporations, la distinction se fait entre les maîtres, les compagnons et les apprentis. Elle instaure une élite dans les groupes attestée par la reconnaissance de l'État : « La valorisation du travail n'a pas aboli, au contraire, le caractère hiérarchique du modèle, mais elle a permis l'émergence et la reconnaissance d'une nouvelle élite professionnelle fondée sur sa position dans la hiérarchie de corps qui doivent être nécessairement reconnus par l'état. » (*Ibid.*, p.27).

La décomposition des corporations sur ce modèle traditionnel qui s'achèvera au XVIII^e siècle, s'accompagne de la naissance et l'institutionnalisation des corps d'État à partir des XVII^e et XVIII^e siècle : « Il est important de constater qu'en France la déstructuration des corporations de métiers, des corps d'état a été concomitante de la montée des premiers grands corps d'État. » (*Ibid.*, p.31). Castel situe ce mouvement dans l'apparition importante des grandes manufactures royales à partir du XVII^e siècle et l'émergence de l'organisation industrielle du travail. Contrairement aux corporations de métiers qui possèdent leur propre organisation interne, une certaine autonomie et une certaine capacité de résistance collective, ces manufactures constituent « des structures hiérarchiques fermées d'institutions de travail

forcé ». (Castel, 1995). Par l'amorce de ce mouvement, l'État instaure les premiers corps d'État modernes (création des premières écoles du Génie militaire en 1676 ; de l'Artillerie en 1783 ; des Ponts et Chaussées en 1747 ; de l'École des Mines en 1783 et de l'École Polytechnique en 1793).

L'activité musicale intègre ce mouvement avec la création du premier Conservatoire à Paris en 1795 suite à la fusion d'un Institut de musique de la garde nationale et de l'École royale de chant (Lescat, 2001, p.116). Par ce mouvement, une partie de l'activité musicale est intégrée dans un corps d'État. On voit bien par cette transformation des anciennes structures royales en écoles laïques l'importance de la filiation de l'enseignement spécialisé de la musique avec les précédents modèles de l'Ancien Régime et la connotation religieuse qui les ont marquées. Son modèle est bien celui du corps mais, comme pour les autres corps d'État créés, il valorise les connaissances abstraites au nom de la science et dévalorise les anciens savoirs des ouvriers de métier : « La justification religieuse des corps cède ainsi le pas à une rationalisation scientifique. » (Dubar, Tripier, 2003, p.31).

Le modèle « moderne » des corps est dans cette double identification, religieuse et laïque. Durkheim avait déjà pointé l'importance de l'héritage religieux dans les formes modernes d'organisation du travail dans les corps d'État et souligné la démarcation entre le sacré et le profane, attenante à la séparation entre les gens possédant un état et ceux qui en sont démunis⁶⁰ (ceux qui ont un statut signant leur appartenance au corps et ceux qui n'en ont pas). Dans l'enseignement spécialisé de la musique en France, nous retrouvons le second caractère central de l'identité de corps : elle est **hiérarchisée et légitimée et organisée ou insufflée par l'État**. L'élite du groupe est constituée des deux Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique (CNSM) de Paris et de Lyon. Les catégories intermédiaires regroupent les Conservatoires Nationaux de Région (CNR). Viennent ensuite les Écoles Nationales de Musique (ENM), et enfin les Écoles Municipales de Musique (EMM). La **construction pyramidale** du groupe souligne cette caractéristique **élitiste** qui voit la répartition des places s'organiser autour du niveau d'excellence reconnu. La sélection des individus en fonction de leur **niveau d'excellence** est accréditée par le niveau de qualification obtenu à l'issue d'un parcours de formation « long et coûteux ». (Guide des métiers de la musique, 2000).

⁶⁰ « Toutes les croyances religieuses connues, qu'elles soient simples ou complexes, présentent un même caractère commun : elles supposent une classification des choses, réelles ou idéales, que se représentent les hommes, en deux classes, en deux genres opposés, désignés généralement par deux termes distincts que traduisent assez bien les mots de profane et sacré. La division du monde en deux domaines comprenant, l'un tout ce qui est sacré, l'autre tout ce qui est profane, tel est le trait distinctif de la pensée religieuse » (Durkheim, [1909] 1960).

Le modèle français d'enseignement musical est un modèle politique pour Duchemin (Duchemin, 2002, p.43-52) dans la mesure où la politique musicale contemporaine n'est pas née avec le ministère de la culture mais s'est construite autour d'un noyau déjà existant : la politique de l'enseignement spécialisé remonte à la création du Conservatoire de Paris en 1795. L'assujettissement de la musique au pouvoir étatique peut être étayé par le projet d'organisation de l'enseignement musical révolutionnaire exposé par Leclerc, député de la Convention, en l'an IV : « Plus pure dans son objet, la musique sera chargée de nous conduire par le plaisir à la pratique de toutes les vertus publiques et particulières ; et pour qu'elle ne s'écarte jamais de ce but, les lois lui prescriront des limites, des règlements détermineront sa marche, et il y aura une magistrature spécialement chargée de l'exécution de ces lois et ces règlements. » (Leclerc, an IV, p.22).

Le pouvoir politique accorde une importance particulière au contrôle de l'activité par l'État. L'institutionnalisation de la musique n'a pas d'autre but que d'exprimer en tous lieux la gloire de la Nation : l'État contrôle l'activité du groupe qu'il met en place par des « lois », des « règlements » et la mise en place d'une instance de supervision chargée de l'application des prérogatives dictées par l'État-Nation.

L'unité nationale recherchée se traduit par une unité dans l'organisation de l'enseignement musical. C'est le sens donné à la création du premier conservatoire qui doit être le seul modèle d'enseignement pour l'ensemble des écoles spéciales de musique qui se mettront en place. Cela suppose une organisation hiérarchisée et placée sous la tutelle de l'État, dans laquelle le directeur du conservatoire surveille l'exécution des dispositions. Pour Pierre, le but recherché est très explicité dans le décret d'organisation de mars 1800 : c'est « l'objet même de l'institution que de ramener toutes les parties de l'enseignement à des principes invariables ». Le règlement de 1808 ne laisse pas non plus le moindre doute : « Le mode d'enseignement est uniforme. » (Pierre, 1900, *In* Duchemin, 2002, p.49).

Les principes originels de l'enseignement spécialisé de la musique sont toujours actifs aujourd'hui. C'est en premier le principe **égalitaire** dans lequel l'unité de l'enseignement facilite l'évaluation des élèves et leur déplacement d'un établissement à l'autre. Deuxièmement, la diversification des savoirs enseignés reste subordonnée au principe d'**unité de l'enseignement**. Troisièmement, le contrôle de la qualité des enseignements proposés dans les établissements publics tend à **normaliser les enseignements** et **freiner les innovations** pédagogiques. Quatrièmement, la décentralisation de l'enseignement musical spécialisé ne remet pas en cause le principe initial d'unité de l'enseignement. Cinquièmement, la politique de décentralisation s'est accompagnée d'une politique de classement des écoles selon un

modèle pyramidal, dans lequel il faut voir l'unité de l'enseignement comme une valeur principe communément admise. En d'autres termes, le modèle historique de l'enseignement spécialisé de la musique, par son appartenance à un corps d'État, peine à évoluer vers une démocratisation pourtant revendiquée par l'institution elle-même.

IX - 4. L'idéologie méritocratique et le modèle des corps d'État

L'organisation des activités professionnelles en corps d'État installe des valeurs propres aux idéaux des sociétés modernes. L'**idéologie méritocratique** trouve sa place dans le modèle des corps si l'on considère, avec raison, les corps d'État comme de grandes organisations **bureaucratiques** fortement régies par des normes et des codes. Les travaux de Larson (Larson, 1977) développent en partie cette conception dans le monde des grandes firmes américaines. Les capacités intellectuelles différentielles entraînant des chances inégales dans le monde du travail découlent de l'idéologie méritocratique puisqu'elles se justifient par l'accès et la réussite à la formation en regard du mérite de chacun : « La croyance à une inégale distribution de l'intelligence naturelle suffit à justifier le maintien d'une inévitable sélection parmi les individus ayant les mêmes droits et les mêmes chances. » C'est bien dans le modèle méritocratique, le potentiel « naturel » détenu par l'individu, c'est à dire une différence initialement distante de toute construction sociale, qui légitime les différences entre les individus et donc justifie la répartition des travailleurs dans la division du travail. Le rôle de l'État est primordial dans ce processus de naturalisation des différences car c'est lui qui, par son intervention et la création d'un système national d'éducation, va « valider l'idée d'égalité des chances d'individus atomisés » et ainsi « légitimer le monopole de la compétence par ceux qui ont eu la chance de réussir dans ce système ». (*ibid.*, p224-228).

Comme l'Éducation Nationale, l'enseignement spécialisé de la musique dépend de l'État par les textes qui régissent l'activité du groupe (la question du financement et de sa répartition entre État et collectivités locales est plus indirecte mais s'ordonne suivant un schéma similaire). Son mode d'organisation de type bureaucratique s'accompagne de la réappropriation de l'**idéologie de la compétence**. Les stratégies professionnelles qui en découlent se réorientent suivant ce principe, devenant un moyen pour les personnes diplômées d'établir une différence avec les non-diplômés. Ils peuvent ainsi **protéger et défendre leur statut social**, leurs carrières puisque leurs compétences sont identifiées à leur loyauté envers

l'organisation qui les emploie. Les musiciens qui travaillent dans la fonction publique, que ce soit dans l'enseignement ou en orchestre, adhèrent à cette conception qui valorise l'ampleur de leur travail de formation initiale et professionnalisante et légitime la position à laquelle ils ont pu accéder dans le groupe (quel que soit le niveau hiérarchique de cette position). Les analyses de Larson peuvent également être transférées aux **sphères politiques** et **bureaucratiques** qui ont la charge de l'organisation des différentes activités du monde de la musique institutionnelle. Ces dirigeants ou décideurs (au même titre que les « managers » des grandes firmes) ont tout intérêt à diffuser l'idéologie de la compétence pour qui elle est un vecteur idéal pour « contrôler de larges secteurs de travailleurs qualifiés et pour coopter son élite. » *Ibid.*, p.239). On peut observer de nombreux points de similitude entre les stratégies de diffusion d'un discours par les grandes firmes et celles du corps d'État dans lequel s'inscrit une partie du monde de la musique. Elles tendent à **obtenir un monopole sur un secteur d'activité** en faisant reconnaître « de l'extérieur » le niveau supérieur de compétence qu'il détient par rapport à ses concurrents : les musiciens issus des formations institutionnelles sont présumés plus compétents que leurs « homologues » distants de ce type de parcours. À l'« interne », la diffusion de l'idéologie méritocratique légitime la hiérarchisation du groupe à partir des différences de compétences garanties par la formation à laquelle chacun a participé sans en obtenir les mêmes résultats. Le principe d'égalité des chances permet de justifier l'inégalité des positions occupées, fondé lui sur une différence de « nature » (le don) et conforté par le travail (le mérite) qui n'aboutit à des résultats équivalents. La différence par la compétence rejoint par certains côtés l'idée de la différence par le talent : le degré de légitimité supérieur pour certains êtres ne peut pas s'expliquer par une différence dans le processus social de formation puisque tous ont suivi le même cursus ; il ne se justifie que par ses différences de nature qui échappent à toute rationalisation et ne peuvent se comprendre que par des compétences intrinsèques qui ne peuvent pas être objectivées. Comme pour les grandes firmes, dans les secteurs de la musique contrôlés par l'État, la multiplication des différences statutaires, de carrière, de rémunération, de prestige, se fait au nom du professionnalisme qui peut être considéré comme un « contrepoint idéologique de la prolétarianisation ». (*Ibid.*, p.239).

Sous l'angle du principe méritocratique, la différenciation entre les professionnels de la musique, dans et hors de l'institution, justifie la **distribution des places dans la division du travail**. C'est la possession individuelle de « compétences cognitives et techniques » qui légitime l'intégration de certaines personnes et permet d'exclure ceux qui ne les possèdent pas. Larson voit dans ce processus de « professionnalisation » d'un groupe l'argument fort de

l'idéologie dominante justifiant le management capitaliste-bureaucratique des grandes firmes, et dans lequel nous voyons également celui des institutions d'État qui régissent une partie de l'activité musicale. La légitimité par les compétences, surcouche de la qualification, justifie la prétention au monopole sur un secteur d'activité, par exclusion de toute personne ou de tout groupe qui ne peut pas prétendre à « ces **compétences juridiquement reconnues** ».

La logique méritocratique est acceptée par les prétendants à l'accès au groupe dans le temps de la formation initiale et professionnelle dans la mesure où les actes d'attribution reçus permettent de se reconnaître dans le double processus du don et du travail des actes d'attributions institutionnels dans la terminologie de Dubar (Dubar, 1991), sans que le premier puisse être clairement identifié : le talent potentiellement attribué au jeune musicien, puisqu'il franchit les étapes successives de la formation, n'est pas remis en cause dans un premier temps. C'est lui qui déterminera la poursuite du parcours : le processus de sélection des prétendants s'installe progressivement dans lequel le jeune musicien voit ses chances d'accès à l'élite du groupe se réduire sans qu'il en prenne ombrage puisqu'il a intégré le principe de compétition basé sur le talent. Sa future position dans la hiérarchie du groupe est acceptée au nom du même principe : c'est son manque de travail ou son manque de talent (voire l'absence tardive de reconnaissance d'un don) qui justifie son positionnement dans les strates intermédiaires du groupe. À l'inverse, cas plus rare, c'est la reconnaissance de son talent ou de son don (le musicien prodige) qui justifiera son accès à l'élite du groupe.

Le principe méritocratique « verrouille » en quelque sorte toute critique interne à son encontre dans la mesure où il est pensé et organisé par l'institution de manière à être intégré par les prétendants. C'est d'ailleurs la condition tacite de la poursuite d'un parcours de formation long et astreignant et celle de l'intégration ultérieure des membres du groupe.

L'idéologie méritocratique est une des bases de la notion de corps en ce qu'elle soude un ensemble d'individus autour d'une même conception du groupe visé ou atteint. Elle installe une identité commune fondée sur le mélange des notions de don, de talent et de travail, qui ne peuvent être créditées que par la qualification et suivies par la différenciation par les compétences. C'est ce qui fait la différence avec les musiciens « autodidactes » : s'ils partagent partiellement l'idéologie du don, du talent et du travail, ils sont exclus de la reconnaissance par la qualification. La survalorisation de la logique de compétence, accréditée par la reconnaissance dans l'activité de travail, est partiellement fonction de cette « carence » en diplômes.

Les travaux de Larson, et plus généralement ceux de la sociologie fonctionnaliste apportent un éclairage sur la relation existant entre le principe méritocratique et la notion de

corps. Pour tous ces sociologues, la sélection est juste et se justifie au nom de principes généraux qui renvoient en particulier à l'inégale contribution des membres à la prospérité du groupe. La sélection est légitime et peut donc être acceptée par tous les membres de la communauté et plus généralement, de la société. Plus les critères de sélection seront clairement établis, plus les inégalités de position qui en découlent seront acceptées de tous de manière que la société, malgré les différences de statut et d'avantage, fonctionne, intègre, socialise et maintienne la solidarité nécessaire entre ses membres.

IX - 5. Principe de justice et principe d'efficacité dans l'enseignement spécialisé

Les principes d'excellence et de sélection propres à l'idéologie méritocratique, on l'a vu, sont à l'œuvre aussi bien dans les corps d'État que dans l'économie privée. Bien que distincts dans leur fonctionnement comme dans les valeurs dont ils sont porteurs, ces mondes ne fonctionnent pas en autarcie et des interactions multiples entraînent une réinterprétation de ces modèles. Dans une société marquée par la montée du capitalisme et du libéralisme⁶¹, il faut s'interroger sur la manière dont ces modèles évoluent.

L'entrée dans un monde globalisé entraîne des transformations des modalités d'accès et de maintien dans le monde professionnel. Dans une configuration générale de la société où la relation au travail ne peut plus être complètement pensée sur des modèles traditionnels, et dans laquelle la compétition semble s'être considérablement accrue, la formation joue un rôle de première importance dans la construction des carrières. La réalisation de soi par le travail ne consiste plus seulement à trouver une « occupation » ou à apprendre un « métier » qui permettra de s'inscrire durablement dans une activité et un groupe professionnel. Les nouvelles figures du « professionnel » évoluent car elles sont portées par un modèle d'ascension sociale propre aux régimes démocratiques auquel s'adjoint un modèle libéral néo capitaliste dans lequel la recherche des positions les plus hautes est devenue une aspiration partagée par le plus grand nombre. La recherche d'excellence déjà présente en régime démocratique devient un impératif afin d'occuper une position sociale dans un monde marqué

⁶¹ C'est bien sûr aux travaux de Boltanski, Thévenot et Chiapello que nous faisons référence ici (Boltanski, Thévenot, 1991 ; Boltanski, Chiapello, 1999 ; Chiapello, 1998).

par la flexibilité qui lie la construction des carrières professionnelles à un manque de sécurité⁶².

La **formation des futures élites** doit intégrer une aspiration des élèves et des familles à se réaliser dans cette nouvelle configuration tout en maintenant l'idéal démocratique d'une formation plus globale des individus : l'acquisition d'une haute spécialisation se double de la nécessité d'une ouverture culturelle qui dépasse le capital spécifique (les compétences techniques et d'expertises) attendu du professionnel. Les institutions qui forment l'élite d'un groupe professionnel doivent accorder leur stratégie à celles qui se construisent dans leur public. Des deux côtés, il s'agit de rester dans la course et d'adapter la construction des parcours à la demande sociale.

L'articulation de la logique libérale avec la logique méritocratique peut être un problème puisqu'une nouvelle injonction s'impose aux différents acteurs de l'interaction, « celle de l'élargissement du vivier de recrutement des futures élites, pour des raisons de justice qui n'oublie pas, comme c'est souvent le cas, la recherche d'une meilleure efficacité ». (Dutercq, 2007, p.1).

Le secteur de l'enseignement spécialisé de la musique n'échappe pas à cette évolution globale de la société. L'analyse de ses transformations récentes (depuis une vingtaine d'années) permet de constater que les instances politiques ont pris la mesure des nécessaires adaptations requises. En y regardant de plus près, il est possible de voir que **la construction pyramidale⁶³ de l'institution s'est trouvée renforcée par le processus de démocratisation amorcé depuis le milieu des années quatre-vingt**. En effet, la partie haute de la formation (les CNSM) a évolué quantitativement dans des proportions insignifiantes par rapport à la base du système (les écoles municipales de musique). Le développement important des écoles municipales de musique offre une possibilité de repérage et de sélection beaucoup plus importante. L'aspect quantitatif se double d'un autre avantage qui nous intéresse ici pour l'analyse : la répartition géographique de ces établissements ouvre l'enseignement spécialisé à de nouveaux publics que celui qui intègre traditionnellement les conservatoires. Il ne faut pas nier la diversité sociale du public traditionnel de l'enseignement spécialisé : dans notre

⁶² C'est également le constat que fait Dutercq dans une recherche sur la formation des élites : « Les difficultés pour accéder aux positions sociales les plus enviables ou s'y maintenir sont plus grandes que jamais dans un monde globalisé, où la concurrence est très forte et les statuts ne sont jamais définitivement acquis. » (Dutercq Y., à paraître 2008).

⁶³ Cette dénomination n'est pas une vue de l'esprit ou une position politique critique de l'auteur, toutes les analyses, anciennes et récentes, s'accordent pour voir dans l'enseignement spécialisé de la musique un modèle type de corps d'État construit autour d'une architecture pyramidale (Papadopoulos, 2004 ; François, 2007 ; Duchemin, 2002).

échantillonnage, nous trouvons aussi bien des musiciens originaires des classes sociales populaires (ouvriers, agriculteurs) que des classes sociales moyennes (enseignants, commerçants) ou des classes sociales supérieures (cadres, professions libérales). Pourtant, l'intérêt du développement important des établissements situés à la base de la pyramide de l'institution est qu'il rééquilibre en partie une mixité sociale défailante dans l'ancienne structuration du réseau de formation.

La proximité géographique des écoles municipales de musique favorise l'accès à la formation d'un public plus nombreux et en parti⁶⁴ plus représentatif de l'ensemble de la population. Du point de vue des familles, l'accès à une culture artistique s'insère dans une stratégie plus générale d'éducation qui autorise le maintien de leur position sociale ou favorise la mobilité ascendante du groupe. Il apparaît donc que ce type de stratégie s'élabore d'abord chez un public ayant conscience des enjeux sociaux liés à une ouverture culturelle : « Les familles averties, dans le cadre de stratégies de distinction, s'efforcent - par leur style éducatif, par les activités proposées et par tous les choix qui contribuent à leur formation de préparer au mieux leurs enfants à préserver ou améliorer leur position sociale. » (*Ibid.*, p.3).

Les stratégies qui se mettent en place relèvent de la prise de conscience progressive, par une population socialement plus étendue, des enjeux éducatifs dans la construction des trajectoires sociales de leur descendance. Face à un monde incertain, l'individu doit être équipé pour faire face et s'adapter à cette nouvelle forme de modernité : la quête d'autonomie passe par sa capacité d'adaptation au changement qui elle-même passe par un travail réflexif sur le sens de l'action. L'entrée dans ce que certains auteurs qualifient d'autre modernité ou de seconde modernité (Beck, 2001 ; Giddens, 1987) suppose trois qualités relevées par Callon (Callon et al., 2002), Ascher et Godard (Ascher et Godard, 2003) et reprises par Dutercq pour son analyse : « Ce sont ces **qualités d'autonomie, de réactivité** et de **réflexivité** qui peuvent permettre de gérer l'incertitude générée par l'élargissement de la compétition comme par les aléas de l'économie capitaliste, mais aussi par la multiplication des choix et des décisions qui en découlent. » (*Ibid.*, p.3).

L'adaptation de l'individu au monde social suppose que celui-ci ou son groupe d'appartenance initial, ait conscience des changements survenus dans cette seconde modernité et des enjeux éducatifs qui permettront une mise en adéquation afin de pouvoir se réaliser au mieux dans le monde social. L'enseignement artistique apparaît alors comme un étayage

⁶⁴ Si nous apportons un bémol à cette démocratisation de l'accès à la culture musicale, c'est parce qu'elle n'abolit pas totalement la barrière des freins culturels qui font que certaines populations se tiennent à l'écart de cette possibilité d'accès à l'enseignement spécialisé.

supplémentaire au service d'une stratégie de mobilité sociale qui vise non seulement, comme c'était plus traditionnellement le cas, une mobilité sociale ascendante, mais aussi une mobilité indispensable entre les différents espaces de réalisation dans le monde social et professionnel : vue sous cet angle, la mobilité recherchée ne serait pas pensée uniquement dans sa verticalité (l'accession à la partie haute du groupe professionnel) mais aussi dans une horizontalité permettant l'accès au groupe et le maintien dans les niveaux intermédiaires. L'appareillage fourni par l'éducation artistique se conçoit comme un appariement associant l'équipement culturel favorable au développement personnel de l'individu et l'équipement culturel utile à la stratégie de carrière professionnelle souhaitée.

Ces différentes dimensions n'échappent pas aux professionnels de l'enseignement spécialisé pour qui la demande du public peut et doit être prise en compte. L'articulation entre une demande d'ordre culturel et une demande d'ordre stratégique peut s'intégrer dans le nouveau programme institutionnel. La formation d'une élite n'entre pas en contradiction avec la formation des amateurs dès lors que l'offre de formation est suffisamment diversifiée pour permettre à chacun de se réaliser en fonction de ses attentes et de ses possibilités. Le problème qui se pose aux professionnels est plutôt de présenter suffisamment clairement l'offre institutionnelle pour ne pas se trouver en « porte à faux » entre deux propositions pouvant être interprétées de manière contradictoire (l'introduction de la politique de démocratisation de l'accès à l'enseignement artistique comme principe de réduction des inégalités *versus* la mission historique de l'institution de former une élite comme principe de production des inégalités).

Pour Patrick, responsable de la formation dans un conservatoire, la coordination des moyens mis en œuvre suppose un travail de réflexion sur ces moyens et leur évolution souhaitée et jugée nécessaire. Cette double mission suppose un travail de terrain, de relation avec les enseignants pour la coordination des activités et un travail réflexif sur le fonctionnement de l'institution et son évolution, les deux dimensions étant interactives : « *Ça n'est pas une uniformisation, mais il faut des moyens très lisibles. Cela nous amène à un questionnement sur nos pratiques et sur le contexte de cet apprentissage qui nous oblige à évoluer... On est amené à évoluer. Cette évolution est en même temps nécessaire et en même temps, coordonner les choses pour que ce soit homogène.* » ({RI1} Louis).⁶⁵

⁶⁵ Pour Patrick, responsable de la formation dans un conservatoire, la coordination des moyens mis en œuvre suppose un travail de réflexion sur ces moyens et leur évolution souhaitée et jugée nécessaire. Cette double mission suppose un travail de terrain, de relation avec les enseignants, pour la coordination des activités et un travail réflexif sur le fonctionnement de l'institution et son évolution, les deux dimensions étant interactives : « *Ça n'est pas une uniformisation, mais il faut des moyens très lisibles. Cela nous amène à un questionnement*

C'est en cela que la réorganisation du groupe, dans la logique de décentralisation, conforte finalement la hiérarchisation du groupe et confère une lisibilité accrue à la structuration globale du réseau. Une répartition des « missions » entre les différents établissements permet d'étager les différents niveaux de demande, de manière accordée avec la demande du public et celle du ministère. La mise en place de « parcours⁶⁶ », principalement dans les conservatoires, s'inscrit dans cette logique de séparation des individus en fonction de leurs attentes et de leurs capacités. Une lecture plus distante de l'ensemble de l'organisation de l'offre de formation aboutit à un constat similaire. Les établissements de base proposent une offre « tout publics » : la finalité de l'activité est indéterminée, entre pratique amateur et pratique professionnelle. Les conservatoires offrent la double possibilité d'un parcours amateur ou « pré-professionnalisant⁶⁷ » le niveau de travail demandé est souvent supérieur à celui d'une école municipale de musique et l'évaluation est plus codifiée et exigeante. Les conservatoires supérieurs forment eux les futurs professionnels du groupe (interprètes ou enseignants du supérieur). Le malthusianisme consubstantiel aux possibilités réduites de concrétisation des attentes de réalisation professionnelle peut se justifier par une offre large de formation permettant à chacun de trouver sa place en fonction de ses compétences : la répartition des individus en fonction de leur niveau de talent est ici organisée dans un cursus long et formalisé dans lequel les actes d'attribution de l'institution sanctionnent positivement ou négativement les capacités reconnues à chacun. L'inscription de la formation dans la durée participe à l'acceptation des sanctions ou des récompenses de l'institution, concourant de la sorte à l'intégration d'un niveau d'identification variable au modèle de l'artiste.

L'investissement de l'individu ou de sa famille dans une stratégie éducative suit et s'adapte à ce réquisit de l'institution. La répartition des individus dans l'organigramme institutionnel s'accorde avec l'évaluation de la marge de manœuvre envisageable. La réorganisation des projections, pour l'élève comme pour sa famille, se fait dans la durée, affaiblissant de la sorte le coût relatif aux échecs possibles.

sur nos pratiques et sur le contexte de cet apprentissage qui nous oblige à évoluer... On est amené à évoluer. Cette évolution est en même temps nécessaire et en même temps, coordonner les choses pour que ce soit homogène. » ({RII} Louis) .

⁶⁶ À la fin des deux premiers cycles du cursus de formation des conservatoires, les élèves peuvent s'orienter vers une filière « amateur » ou vers une filière de spécialisation préparant à l'intégration dans un CNSM. La préparation au DEM, dans la deuxième option, est conçue dans une logique proche de celle des CPGE dans l'Éducation Nationale : elle sépare les parcours de formation en fonction du niveau d'excellence reconnue afin de préparer la future élite sociale.

⁶⁷ Cette finalité est critiquée par plusieurs responsables de formation qui estiment que les chances de réussite des étudiants en direction des carrières d'interprète sont insignifiantes et que l'usage d'une telle terminologie ne ferait qu'entretenir des illusions chez l'étudiant.

Dans cette projection éducative, les acteurs ne sont pas équipés de façon égale. Les « héritiers », enfants de musiciens (Lehmann, 2005) et plus globalement les classes sociales les plus favorisées, ont conscience des enjeux et des stratégies à mettre en œuvre. L'enseignement artistique se greffe sur un outillage éducatif plus large : il participe à « l'acquisition d'une bonne culture générale » essentielle à la réalisation du projet « dans la perspective de la réussite aux concours ». (Daverne, Dutercq, 2007). Comme dans les CPGE, sur lesquelles portent les analyses de Daverne et Dutercq, certaines familles sont mieux équipées pour construire stratégiquement la carrière de leur descendance : elles intègrent la nécessité d'une formation très spécialisée à laquelle doit s'adjoindre l'acquisition d'une bonne culture générale.

Les familles populaires portent comme les précédentes cette aspiration à l'accomplissement individuel. On peut toutefois se demander si elle entraîne une stratégie scolaire équivalente. L'étude menée par Buisson-Fenet et Landrier (Buisson-Fenet, H. Landrier S., 2007) semble indiquer que les accédants aux classes préparatoires de l'Éducation Nationale issus des milieux populaires seraient plus portés par le niveau de reconnaissance lié à leur réussite que par l'objectif d'accéder à une carrière privilégiée, « comme une affirmation de dignité, une forme de conviction morale qui les conduit à être ambitieux d'abord par fierté ». (Dutercq, 2007, p.4). Il n'est donc pas surprenant de voir que les enseignants musiciens issus des classes populaires (et dans une moindre mesure, ceux des classes moyennes) accordent une importance toute particulière à la construction « humaine » de l'élève. La figure du *porteur* ou du *médiateur culturel* décrite par Kerlan (Kerlan, 2006) est très proche de celle étudiée par Allouche et Van Zanten (Allouche et Van Zanten, 2007) : les élèves des CPGE issus des quartiers défavorisés qui accompagnent leurs cadets sur le chemin de l'excellence (les « formateurs » ou « grands frères ») sont définis comme des tuteurs, tout comme se définissent eux-mêmes de nombreux formateurs issus pour la plupart de milieux populaires. Ces professionnels militants dans l'enseignement sont mus par la volonté d'acculturer les générations arrivantes de jeunes musiciens afin de **favoriser leur accès à un groupe dans et par lequel ils se sont eux aussi construits.**

Si l'idée d'arriver à faire en sorte que quelques-uns d'entre eux accèdent à des positions socialement prestigieuses, **leur objectif central est avant tout d'aider des individus à se construire socialement et humainement.** Pour eux, la musique est avant tout un prétexte, une occasion de construire des individus « éveillés » à un monde dans lequel ils trouveront leur place. La finalité de leur action est éducative, autant sinon plus dans un objectif de transmission d'un savoir formel et le développement de compétences utiles

professionnellement. L'intérêt de la formation qu'ils proposent aux jeunes musiciens est donc bien dans l'acculturation attendue, rejoignant en cela l'objectif des jeunes étudiants tuteurs des classes préparatoires aux grandes écoles de l'Éducation Nationale : « Ce sont bien des bénéfiques transversaux, en tout cas non académiques, qui sont recherchés par les jeunes étudiants tuteurs qui s'engagent dans l'un ou l'autre dispositif. » (Dutercq, 2007, p.4). Ce qui distingue les deux situations a sans doute à voir avec le « statut » différent de ces tuteurs : les « accompagnateurs » des CPGE n'endossent ce rôle *a priori* que pendant la durée de leurs études, avant leur intégration professionnelle, alors qu'elle se poursuit et est intégrée à la fonction chez les musiciens-enseignants. La reproduction de ce par quoi l'individu s'est construit n'est pas vécue comme un formatage mais au contraire comme une possibilité d'accompagnement de la réalisation de l'apprenant. De la part de ces enseignants-militants, le sens de l'action est orienté vers l'acquisition de ces « bénéfiques transversaux » : souvent les valeurs « humanistes » sont mises en avant. Les moyens que procure l'institution visent un objectif distant des finalités historiquement affichées par l'enseignement spécialisé : l'excellence recherchée est celle de l'individu, de son éthique et de son rapport au monde plus que celle qui permet l'accès à l'élite du groupe professionnel.

On le voit, les aspirations démocratisantes de l'enseignement spécialisé ne concernent pas de manière identique les différentes strates de l'institution. Le positionnement des enseignants dans cette organisation suit ces différentes logiques. On pourrait dire que leur conception s'adapte à la situation de travail à laquelle ils sont confrontés et au public qu'ils côtoient. Cependant, cette analyse serait trop réductrice, ne prenant pas en compte le choix de l'individu. Plusieurs enseignants affirment qu'ils ont sciemment choisi une école municipale de musique justement parce que les valeurs « démocratiques » qu'ils portent trouvent mieux à s'exprimer que dans un conservatoire qu'ils considèrent toujours comme élitiste.

Pour Marie, l'enseignement dans les écoles de musique a évolué. L'enseignant n'est plus seulement un technicien donnant un cours instrumental de musique, mais une personne permettant une ouverture culturelle de l'élève par la transmission de connaissances plus riches et plus variées que la culture spécifiquement instrumentale : « *Maintenant l'enseignant n'est plus la personne qui va donner son cours d'instrument, mais elle doit s'ouvrir sur pas mal de choses, beaucoup plus variées et beaucoup plus riches.* » ({EDE5} Marie). L'enseignant évolue vers une mission éducative et culturelle plus large que sa seule fonction de la transmission technique instrumentale. Le modèle de référence évolue et nécessite une adaptation : l'enseignant ne peut plus se contenter de reproduire ce qu'il a lui-même connu en

formation. L'élargissement de la fonction enseignante suppose une culture plus importante et une ouverture, une curiosité extra-instrumentale.

C'est le cas de Cécile ou de Mireille qui ont eu l'opportunité de travailler dans les deux types d'établissements et qui considèrent que la remise en cause de la recherche d'excellence est insignifiante dans les conservatoires. La perception d'une évolution positive des conceptions par la formation actuelle n'est pas partagée par tous les enseignants. Cette remise en question de ce qui fonde leur identité est parfois douloureuse. L'orientation de la formation remanie les conceptions des étudiants et entraîne la **perte des repères** construits dans le parcours antérieur, une déstabilisation, une peur du nouveau, de l'inconnu : « *Le problème, c'est qu'on est tous issus de formatage, que ce soit l'école ou les conservatoires, les écoles de musique... c'est un repère en soi et on y tient parce que c'est ce qui nous fait tenir debout... Il y a des gens qui sont terriblement déstabilisés par ça. Ils sont dans l'inconnu et ça leur fiche la trouille.* » ({EDE4} Claudine).

C'est encore le discours de la majorité des formateurs (Jean-Noël, Yvon, Viviane) et des responsables de formation des CEFEDM (Louis, Mickaël) qui s'attribuent comme « mission » principale le remaniement des conceptions élitistes intégrées par les étudiants lors de leur cursus initial.

Le centre de formation affirme l'intérêt d'un processus de réflexion afin de **mettre à distance un modèle ambigu**, fondateur d'une identité qui par ailleurs n'a pas été reconnue : « *Nous, c'est ce qu'on peut leur offrir. Tout l'inconfort évidemment, parce que ça va venir les questionner sur évidemment leur propre formation : c'est vrai que s'ils sont là-, c'est parce qu'ils ne sont pas arrivés, qu'ils ne sont pas allés ailleurs. Très peu ont fait le choix d'être effectivement là.* » ({RI1} Louis). La position réflexive recherchée en formation porte également sur la réorientation contrainte du parcours des acteurs et leur identité en retrait de musicien.

On peut également voir une orientation identique chez certains musiciens d'orchestre qui préfèrent enseigner à l'extérieur des conservatoires bien que leur qualification ou leur notoriété ne limite pas leur marge de manœuvre (Ferdinand).

Qu'elle relève d'un choix ou d'une mise en conformité avec le segment professionnel occupé, l'argumentation souligne une différence dans la mise en œuvre concrète des politiques d'ouverture démocratique selon le positionnement de l'établissement dans l'organisation globale du système. Le niveau de la critique reste donc globalement proportionnel à la position occupée dans le groupe. Les **préoccupations de justice** émanent

plus clairement des segments dont la mission est de mettre en œuvre la démocratisation de l'accès à la pratique musicale (les écoles municipales de musique et les centres de formation qui préparent les futures professionnels de ces établissements). Les **préoccupations d'ordre économique-politiques** centrées sur la préparation de la partie haute du groupe professionnel s'accompagnent d'une recherche d'efficacité et d'excellence.

La position est donc moins facile à tenir pour les responsables de formation et les enseignants des conservatoires dans la mesure où leur établissement doit assurer ce double objectif. La lisibilité de leur action est contredite par ces injonctions contradictoires par lesquelles, dans le même établissement, ils doivent s'« ouvrir » à une approche plus démocratique et en même temps préparer des musiciens d'excellence. On le voit, c'est la concentration de deux conceptions contradictoires dans une même structure qui entraîne les critiques : la sélection des individus s'inscrit dans un cursus de formation long mais il est mis en œuvre dès le commencement. C'est la traditionnelle critique de la sélection précoce des talents qui est en cause, par laquelle le temps n'est pas suffisamment laissé à l'individu de se développer : « La sélection traditionnelle des élèves en France fondée sur les seuls contenus d'enseignement s'apparente à une conception très étroite des talents qui pénalise son efficacité : la qualité et l'exigence des études secondaires françaises sont reconnues dans le monde entier mais leur corollaire en est une sélection abusive et précoce qui écarte trop tôt des talents potentiels. » (Dutercq, 2007, p.6). C'est une critique souvent portée par une partie des professionnels de l'enseignement spécialisé à l'encontre de leur propre institution. Jean-Noël participe à des groupes de réflexion sur l'évolution du système d'enseignement de la musique en France. Il a ainsi eu connaissance des différences avec les pays étrangers : à une conception pyramidale dans laquelle le repérage des talents est précoce, il préférerait la mise en place d'un système proche de celui qui prévaut en Allemagne. Dans ce pays, tous les élèves suivent un cursus identique et la sélection n'intervient que très tardivement, laissant à chacun le temps de développer son talent potentiel. Son argumentation en faveur de « plus de justice » ne contredit pas le principe de sélection par le talent mais autorise un report des sanctions ou des gratifications. Il la trouve plus adaptée à la recherche d'efficacité qui préside à la crédibilité du groupe professionnel : si un nombre plus important de prétendants se présente, la qualité de sélection est accrue. Sa conception est finalement très proche de celle des économistes que décrit Mons (Mons, 2007), pour qui « plus la sélection est tardive, plus le vivier est large et plus l'efficacité de cette sélection est assurée ». (Dutercq, 2007,p.6).

On l'a vu, les conceptions portant sur les principes de justice et d'efficacité des acteurs du groupe professionnel de l'enseignement spécialisé de la musique sont variées. Elles sont

relatives au type de parcours qui les a menés dans ce secteur de l'activité musicale. La position occupée au sein du groupe influence leur conception de la même manière qu'on peut voir que cette position relève parfois d'un choix visant à agir sur la problématique du groupe. Les conceptions suivent malgré tout globalement la ligne des positions occupées dans le système de l'enseignement spécialisé. Certains, situés à la base de cette organisation, valorisent plus directement un principe de justice alors que d'autres, situés dans la partie haute de l'institution, défendent un principe d'efficacité et la recherche de l'excellence.

Le déplacement des élèves sur cette ligne progressant d'un principe de justice vers un principe d'excellence durant le temps de leur formation permet de mieux comprendre le processus d'intégration des valeurs portées par l'institution. Le système méritocratique qui voit cohabiter les valeurs de justice et les valeurs d'excellence fonctionne sur ce principe d'adhésion au système de sélection des individus en fonction de leur progression dans les apprentissages. D'une égalité des chances initiale, ils passent à l'acceptation des inégalités de position relative à l'évaluation de leur talent. Les inégalités de talents sont appréciées dans le contexte institutionnel qui en organise la conception. L'inscription dans le temps de la formation et dans un processus d'évaluation continue permet à l'individu de se projeter dans l'avenir en regard des opportunités et de la marge de manœuvre qui découle des actes d'attribution de l'institution.

C'est là une différence essentielle si l'on veut comprendre ce qui sépare les musiciens autodidactes des musiciens formés dans l'enseignement spécialisé. Pour les premiers, l'absence d'une formation encadrée et sélective entraîne le maintien des projections (parfois illusoires) dans un secteur d'activité où la compétition entre les individus est très forte.

CHAPITRE X. L'IDENTITÉ MUSICIENNE EST-ELLE SOLUBLE DANS UN CORPS D'ÉTAT ?

Travaillant sur un segment particulier du « monde de la musique », sur le groupe se destinant à son enseignement dans le secteur spécialisé (Conservatoires, Écoles Nationales ou Municipales de Musique), nous nous interrogeons dans ce chapitre sur le type d'analyse pouvant permettre de comprendre les acceptions diverses et potentiellement contradictoires du sens à donner au terme de professionnalisation.

Partant de l'approche sociologique des professions de Dubar et Tripier (Dubar et Tripier, 1998), nous avons cherché à comprendre en quoi le terme de « professionnalisation » pouvait être étudié, à la fois à partir des formes historiques d'organisation sociale du groupe, des formes historiques d'accomplissement de soi et des formes historiques de coalition d'acteurs. Pour ne retenir provisoirement que les acceptions sémantiques imprécises du terme « profession » dans la sociologie française contemporaine, comment comprendre et analyser le sens que donnent les acteurs à celui de « professionnalisation », à partir de leur discours ? Cette « définition » tient-elle de sa dimension langagière et déclarative, comme « profession de foi », ce par quoi elle aurait à voir avec les termes anglais « Calling » (vocation) et allemand « Beruf » (métier et vocation) ? Faut-il la comprendre comme relevant d'une signification d'ordre économique ou matériel, comme une occupation par laquelle on gagne sa vie ? Ou bien, tout aussi classiquement, comme le regroupement de personnes exerçant un même métier, dans un sens proche du corporatisme ou du statut professionnel d'un ensemble de personnes ayant ou revendiquant le même nom de métier ?

Le premier questionnement porte sur l'identité historiquement constituée du groupe (formation d'instrumentistes d'excellence, d'une élite musicale) et d'impératif revendiqué d'évolution (démocratisation des modes d'accès, de formation et de pratiques musicales, notamment amateur). Nous analysons en quoi ce « corps d'État intermédiaire » (Dubar et Tripier, 1998) retient l'attention des prétendants qui, par son intégration, recherchent une prise en charge statutaire afin d'éviter les aléas de la conjoncture économique : sécurité de l'emploi, carrière, « avantages acquis » ; comment se déroule leur socialisation professionnelle, de la formation initiale au recrutement dans ses filières d'emploi ; comment dans ce « marché fermé de l'emploi », l'État organise la professionnalisation des futurs acteurs et assure la reproduction du groupe.

À partir de là, **qu'entend-t-on par identité musicienne** ? Faut-il comprendre l'ethos du groupe comme l'intégration d'une identité trouvant son ancrage à la fois dans le modèle de l'ancien régime et son évolution suite à sa structuration après la révolution française ? **L'identité du groupe trouverait une filiation logique dans le modèle de l'inspiration, de son origine religieuse et vocationnelle (*calling*) en passant par son évolution laïque se traduisant par l'intégration dans un corps d'État, « à vocation totale » (Segrestin, 1985).** Nous mettons en perspective le modèle de l'inspiration (Boltanski et Thévenot, 1991) et l'approfondissement de cette « grandeur » dans les travaux de Heinich (Heinich, 2005) s'appuyant sur le monde de la peinture et de la littérature et partant du modèle de l'artiste romantique. **L'acteur, dans ses constructions identitaires plurielles, dans son processus de professionnalisation, est-il en tension entre deux modèles potentiellement antagonistes ?**

Nous retenons, suivant la perspective adoptée, que les usages sociaux de la notion de professionnalisation peuvent être analysés au travers des articulations émergentes des interactions entre les différents partenaires du processus. Les intérêts et les enjeux des différents actants - individuels, collectifs, institutionnels -, dans leur complémentarité comme dans leur tension tendent vers un consensus local et contextualisé autour duquel se définit le groupe. Nous ne prétendons pas généraliser les apports de cette seule approche, mais simplement restituer ce que ce type d'analyse peut apporter à contribuer à une réflexion étendue du débat.

X - 1. Objectif historique professionnalisant de l'institution et évolution

En France, l'enseignement spécialisé de la musique en écoles de musique et conservatoires s'organise après la Révolution française, supplantant les maîtrises religieuses supprimées en 1791. Depuis le XIX^e siècle, ces établissements ont la charge de former les futurs spécialistes de la musique (Ganvert, 1999). La création, en 1795, du Conservatoire de Paris provient de la fusion d'un institut de la garde nationale et de l'École Royale de chant. L'extension progressive de ce système sur le territoire national au XIX^e siècle est l'illustration de la volonté d'instruire le peuple, « d'éduquer tout en surveillant les ouvriers et leurs agissements », « avec un but musical très marqué politiquement et au caractère militaire très affirmé » (Lescat, 2001).

Ce n'est qu'au début des années soixante que l'institution se modifie profondément « occupant une place importante dans l'accès des Français à la musique » (Ganvert, 1999), tendant vers une démocratisation de l'enseignement et des pratiques musicales. L'enseignement spécialisé de la musique, placé sous la tutelle pédagogique du ministère de la culture, coordonne l'activité du réseau des établissements sur l'ensemble du territoire dont « la mission principale est la sensibilisation et la formation des futurs amateurs ». (MCC-DMDTS, 2005). La volonté politique de l'État tendant à valoriser la démocratisation de l'enseignement spécialisé est lisible dans les schémas d'orientation (schéma d'orientation pédagogique en musique, 1996) et dans l'organisation générale du cursus de formation. Le rapport de la mission Amy (MCC-DMDTS, juillet 2001) fait cependant le constat d'une forte dispersion entre l'enseignement spécialisé sanctionné par le Diplôme d'Études Musicales (DEM) et l'enseignement supérieur : « Seul un nombre restreint de diplômés ont réellement accès à des études supérieures. » Dans ce sens, « les structures actuelles de l'enseignement supérieur, relevant exclusivement de la tutelle de l'État, ne sont donc pas en mesure de répondre à la demande, légitime, des jeunes diplômés de l'enseignement spécialisé ». Une des conséquences de l'organisation française des cursus de formation, analysée sous l'angle du déséquilibre entre effectifs diplômés dans l'enseignement spécialisé et proposition de formation supérieure de musicien interprète, est l'orientation massive des diplômés DEM vers les formations d'enseignants : « Il apparaît donc, à l'évidence, un réel déséquilibre : l'insertion professionnelle des jeunes musiciens est favorisée et fortement encadrée en direction des *métiers de l'enseignement* (ainsi qu'il a va être montré, par l'existence de nombreuses structures de formation pédagogique), alors qu'elle demeure timide en direction de la profession de musiciens « actifs ». » (Rapport Amy, MCC-DMDTS, 2001).

L'évolution de l'organisation institutionnelle de l'enseignement musical pris dans son ensemble permet de saisir la double injonction qu'elle doit prendre en considération. D'une part, **sa mission historique est toujours de former les musiciens d'excellence – une élite** - qui formeront les solistes et les tuitistes des grandes formations musicales nationales et internationales : « L'idée force de cette sélection est d'assurer une reproduction mesurée du corps professionnel. » (Papadopoulos, 2004, p.83). D'autre part, l'extension du réseau qui servira à repérer et à sélectionner cette élite permet - ou devrait permettre suite aux orientations récentes - également d'être en adéquation avec la demande du public, relayée par les élus locaux, d'une **démocratisation de l'accès aux pratiques musicales et d'un développement local des pratiques amateurs** : « Il faut noter l'irruption de la notion de réseau que les phénomènes de centralisation liés à la volonté « républicaine » d'unité

n'avaient pas permis de développer : cette apparition de réseaux a permis de donner un nouveau sens aux orientations ministérielles, soit en les tempérant, soit en les suscitant, soit enfin en leur assurant un écho favorable du fait de leur cohérence avec les situations concrètes. » (Hondré, 2002).

La démarcation entre activité musicale amateur et professionnelle ne doit pas masquer une deuxième frontière. La professionnalisation vise partiellement l'usage des compétences musicales et instrumentales développées dans le cursus antérieur des étudiants. L'activité d'enseignement participe de cette conception tout en se dissociant de sa finalité première d'interprétation.

X - 2. Origine de l'identité par le groupe

Le positionnement de l'activité musicale dans les choix d'orientation de la carrière des étudiants dépend partiellement du déroulement de sa phase initiale. La motivation pour l'activité influe notablement sur les formes d'engagement de soi (Menger, 1997) et l'implication dans le processus d'apprentissage desquels découlent en grande partie la réussite de la formation. L'expression de la personne ainsi que l'échange ou la communication recherchés, sources initiales de la motivation et de l'engagement dans la pratique musicale, sont rapidement évalués en regard de la maîtrise de l'outil utilisé. L'apprentissage instrumental apparaît comme une étape indispensable, indissociablement liée dans un premier temps à la motivation de l'acteur et à l'influence de son environnement (Hennion, 1988, p.215).

Au-delà des spécificités individuelles, une **forte homogénéité ressort dans le parcours de formation des étudiants**. Les participants à la formation au Diplôme d'État (DE) du Centre de Formation des Enseignants de Danse et de Musique (CEFEDM) interviewés sont tous issus du conservatoire considéré comme un passage quasi-obligé : « *Il y a un chemin commun : ça a toujours été le conservatoire. De toute façon c'est le seul chemin possible. On a tous fait le conservatoire.* » {EDE 3}.

Dès leur entrée dans les établissements spécialisés d'enseignement de la musique, les élèves entrent dans un **processus de sélection** : « *Pour dix débutants, six ans après, tu en retrouvais un ou deux qui continuaient l'instrument.* » {EDE 8}. Chaque étape de leur parcours est jalonnée de concours ou d'examens. Si chacun des trois cycles constituant la formation initiale n'est pas sanctionné positivement l'élève sort du cursus spécialisé (MCC-

DMDTS, 2005). L'évaluation des connaissances et des capacités se fait en regard de la demande et des critères institutionnels. Par ailleurs, les élèves ont souvent été cooptés par des membres du groupe professionnel et amenés à intensifier leur investissement dans l'activité pour répondre au niveau d'exigence requis : « *J'ai bûché : je suis passée de préparatoire à diplôme en deux ans. Normalement il y aurait eu cinq-six ans.* » {EDE 12} L'anticipation du parcours entraîne une estimation positive des compétences de la personne et l'acceptation du processus de sélection des prétendants et de l'élitisme de l'institution⁶⁸.

Le choix d'orientation de la formation vers une pratique amateur ou vers une spécialisation dans une perspective professionnelle se fait progressivement et se dessine plus précisément à l'adolescence, en fin de second cycle, bien que certaines personnes réintègrent toutefois l'orientation professionnelle après réussite dans le parcours amateur. S'il est fonction d'une envie et d'une identité recherchée, il dépend de l'évaluation des possibilités que se reconnaît la personne ou qui lui sont attribuées : « *Ça reste de la pratique amateur jusqu'au deuxième cycle du conservatoire. Tu peux suivre sans te faire virer et en travaillant correctement. Mais ça n'est pas du tout le cas si tu veux entrer en troisième cycle.* » {RI 13}

X - 3. De l'évaluation initiale à la qualification « professionnalisante »

Dans la conception des étudiants, la suite du parcours conduisant à une formation professionnalisante, dans l'enseignement comme en musique, ne peut s'envisager sans la qualification de l'institution⁶⁹ : « *Celui qui va être dans une orientation professionnelle, c'est l'heure pour lui, vers quinze-seize ans, de pousser, de perfectionner sa technique instrumentale. S'il n'est pas dans cette logique là à ce moment là, il ne peut pas le faire à vingt cinq ans. Un professeur va être beaucoup plus rigoureux sur des aspects techniques.* » {RI 11}. Ce choix est le premier stade objectif d'un « passage à travers le miroir » (Hugues, 1958) durant lequel se définit progressivement le futur groupe professionnel.

⁶⁸ « La professionnalisation involontaire opérée par les conservatoires sur les élèves qu'ils ne rebutent pas provoque et justifie la nécessité d'une sélection plus forte par rapport à des débouchés limités. » (Hennion, 1988, p.217)

⁶⁹ Précisons cependant qu'une étude menée pour le Ministère de la culture indique « qu'une minorité des musiciens interprètes seulement (38%) fait état d'une formation musicale spécialisée de niveau supérieur (prix de Conservatoire national de région ou, à fortiori, prix du Conservatoire national supérieur de musique) », tout en précisant qu'« ils sont 75% dans ce cas chez les musiciens interprètes de musique savante et 23% seulement chez les interprètes de musiques populaires. » (MCC, DEP n°140, juin 2003)

La question de savoir si, à ce stade, l'orientation vise la pratique musicale ou son enseignement reste entière. Les étudiants suivent un parcours conçu dans la première perspective et il semble que leur projet professionnel soit en accord avec cette attente institutionnelle. Pourtant certains déjà, en fonction de l'estimation faite de leurs capacités, envisagent le repli vers l'enseignement. Le deuil de leur projection dans la musique est difficilement vécu et entraîne la négociation d'une position conciliée par le biais de l'enseignement : « *Dans ce qu'ils vont exprimer, il y aura quelque chose quand même de l'ordre de la mise à distance de leur parcours, mais avec tout ce paradoxe qui fait qu'à la fois je suis ici, reconnu apte à suivre la formation et en même temps, c'est ce même parcours qui fait que je n'ai pas été reconnu apte à atteindre l'objectif de la pratique artistique.* » {RI 13}.

La qualification visée permet la « mise en conformité » de l'acteur par l'évaluation formelle des connaissances et compétences indispensables à l'intégration du groupe professionnel. La classification et la hiérarchisation du groupe professionnel dans la fonction publique dépendent de la qualification obtenue⁷⁰ par laquelle les acteurs peuvent négocier leur position.

Nous sommes en présence d'un espace où deux dimensions coexistent - et sont potentiellement conflictuelles - dans les logiques de la catégorisation (Desrosières et Thévenot, 1988), dont les acteurs prennent conscience à ce stade de leur parcours. Ici la logique « verticale » des niveaux de formation-qualification - relativement récente dans ce groupe à ce niveau - est pensée, évaluée et critiquée par rapport à une logique « horizontale » des métiers-branches-institutions dont l'accès était jusqu'alors plus particulièrement lié à un niveau de reconnaissance des compétences - techniques - dans et par les pairs de l'activité visée. L'identification à une activité et à ceux qui l'exercent - le mode dominant de représentation de l'accès au métier - est relayée à ce stade par la formation professionnelle dont un des objectifs est « la qualification juridique attestée par la possession d'un titre⁷¹ ». (Dubar et Tripier, 1998, p. 145).

⁷⁰ « Pour enseigner dans les conservatoires nationaux de région, les écoles nationales de musique et les écoles municipales agréées, deux diplômes spécifiques sont requis : le DE et le CA (Certificat d'Aptitude). Ces diplômes s'obtiennent sur examen ou à l'issue d'une formation diplômante. » (Guide des métiers de la musique, 2000, p.178).

⁷¹ Pour Dubar et Tripier, « cette première logique, non hiérarchique et non scolaire, est essentielle pour comprendre la complexité et l'enjeu des catégorisations socioprofessionnelles, en France. [] Dans tous les cas, ce n'est pas seulement ni d'abord leur diplôme ou leur formation initiale qui sert à les définir mais leur apprentissage pratique, leur expérience professionnelle et leur appartenance à un groupe professionnel qui est bien d'autre chose qu'une catégorie statistique ou un « niveau de formation ». Il s'agit en fait d'une identification à une activité et à ceux qui l'exercent, d'un autre mode de socialisation que l'école, d'un apprentissage qui ne repose pas sur une qualification juridique attestée par la possession d'un titre scolaire mais sur la compétence personnelle acquise par l'exercice d'un métier mais aussi, parfois, par le rattachement à un groupe professionnel

X - 4. Premiers pas dans l'enseignement et orientation vers la qualification

Pour la grande majorité des personnes ayant suivi un cursus dans l'enseignement spécialisé de la musique, **l'intégration de l'activité d'enseignement s'inscrit dans une suite logique et organisée de leur parcours**, dès lors que des actes d'attribution suffisamment lisibles leur indiquent qu'une carrière d'interprète ne sera pas possible ou présentera un risque important. Nous avons également rencontré un nombre significatif de musiciens qui, après une trajectoire réussie en orchestre, envisagent ou ont déjà engagé une carrière dans l'enseignement, qu'elle soit parallèle, secondaire ou prenant le pas sur l'activité centrale antérieure.

Une difficulté interfère souvent dans la démarche de ces personnes : la spécialisation initialement recherchée les a éloignées de la qualification nécessaire et de la qualification qui y mène. Cependant, les compétences qu'elles ont développées et qui leur sont reconnues dans leur carrière instrumentale leur permettent une intégration partielle, plus ou moins provisoire, dans un établissement spécialisé d'enseignement musical. C'est la situation rencontrée par Mireille. Après une entrée dans une école de musique, elle réalise qu'une installation plus sûre ne peut se faire qu'avec une qualification adéquate : *« Il se trouve que j'ai commencé à enseigner un peu comme ça. On m'a filé une classe tout de suite de dix sept heures à Laval dans une école de musique. Je n'avais jamais enseigné. On m'a dit « Mais tu ne vas pas gagner d'argent. Tu es vacataire : c'est pas un statut ça. C'est pas intéressant. » Et on m'a dit « Passe donc le DE. »* ({EEA2} Mireille).

L'installation dans le métier d'enseignant, dans le secteur de l'enseignement spécialisé, passe par la mise en adéquation des prétendants avec les normes et les critères de l'institution pressentie. Cette « conformation » semble souvent plus difficilement acceptée. Pour certains, c'est le retrait de l'identité d'interprète qui intervient dans ce processus. Cependant, pour la majorité et comme le transfert des engagements est entamé et accompagné de la construction d'une identité d'enseignant, c'est le retour vers la formation et la qualification qui gêne.

ou à une institution (l'Armée, la Police, l'Éducation Nationale) dotée d'une forte visibilité symbolique. » (Dubar et Tripier, 1998, p.145).

X - 5. Recherche statutaire

L'objectif central visé par les étudiants à travers la qualification est clairement **l'accès au métier d'enseignant dans la fonction publique** pouvant leur apporter des conditions de travail correctes, stabilité et sécurité⁷² : « *Après, ça peut me donner une sécurité dans la vie quand même.* » « *Avoir une titularisation après. De mieux gagner ma vie, on est mieux payé.* » ({EDE3} Géraldine). Nous soulignons l'importance que prend cette dimension en raison d'un contexte économique jugé difficile, d'un marché du travail fragilisé et d'une reconnaissance sociale tout à fait relative (Menger, 2003, p. 84 et suite ; Menger, 2002, p.81). Rappelons que la prise de risque liée à « l'engagement de soi » dans les métiers artistiques (Menger, 1997) est ici freinée par le manque de reconnaissance institutionnel. Si nous concevons « l'artiste comme un travailleur » (Becker, 1985 ; Menger, 2002), nous notons que les critères « traditionnels » constitués par l'emploi - et sa sécurité - et la rémunération - sont ici mis en avant par rapport aux autres critères de réussite dans une carrière artistique : « Quant à la réussite, elle se révèle être une alchimie savante où cohabitent, à côté des éléments traditionnels que sont l'emploi et les rémunérations, la visibilité sociale, la reconnaissance des pairs, la rencontre avec le public, les récompenses, ou encore le plaisir et l'accomplissement de soi. » (Rannou, 2003, p.83).

L'accessibilité des « emplois abri » permettant de développer ou de maintenir une activité artistique parallèle (Menger, 2002, p.25), amateur ou professionnelle, est à comprendre sous l'angle de l'évolution structurelle des qualifications dans l'institution, qui peut entraîner à moyen ou à long terme une évolution des modalités de positionnement dans la hiérarchie institutionnelle, mais également dans le positionnement hiérarchique social, dans la division du travail. Le diplôme ressort alors comme une étape quasi-obligée pour l'accès à un métier dans un secteur d'activité très délimité⁷³.

La qualification permet l'accès à un marché fermé du travail ou « système professionnel fermé » (Segrestin, 1985), dont nous retiendrons essentiellement ici la

⁷² « Vous venez brillamment d'obtenir un DE ou un CA et vous pensez enfin toucher au but : obtenir un poste en conservatoire...Pas si vite ! Le chemin qui mène le jeune diplômé vers un poste de professeur titulaire s'apparente souvent à un parcours du combattant. [] Devenir titulaire, donc fonctionnaire, passe par la réussite aux concours organisés par le CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale). L'enseignant pourra alors bénéficier d'un statut, d'un emploi stable et d'une évolution salariale. » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.182).

⁷³ « Créé en 1982, le DE est un diplôme national qui s'obtient au terme d'une formation spécifique préparée par les CEFEDM ou sur examen pour les candidats libres. Il est homologué niveau III (bac+2) et donne accès au concours du cadre d'emploi d'*assistant territorial spécialisé d'enseignement artistique* de la fonction publique territoriale (catégorie B). » (*Guide des métiers de la musique*, 2000, p.178).

recherche d'une intégration dans un « corps à vocation totale » garantissant une prise en charge statutaire, « l'intégration d'un corps de fonctionnaires permettant à l'acteur de ne plus dépendre des aléas de la conjoncture économique ». (Dubar et Tripier, 1998, p.152). La qualification recherchée ne permet pas d'enseigner dans un autre contexte que l'enseignement spécialisé de la musique, dans la fonction publique. C'est du moins la conception développée - ou le constat fait - par une majorité d'étudiants, même si certains parlent d'une activité en association, mais souvent de manière secondaire, en appoint d'un poste plus stable dans la fonction publique⁷⁴. Dans la conception développée par les étudiants, la Licence et le Mandat sont indissociables. La première conditionne l'intégration d'un secteur d'activité dont le contrôle et la définition des conditions de travail sont clairement établis.

X - 6. Formation/qualification et fermeture du groupe

L'organisation du groupe des enseignants est fortement dépendante de sa tutelle ministérielle et de l'évolution des politiques gouvernementales. **Un des changements principaux réside dans l'évolution de la structuration de la formation et de la qualification des enseignants qui deviennent les sésames indispensables pour l'entrée dans le métier.**

« Traditionnellement » ou « historiquement », les interprètes étaient les grands gagnants dans le jeu des positions à occuper dans la hiérarchie du groupe. La valorisation des compétences instrumentales qui leur étaient attribuées favorisait la négociation de leur entrée et de leur positionnement dans les établissements d'enseignement spécialisé, même en l'absence de diplômes. Cette situation présidant à la conception de la carrière et à sa construction permettait d'envisager un éventuel changement d'activité ultérieur ou, plus classiquement, une double carrière : « *Quelqu'un qui sortirait du conservatoire avec son diplôme, il y a encore quelques années il trouvait toujours quelques heures à donner comme ça à droite à gauche. Mais c'est une situation qui est de plus en plus compromise. C'est de plus en plus difficile.* » ({ME22} Ferdinand). **La mise en place de formations diplômantes entraîne une fermeture de l'accès au groupe des enseignants et sépare en quelque sorte**

⁷⁴ Un représentant institutionnel estime que la mise en place d'une qualification intermédiaire entraîne une moindre reconnaissance des diplômes antérieurs qui lui étaient supérieurs. Ce n'est plus le plus haut niveau de classement dans la fonction publique qui est recherché en premier par les nouveaux enseignants, mais la simple intégration dans la fonction publique et la sécurité matérielle qu'elle apporte : « *Quand on regarde un parcours, centre de formation, CNFPT, aujourd'hui c'est sûr que le fait de rentrer dans la fonction publique apparaît comme être suffisant.* » ({RI1} Louis).

ce monde en deux sous-mondes institutionnels. Cette dissociation représente une rupture avec les valeurs historiquement portées par le groupe dans le sens où elle débouche sur une réorganisation indirecte de la perception d'une hiérarchie fondée très majoritairement sur la reconnaissance de l'identité d'instrumentiste.

Landowski identifie et justifie la construction pyramidale du groupe et le malthusianisme qui en régit l'accès : « J'ai expliqué (c'est une vérité toujours d'actualité) que si l'on veut aller très haut, s'il faut qu'une pyramide tienne avec une pointe élevée, il faut une base large et solide. Donc, pour avoir un très bel orchestre international à Paris, il fallait en avoir un grand nombre en France. » (Landowski, 1996, p. 117). Le plan qu'il met en place lorsqu'il est directeur de la musique d'André Malraux dans le milieu des années soixante avait pour objectif d'homogénéiser quantitativement et qualitativement l'offre musicale sur l'ensemble du territoire. Son plan avait deux volets principaux qui concernaient respectivement la mise en place d'orchestres permanents et l'installation de structures d'enseignement musical spécialisées. Le but était de « diffuser beaucoup mieux et d'assurer la qualité », « de construire, région par région, des entités musicales complètes ayant un conservatoire de qualité, un orchestre symphonique de qualité, un théâtre lyrique de qualité, ainsi qu'un nombre d'éléments de plus ou moins grande importance ». (*Ibid.*, p.118).

Comme on le voit, la nouvelle organisation préconisée par Landowski renforce la structuration hiérarchisée qui caractérise historiquement le groupe : « Ainsi, le plan Landowski a mis en place une structure pyramidale, au sommet de laquelle trône le CNSM de Paris, rejoint au début des années quatre vingt par celui de Lyon. Viennent ensuite les Conservatoires Nationaux de Région (CNR), une trentaine au total, installés soit dans les grandes métropoles de province (Marseille, Toulouse, Bordeaux, Strasbourg, Lille), soit dans des capitales régionales (Orléans, Tours, Reims, Poitiers, etc.), soit dans des villes de régions parisiennes (Boulogne, Saint Maur, etc.). Sous les CNR se trouvent les Écoles Nationales de Musique, au nombre d'une centaine, qui sont en général installées dans des villes moyennes (Aulnay sous Bois en région parisienne, Villeurbanne en région lyonnaise, etc.). A la base de la pyramide se trouvent les Écoles de Musique Agréées (EMA), qui proposent une offre de formation musicale dans des villes plus petites et qui ne dispensent pas un enseignement aussi poussé que les ENM ou que les CNR. » (François, 2007).

À partir de cette période l'offre de formation suit une stratégie qui place les deux CNSM au sommet d'une pyramide et va déterminer fortement la construction des trajectoires des musiciens et des enseignants dans le secteur spécialisé. La structuration du réseau des établissements d'enseignement spécialisé de musique va mettre fin au maillage désordonné du

territoire et à l'inégalité de l'offre. L'effet inverse est d'entraîner une normalisation de l'enseignement et d'instaurer des modalités d'accès au groupe, par la mise en place de formations et de qualifications, qui va entraîner des conséquences pour les prétendants à l'enseignement notamment. Les personnes qui antérieurement pouvaient entrer dans cette activité « par la petite porte » et développer cette activité, sans qualification, en parallèle avec une pratique musicale professionnelle, vont voir se réduire progressivement leur marge de manœuvre. La transformation, par exemple, de nombreuses structures associatives ou de droit privé en Écoles Municipales de Musique ou la concurrence induite par la mise en place de ces dernières va réduire les possibilités de travail des musiciens qui ne sont pas formés par ces mêmes établissements. La formation spécialisée et la qualification à laquelle elle mène va devenir quasi-incontournable à partir de la fin des années quatre vingt dix.

Pour comprendre cette évolution il faut garder à l'esprit que cette structuration du réseau des établissements spécialisés n'est pas seule en cause. Comme l'a clairement établi Coulangeon (Coulangeon, 2004), les politiques successives visant à encourager les pratiques artistiques viennent seconder un engouement plus général chez les enfants et les adolescents pour la musique. Ainsi, entre 1970 et 2000, la population des musiciens professionnels a été multipliée par cinq et l'on dénombre actuellement 25000 musiciens. Ce ne sont pas les deux seuls CNSM du territoire qui expliquent cette progression historiquement sans équivalence. Nombre de jeunes aspirants revoient à la baisse leur projet de réalisation dans la musique et se tournent vers l'enseignement. La mise en place de formations et de qualifications intermédiaires (DE) offre depuis une quinzaine d'années une possibilité de débouchés professionnels dans les structures de base de l'institution. Ce nouveau personnel préparé et qualifié pour cette fonction limite indirectement la possibilité d'emploi des musiciens qui, traditionnellement, déployaient cette activité d'enseignement sans pouvoir se prévaloir de la formation spécialisée proposée par l'institution.

Si le secteur de l'enseignement spécialisé gagne en lisibilité, et probablement en qualité, depuis une vingtaine d'années, il faut remarquer qu'il modifie en profondeur la morphologie du groupe professionnel à partir d'un nouveau profil des accédants. Ainsi, les autodidactes qui constituaient une part importante de la population du groupes sont progressivement relégués de l'activité d'enseignement. L'incidence des politiques successives et des moyens mis en œuvre va donc modifier en profondeur le monde de la musique, pour l'enseignement et bien au-delà. L'enseignement continue à être un « emploi-abri » (Menger, 2005) pour une partie de ces nouveaux musiciens qualifiés qui pourront continuer à diversifier leurs activités. Cependant, pour les autres, il faudra trouver d'autres formes de ressources que

l'enseignement dès lors que l'activité d'interprétation s'avèrera insuffisante pour subvenir à leurs besoins. **Les gagnants de cette nouvelle organisation sont bien les personnes formées par l'enseignement spécialisé.** De manière à peine détournée, cette évolution marquent un **renforcement du monopole du groupe dans un secteur d'activité relativement fermé** malgré la forte évolution de l'offre quantitative des établissements sur le territoire.

Par ailleurs, la dissociation du groupe indirectement portée par la récente organisation des formations et qualifications instaure des types de construction de carrières différentes, tendant à repositionner la fonction centrale de l'excellence instrumentale pour lui substituer, au moins en partie, les compétences pédagogiques requises. Dans ce sens, l'identité d'artiste, plus fortement mise en avant au travers de l'activité d'interprète est requestionnée et redistribuée différemment dans l'ordre des conceptions du groupe des enseignants. Si l'identité d'artiste reste une valeur centrale, elle n'est plus fondée sur sa concrétisation par l'exercice premier du métier d'interprète.

À la figure du maître, historiquement et culturellement prioritaire et fondée sur les compétences attendues de l'interprète, se substitue en partie celle de l'enseignant et les compétences pédagogiques que l'on attend de ce « nouveau professionnel ». Ce n'est plus tant la transmission de l'expérience concrète d'une pratique artistique qui cadre le travail enseignant que la transmission d'un savoir au travers de compétences pédagogiques.

X - 7. Niveau de formation et système des opportunités

Logiquement, les personnes les plus qualifiées pour l'enseignement sont celles qui ont fait un cursus musical supérieur. Il faut cependant rappeler que cette formation est essentiellement musicale et ne prépare que depuis peu de temps à l'enseignement par des formations pédagogiques spécifiques. L'idée dominante reste encore que le niveau instrumental est le pré requis indispensable pour enseigner. Dit autrement, **le métier de technicien de l'instrument précède et prévaut sur celui d'enseignant.** Dans un marché restreint de l'interprétation, l'enseignement se présente donc comme la filière principale logique de réinvestissement des compétences développées.

Deux positions sont retenues à ce niveau par les acteurs du groupe. D'une part, certains ont une activité d'enseignement première en termes d'occupation professionnelle et source de revenus. Inversement, une partie du groupe travaille principalement en orchestre et

plus généralement dans l'activité d'interprétation, pour qui l'enseignement n'est qu'un appoint : « *On constate souvent que les gens qui passent pas le CA sont ceux qui sont allés dans les formations hiérarchiquement les plus élevées de l'enseignement de la musique en France, à savoir les conservatoires supérieurs. Ou alors, ils étaient dans des structures qui y préparaient. C'est vrai que l'enseignement fait partie des gisements d'emploi les plus importants pour les gens qui font de la musique à un haut niveau. Donc, c'est vrai que pour quelqu'un qui pratique la musique et qui n'a pas d'emploi fixe, c'est rassurant d'avoir un poste, ne serait-ce que quelques heures dans une école de musique qui rapporte un minimum de fixe quoi. Je ne connais pas de musiciens, au moins dans le monde classique, qui ne travaillent qu'en création et en production, en interprète hein. Ils ont tous au moins quelques heures au moins pour... pour **avoir une sécurité** et pour avoir une variation de leur pratique aussi. Mais c'est essentiellement matériel.* » ({E18} Natacha). La dernière partie de la présentation de Natacha insiste bien sur les motifs prioritaires de ces positions recherchées. C'est essentiellement pour une majorité de musiciens, les limites des débouchés possibles de l'activité d'interprétation qui inclinent la trajectoire vers la recherche, même partielle, d'« emploi-abris ». Et ce sont, comme l'indique sa conclusion, des considérations d'ordre matériel et financier qui motivent ces choix.

X - 8. Qualification DE : opportunité pour les moins dotés

Une dissociation s'opère dans la construction du groupe des musiciens formés dans l'enseignement spécialisé à partir du niveau de formation et de qualification atteint. Si les enseignants du supérieur sont dans la grande majorité des musiciens formés dans les deux CNSM de Paris et de Lyon et titulaires du CA, les enseignants des écoles de musique sont principalement des musiciens qui ont arrêté leur formation instrumentale au niveau DEM, à la fin du troisième cycle initial des conservatoires. **Cette hiérarchisation par les titres sous-tend une hiérarchisation par les compétences instrumentales détenues.** La valeur symbolique de cette différence est très importante dans l'estimation individuelle des capacités d'évolution de la carrière, dans un monde où la compétence technique instrumentale est au cœur de la reconnaissance et de la légitimité de l'acteur. Dans la bouche des musiciens et enseignants du secteur spécialisé, parler du niveau de diplôme obtenu pour l'enseignement ou de la position occupée dans la hiérarchie des établissements spécialisés revient à indiquer le niveau musical atteint, autant sinon plus que la reconnaissance des compétences pédagogiques

mises en œuvre : « *Les gens qui passent le DE sont plus des gens qui ne sont pas allés dans les sphères hiérarchiquement les plus élevées ou réputées telles dans le monde de la musique ; qui sont restés au niveau DEM des conservatoires de région et qui passent le DE directement. La plupart des enseignants des écoles de musique satellites que je connais, ce sont des gens qui sont sortis des CNR et qui ont passé le DE comme une suite logique de leur formation supérieure au conservatoire de Nantes.* » ({ME22} Ferdinand). La reconnaissance de la légitimité de l'individu passe essentiellement et prioritairement par le niveau technique musical attesté par la formation et les titres.

Pour les moins dotés souhaitant pratiquer un métier lié à leur apprentissage musical, la formation diplômante DE se présente comme un allant de soi, dans une continuité de ce par quoi ils se sont construits. D'une certaine manière, le repositionnement des choix de carrière lors de la phase intermédiaire suivant la fin des études musicales initiales représente la recherche d'un évitement d'une rupture. Le travail de mise en cohérence biographique (Voegtli, 2004) vise la confirmation d'une appartenance visée au monde déjà partiellement mais imparfaitement intégré. La perception de soi au travers de l'appartenance vécue au groupe n'est pas totalement confirmée par les actes d'attribution attendus. Certains étudiants de la formation initiale ayant repéré cette reconnaissance lacunaire ont opéré un transfert vers d'autres investissements identitaires avant la fin du troisième cycle. Julia a ainsi quitté le conservatoire, décrit comme sa « seconde maison », avant de se placer en situation d'échec : « *J'ai compris vers la seconde je crois - j'étais en dernière année de deuxième cycle - que je risquais d'être trop juste pour envisager de faire le métier d'interprète que j'espérais. J'ai d'abord arrêté les cours de formation musicale... à la fin de la seconde je crois. En première, je continuais encore les cours d'instrument avec ma prof et l'orchestre des amateurs - « Océan » -. Après, je n'ai continué que l'orchestre, pendant un an. Tu sais, je venais encore tous les jours au conservatoire. Je venais entre midi et deux. Je quittais mon lycée et je venais retrouver les copains. On restait devant le conservatoire ou on allait à la cafet'... C'était toujours **ma deuxième maison** dans ma tête et dans mon cœur. Et puis un jour je me suis fâchée avec ma meilleur amie... Une amie d'enfance qui avait tout le conservatoire avec moi... Elle, elle avait continué en F11. Maintenant, avec le recul, je me dis que c'était ça ma rupture avec elle : elle, elle était de plus en plus dedans. Moi, je n'appartenais plus vraiment à la maison, quoi, tu vois ?* » ({ES1} Julia).

L'ambiguïté vécue par de nombreux individus lors de leur formation préparant au DE naît de l'absence d'une identification claire du niveau de reconnaissance accordé par les pairs aînés et l'institution. Ils ont bien réussi le Certificat de Fin d'Études Musicales du

conservatoire (CFEM). Ils ont réussi le concours d'entrée dans un CEFEDM et peuvent escompter obtenir le diplôme qui permettra la continuité de leur trajectoire dans le monde de la musique, via l'enseignement. Malgré cela, la projection de carrière d'instrumentiste est encore très présente, freinant en partie le processus de conversion entamé.

X - 9. Légitimité, crédibilité et qualification

La qualification joue une fonction importante dans la manière dont l'individu vit son appartenance au groupe et s'engage dans la vie et le fonctionnement de l'établissement. Elle **signe l'intégration au corps enseignant et permet de se positionner dans sa hiérarchie**. Agnès insiste sur la crédibilité qui découle de la reconnaissance « officielle » apportée par le diplôme : « *Le fait d'avoir le CA, ça oblige un petit peu l'institution à m'écouter. [] Et ça m'a permis, avec les personnes avec qui je ne m'entendais pas du tout sur les réformes, d'être « écoutée ».* » ({E19} Agnès). Francis, musiciens de jazz qualifié tardivement dans l'enseignement spécialisé (DE et CA de jazz) reconnaît les changements importants survenus après l'obtention de ses diplômes : « *À partir de là, je pouvais l'ouvrir ! De toute façon, j'étais plus qualifié qu'eux !* » ({EEA1} Francis).

L'importance accordée à la qualification par les jeunes enseignants est relative à celle que lui donne l'institution. L'obtention du diplôme est le passage obligé dans la construction de la carrière des enseignants du secteur spécialisé. Natacha travaille depuis treize ans dans une EMM. Elle a débuté à la fin des années quatre-vingt dix et a été titularisée en 1991, période à laquelle elle obtient également son DE. Elle tentera deux fois le CA : en 1993 où elle ne passe pas le premier tour et en 1998 où elle est retenue : « *J'ai passé le premier tour du CA en 93. Je n'ai pas eu le deuxième je suis à Châteaubriant maintenant depuis treize ans... En 98, je n'avais que le deuxième tour à préparer parce que le premier tour était toujours valable. Et voilà, je l'ai eu donc. [le deuxième tour]* » ({E18} Natacha). **La reconnaissance par le diplôme facilite indirectement la conversion (Dubar, 1991) de l'idéal artiste vers l'idéal enseignant**. Cette action est d'abord symbolique mais elle signe également la possibilité d'entrée concrète et durable dans un groupe professionnel et la mise en œuvre d'un métier parallèle à celui porté par les projections initiales.

Dans l'ordre des priorités de carrière, la majorité des individus cherche à se réaliser au travers d'une activité d'interprétation. L'enseignement intervient comme activité parallèle et complémentaire, souvent comme source de revenu d'appoint à un travail en orchestre. Dans le

fonctionnement traditionnel du groupe, le développement de cette activité se faisait assez aisément en faisant jouer les relations constituées dans le réseau de l'enseignement. Ferdinand accorde une priorité à son travail de soliste d'orchestre. Lorsqu'il souhaite transmettre son expérience auprès d'élèves, il constate que les modalités de recrutements ont changé et que son absence de diplôme et de formation pédagogique est devenue une barrière pour ses projets : *« Pendant un temps je n'étais pas spécialement demandeur d'enseignement. Mais quand-même, de temps en temps, dans mon réseau relationnel - j'avais des collègues qui étaient directeurs d'écoles de musique à droite à gauche - je demandais « Est-ce que tu as des heures de cours de hautbois éventuellement ? » Et puis à chaque fois, ça avortait. En plus, les mairies sont devenues de plus en plus exigeantes sur la formation des profs et sur les diplômes des profs. Et moi, je n'avais aucun diplôme à l'époque. »* ({ME22} Ferdinand).

Julie fait un constat semblable qui l'amène à s'engager fortement dans le sens de ses nouvelles attentes de réalisation professionnelle : *« J'ai tenté le concours de la formation CA : j'ai raté. Une première fois je l'ai raté : je n'étais vraiment pas motivée parce que je sortais du conservatoire. Une deuxième fois, je l'ai re-raté... et la troisième fois, j'ai été prise. »* ({ES13} Julie).

L'intégration du groupe professionnel des enseignants relève du « parcours du combattant⁷⁵ ». La possession du diplôme le plus élevé dans la hiérarchie du groupe ne signifie pas d'emblée l'accession à un poste. Il faut capitaliser la réussite à certain nombre de concours afin d'être en bonne place dans la file d'attente : *« Si je veux me faire valider professeur, là ça devient vraiment compliqué parce que maintenant il y a des gens qui se pointent avec tout, CA, CNFPT, DE. Puis après au conservatoire, au concours, s'ils prennent un gars comme moi qui a juste le CA et qui est en attente du CNFPT, les autres ils vont râler, limite faire des procès. Eux ils sont là, ils ont tout fait, ils ont tout et ils n'ont pas le truc, ils ne comprennent pas pourquoi. Ils revendiquent leur qualification : c'est normal. Après, il faut avoir les deux. Se dépêcher... Tandis que là, si je n'ai que le CA, On pourra me prendre à DE par exemple... Non, je n'ai pas le CNFPT DE. Parce que si je veux faire un poste à DE avec mon CA et mon CNFPT, ils n'ont pas le droit de me prendre, ils n'ont pas droit de me sous-payer. »* ({ES13} Julie).

Après avoir intégré la culture du groupe lors de la formation initiale puis de la formation professionnalisante, les jeunes enseignants doivent comprendre les modalités d'accès au groupe professionnel visé. On voit alors parfois se succéder une série d'échecs, de

⁷⁵ Guide des métiers de la musique, 2000, p.182.

déconvenues, avant que les personnes mettent en place des stratégies tendant à limiter l'écart entre leur projet et les conditions de sa réalisation : *« Ils n'ont rien remis en cause du tout. Ils n'ont pas ouvert mon poste sur un poste à CA. Ils m'ont dit « Passez le concours CNFPT. Quand vous l'aurez, on verra ». Et au CNFPT, ils me disaient « Vous n'êtes pas sur un poste à CA, donc on ne peut pas vous le donner à vous : on va d'abord le donner à ceux qui sont sur des postes à CA ». »* ({E18}Natacha).

Crédibilité, légitimité et reconnaissance

Il faut distinguer deux types principaux de reconnaissance pour comprendre comment l'individu évalue des chances d'intégration puis de progression dans les divers sous-segment de l'activité musicale. Dans le système méritocratique auquel les musiciens formés dans l'enseignement spécialisé adhèrent, la **reconnaissance par les titres** occupe une place très importante. Elle atteste « officiellement » et « juridiquement » de leur crédibilité à prétendre occuper une fonction dans l'organisation. Le titre leur confère le droit d'exercer leur activité dans le secteur professionnel de la musique contrôlé par l'État (ou les collectivités locales). Cependant, la légitimité de l'individu à intégrer une fonction au sein de groupe professionnel relève aussi de la reconnaissance qui lui sera ou non accordée par les pairs de l'activité. À une reconnaissance « de droit » par les titres s'adjoint une reconnaissance « de fait » par la confrontation concrète avec les membres du groupe.

La reconnaissance par les titres est centrale mais la crédibilité qu'elle accorde peut être remise en cause dans les phases ultérieures de la trajectoire professionnelle. En ce sens, **la reconnaissance est indissociable des compétences reconnues à un moment donné** : si le titre acquis ne peut être remis en cause (il est fait état des compétences à un temps T de la carrière), les compétences peuvent l'être, sous l'effet de l'évaluation réciproque et comparative entre les membres du groupe ou par la mise en compétition des professionnels en poste avec les nouveaux arrivants.

Ainsi, les **compétences des musiciens sont fragiles dans la durée**. L'intégration dans le métier d'enseignant entraîne le retrait de la pratique musicale importante qui caractérise la phase de formation initiale. Ce facteur permet de comprendre que l'intégration en orchestre doit pratiquement systématiquement s'envisager tôt dans la carrière : *« Il ne faut pas se leurrer : quand on est professeur, quand on a un certain âge, on travaille moins... Et en plus le niveau a énormément progressé comme chez les sportifs. Quand on voit les morceaux de*

concours qui étaient donnés il y a trente ou quarante ans et qu'on compare aux morceaux de concours de maintenant, ça n'a plus rien à voir. Il y a une évolution permanente. Et c'est vrai que je sais très bien que je ne ferai pas le poids pour un grand orchestre. » ({E21Cécile). Les compétences reconnues jouent également. Cécile se trouve trop lente dans le travail de déchiffrage et de lecture, compétence essentielle pour travailler en orchestre où il faut être capable de « monter un répertoire » très rapidement ou de passer d'un répertoire à l'autre en fonction des programmations : *« Je travaille moins parce que je n'ai plus le temps matériel. Parce que je passe beaucoup de temps à préparer tout ce que je fais. Parce que je suis trop lente aussi. »* ({E21Cécile).

La **crédibilité** de l'enseignant dans son groupe dépend pour beaucoup de son **niveau instrumental**, sorte d'étalon à partir duquel est construite la hiérarchie au sein de l'enseignement spécialisé.

La valorisation des compétences instrumentales régit l'activité d'enseignement. C'est pourquoi les personnes plus éloignées de cette compétence - celles qui n'enseignent pas directement la maîtrise instrumentale - peuvent rapidement se trouver reléguées dans le bas de l'échelle de l'organigramme du groupe. Georges, *dumiste*⁷⁶, intervient dans un conservatoire et non dans l'Éducation Nationale. Il comprend rapidement qu'on ne le considère pas à sa place dans cet établissement le plus prestigieux de la région : *« Je n'étais pas crédible dans le groupe en tant que dumiste ! C'est à dire que je n'avais rien à faire là ! D'une manière corporatiste « On fait passer un truc mais c'est pas qu'on a un truc contre la personne. Et selon notre statut, notre identité, on ne se mélange pas ! » » Et j'ai dû faire mes preuves extrêmement rapidement. Ils m'attendaient au virage ! »* ({ME 24} Georges).

Certaines personnes se sont construites dans une position militante relativement critique envers l'enseignement spécialisé. Le renversement de leur appréciation peut être très soudain lorsqu'une reconnaissance leur est fournie, permettant leur intégration dans un établissement symbolisant l'excellence du groupe. Agnès décrit avec emphase la réussite à son entretien d'embauche et la réévaluation rapide et forte qu'entraîne cette reconnaissance : *« Je suis convoquée à l'entretien et ça se passe très bien. Donc, je le vis bien. Ça, c'est aussi un point, une pierre de plus à l'édifice : ça commence à ressembler à quelque chose... Et je suis prise ! Alors je suis vachement contente évidemment : j'explose de joie ! C'est vraiment*

⁷⁶ Le Diplôme Universitaire de Musiciens Intervenant (DUMI) est normalement destiné à l'enseignement en école élémentaire. Il se prépare pendant deux années après le BAC dans un Centre de Formation des Musiciens Intervenant (CFMI) et donne accès au concours de la fonction publique territoriale et correspond au cadre d'emploi d'« assistant spécialisé » (Catégorie B).

pour moi extraordinaire : je suis prise dans ce truc ; ce conservatoire ; avec ces gens ! Donc ça veut dire que l'institution peut avoir quelque chose de positif ; de clément ; de bienveillant. Je suis prise sur ma compétence pédagogique alors que c'était des gens extrêmement académiques alors que mon cours n'est pas académique ! » ({E19} Agnès).

S'accorder les moyens pour se réaliser. Compétences et crédibilité

Pour être crédible, **l'enseignant** doit dominer les styles musicaux qu'il propose ou qui lui sont demandés. Il **doit remettre en question ses compétences acquises et s'adapter**. Jean-Noël souligne cette responsabilité individuelle des professionnels : *« Après - tout à l'heure, tu parlais du jazz - à un moment donné, tu ne peux pas dire que tu es prof à CA au conservatoire et ne pas savoir prendre un chorus sur un thème. À un moment donné tu ne peux pas/ enfin je veux dire, pour moi « Non : ça ne va pas ! » Donc j'ai dit « Hop ! Je travaille ça ! » Tout seul. Bon, avec des collègues. Voilà deux ans que je m'y suis mis et puis voilà. »* ({ECNR1} Jean-Noël). Dans cet exemple, **la réalisation de soi est décrite comme une dimension imputable à la seule volonté de l'individu**. Son indépendance et son autonomie sont valorisées, sans qu'une aide extérieure soit attendue ou requise : c'est l'individu et le groupe qui partage avec lui des valeurs communes qui organise le développement des compétences souhaitées.

Pour comprendre ce qui se joue dans le groupe des enseignants spécialisés, il faut prendre en compte **une dissociation qui opère à deux niveaux**. D'une part, **l'attribution de compétences se fait par le niveau de qualification obtenue**. Cependant, celle-ci se réfère essentiellement aux qualités techniques et musicales de la personne. **Les compétences pédagogiques** apparaissent alors comme une « surcouche », une plus value permettant de revendiquer sa crédibilité à exercer une activité professionnelle d'enseignement. D'autre part, si la qualification vise l'enseignement de la musique - DE et CA -, une critique importante vient de la **valorisation des compétences instrumentales au détriment des compétences pédagogiques**. Jean-Noël apprécie l'évolution des processus de formation et d'évaluation de l'institution qui tend à repositionner et à rééquilibrer cette situation depuis une vingtaine d'années : *« Moi j'ai un collègue, il s'est présenté tout de suite, donc à dix huit ans, il n'avait pas donné un cours de sa vie ; il se présente au CA et il l'a eu. Il a eu un petit entretien à l'époque. Il a fait un cours et voilà, il l'a eu. »* ({ECNR1} Jean-Noël). Les formations diplômantes DE et CA mises en place durant les deux dernières décennies attestent ainsi de la

double compétence attendue des futurs enseignants. C'est elle qui leur permet de se revendiquer, comme nous l'entendrons majoritairement, comme « enseignants-musiciens ». L'évolution du processus de formation et de qualification a donc une double fonction importante aux yeux de ces personnes : elle atteste de leur crédibilité, autant comme interprète que comme enseignant, contredisant l'absence de réussite d'une partie des acteurs du groupe en direction d'une carrière de musicien d'orchestre - situation particulièrement vérifiable pour les détenteurs du DE -. De plus, et de manière complémentaire, c'est leur identité visée de musicien qui se trouve ainsi maintenue et attestée par la qualification.

Les musiciens, enseignants et interprètes, développent des **compétences très spécifiques en lien avec leur pratique instrumentale.** Cette orientation s'explique par la motivation et la passion qui les unit à leur activité ainsi que par la nécessité d'excellence requise pour atteindre les positions projetées dans ces mondes fortement concurrentiels. Un des revers de cette **hyperspécialisation**, centrée autour de l'idée de métier et des savoir-faire spécifiques attendus, est le **manque d'adaptabilité que s'attribuent les acteurs.** Nous remarquerons bien souvent que ce manque de reconnaissance ne repose pas sur des critères objectifs. Plus généralement, il s'agit du corollaire de ce par quoi ils sont passés pour se former, impliquant un engagement unique et fort. L'abnégation s'accompagne d'un détachement de centres d'intérêt jugés périphériques et peu nobles, et aboutit à un manque d'adaptabilité à de nouvelles fonctions : *« L'arrangement c'est pas mon truc. Alors quand il y a juste les partitions à transcrire à l'ordinateur ça va. Mais bon, c'est pas évident pour moi et c'est vrai que ça prend énormément de temps parce qu'il faut que je rentre tout à la souris parce que je ne suis pas pianiste. Alors ça me demande des heures et des heures... C'est vrai que c'est pas ce qui me plaît le plus dans mon métier que de faire de la transcription sur un ordinateur. »* (E21Cécile).

L'exemple de Cécile rejoint les analyses de Sennett sur les mutations contemporaines allant vers une flexibilisation du travail. Le manque d'adaptabilité des musiciens aux changements qui touchent leur métier fait peser sur eux « le spectre de l'inutilité⁷⁷ », c'est à dire la relégation en dehors des compétences attendues par le groupe professionnel. À l'inverse, d'autres musiciens, par les nécessités de leurs activités cumulées, nécessaires à leur subsistance ou/et en regard de leurs attentes musicales personnelles, baignent

⁷⁷ Sennett R., 2006, « La culture du nouveau capitalisme », Paris, Albin Michel. Voir également du même auteur sur ce thème « Le travail sans qualité », 2000, Paris, Albin Michel. ; ou encore, « Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité », 2003, Albin Michel. On trouve des développements complémentaires à celle de Sennett dans l'approche philosophique de Honneth A., 2000, « La lutte pour la reconnaissance », Paris, Les Éditions du Cerf.

quotidiennement dans une démultiplication des fonctions, des tâches et des identités, et correspondent ainsi à ses modèles de l'individu contemporain mobile et flexible.

Incidence du statut sur les engagements

La majorité des musiciens a développé à un moment ou à un autre de sa carrière une activité et une identité d'enseignant. Ce qui différencie ces parcours, c'est la place de cette activité dans leur carrière. Par « place », il faut comprendre à la fois sa position temporelle et biographique, mais aussi l'importance subjective ou symbolique qui lui est accordée. Lorsqu'un déplacement est opéré de l'une vers l'autre, les raisons invoquées sont variables. Elles peuvent être d'ordre économique ou bien être liées à un ordre de priorités attendues pour la réalisation de soi. L'écheveau des dimensions à prendre en considération est donc important et souvent difficile à démêler.

Seule une petite minorité recherchera l'activité professionnelle d'enseignement après s'être installé de manière stable et durable dans l'activité d'interprétation. Quasi-symétriquement, peu d'enseignants délaisseront cette activité pour s'engager prioritairement dans une carrière d'interprète. La raison principale évoquée tient à l'installation principale dans l'un des groupes et la remise en cause de cette intégration. **Ce sont donc des motifs économiques et statutaires qui déterminent en premier le maintien dans une activité professionnelle ou le transfert recherché.**

C'est seulement lorsqu'un individu arrive à mettre en place un ensemble de conditions qu'il franchit le pas. Patrick a commencé à travailler dans la musique de danse. Vers vingt ans, il intègre parallèlement une école de musique privée. Au bout de trois ans, il fait le bilan de cette expérience, compare sa situation dans le groupe avec celle de ses collègues et évalue ses chances d'évolution dans le groupe. Cette estimation tient compte de l'évolution parallèle de sa carrière d'interprète mais aussi des « bouleversements » survenus dans sa vie privée : dans le même période, il accède au statut d'intermittent, assiste au décès de son père puis se marie. Ses différentes dimensions s'entrecroisent, l'amenant à choisir le retrait de l'enseignement et l'engagement dans son activité de bal afin de stabiliser son statut d'intermittent et en regard du gain financier supérieur que lui assure ce travail : *« J'avais un raisonnement qui n'était certainement pas très puriste mais je crois qu'honnêtement comme j'étais rentré dans un orchestre d'intermittents, je me suis quand-même retrouvé à gagner correctement ma vie du jour au lendemain. À la fin du premier, à peine un an après j'étais*

vraiment intermittent et je touchais les ASSEDICs. Je crois qu'à cette époque là mon choix était dicté par ces considérations. À la fois à cause de bouleversements familiaux, une vie personnelle un peu chaotique ; et puis à la fois des changements/ le changement de statut : l'assurance de gagner correctement ma vie en faisant du bal là où à J.C. ne m'aurait pas permis de le faire, quoi. Clairement. Parce qu'il y avait quelques professeurs qui étaient bien payés mais moi ça n'était pas mon cas. Je n'ai jamais touché le SMIC avec J.C.. Peut-être un demi-SMIC. » ({MIA5} Patrick).

Patrick ne pense pas la construction de sa carrière comme « fondée sur le talent » (Schlanger, 1997) : il estime que son niveau musical n'est pas excellent mais suffisant pour assurer sa subsistance dans l'activité de bal qu'il pratique. Il ne vise pas l'excellence ou le dépassement de soi mais évalue raisonnablement les moyens dont il dispose en regard de ses objectifs de réalisation. Il dément également l'idée d'une vocation. Le choix de son activité professionnelle est basé sur une estimation de ses dispositions (Bourdieu, Passeron, 1970, p.58) et des possibles conciliations avec ses attentes personnelles en direction de la musique.

La réalisation de soi repose sur la marge de manœuvre envisageable et les opportunités, estimées à partir des expériences déjà engagées et ce qu'elles ont apporté ou permettent d'entrevoir. Patrick est pragmatique. Il regarde l'intérêt de l'activité d'interprète et les contraintes qu'elle suppose et choisit en conséquence. Il a eu diverses expériences professionnelles dans le gardiennage, la comptabilité et l'enseignement de la musique : son intérêt pour la musique corrobore son appréciation négative de ces autres activités. Le salaire, le statut, les conditions de travail influencent notablement sa décision.

Appréciation de l'évolution du statut des enseignants

Les étudiants rencontrés dans un CEFEDM accordent beaucoup d'importance à leur intégration future dans la fonction publique territoriale, gage de stabilité et de sécurité professionnelle. Les quelques jeunes musiciens formés dans l'enseignement spécialisé qui disent ne pas accorder d'importance au statut sont souvent ceux pour qui cette intégration reste encore peu sûre. On peut alors penser que leur position vise plutôt à relativiser un possible échec futur. Simon travaille dans une école de musique sans toutefois posséder le diplôme normalement requis. Sa position dans le groupe professionnel n'est donc pas assurée. Il déclare radicalement se positionner en faux par rapport aux attentes de la majorité de ses collègues. Il veut garder une distance importante avec « la lourdeur du système administratif »

liée au statut de fonctionnaire : « *Ça n'est pas du tout important pour moi - j'espère que je ne vais pas te heurter - ; moi ils me font chier dans tout ce qui est collectivité territoriale, tout ce qui est fonctionnaire ; tout ce qui est bureau, paperasse, avantages acquis, RTT et tout ce bordel là, ça me fait chier !* » ({EEA5} Simon). Les personnes affirmant ne pas rechercher le statut de fonctionnaire sont très minoritaires dans la partie de notre échantillon concernant les individus formés dans l'enseignement spécialisé.

À l'intégration « définitive » dans le groupe professionnel des enseignants, précède généralement une phase de questionnement sur le bien fondé de la position statutaire envisageable. L'argumentation développée alors place l'intérêt pédagogique de l'activité avant l'intérêt statutaire dans l'évaluation des choix : « *Je ne veux pas forcément me dire/j'ai toujours eu du mal à voir plus loin que le bout de mon nez. C'est à dire, me dire « Je me destine à ça ; ou être à tel endroit »... je ne sais pas : s'il y a une autre occasion qui arrive je pourrais... pas complètement changer de direction. Mais je n'arrive pas complètement à me projeter dans cette histoire de CNFPT... je préférerais commencer déjà à travailler et arriver à monter vraiment une classe pendant au moins un an ou deux avant de pouvoir aller voir un jury de CNFPT... je ne suis pas très sûre de moi en fait [sourit]. C'est un autre problème.* » ({ES13} Julie). Dis autrement, dans l'ordre des projections l'anticipation de carrière intègre en premier les facteurs de réalisation de soi dans la réalisation de la tâche et secondairement ceux de la réalisation de soi dans un groupe professionnel. Ce constat est moins marqué concernant les futurs enseignants rencontrés dans le contexte de leur formation. L'évolution récente du groupe professionnel, sous l'angle de sa reconnaissance par le statut infléchit les conceptions de soi dans la carrière, valorisant celle-ci par rapport à la conception de soi dans le métier et la réalisation de la fonction.

Pour certaines personnes, l'intégration dans la fonction publique ne constitue pas un objectif professionnel. Jean-Noël, qui jouit de ce statut, n'y attache pas grande importance. Il désirait enseigner et il s'est avéré que le statut accompagnait naturellement la fonction : « *Non, ça n'a pas été... c'est-à-dire que c'est comme ça. Le prof, il est dans la fonction publique ; il est fonctionnaire ; c'est comme ça. C'est tout. Moi, je ne suis pas allé là-dedans à cause de ça : ça c'est clair !* » ({ECNR1} Jean-Noël).

Comme Jean-Noël, Cécile est représentative du groupe tel qu'il existait et se constituait antérieurement à l'intégration des enseignants dans la fonction publique. Pour ces personnes, c'est l'entrée dans le métier qui importe, passant par la recherche d'un établissement (plus souvent plusieurs) et l'intégration d'équipes de travail. La construction d'une stratégie de carrière visant l'accès au statut de fonctionnaire intervient postérieurement

et elle est fonction de l'évolution des attentes de réalisation personnelles mais aussi de l'évolution structurelle du secteur d'activité retenu : « Certains avaient été recrutés à temps complet donc ils avaient été mis en stage et ils ont ensuite été titularisés au fur et à mesure. Et après, il y a eu le décret de 91 qui a fait qu'on a dû tous rentrer dans la fonction publique. Maintenant, que tu sois aux alentours de n'importe quelle ville, tu as le même salaire si tu as le même diplôme. » ({E21} Cécile). Pour les enseignants déjà en poste avant 1991 et avant que les formations et les qualifications ne se mettent progressivement en place dans les années quatre-vingt dix, un nombre important de titularisations se fera « de fait » ou par concours interne : « J'ai été titularisée en 91 de façon automatique au moment des titularisations du CNFPT. J'étais dans la brouette qui a été titularisée à l'époque. » ({E18} Natacha).

Pour Mireille, Catherine et bien d'autres enseignants entrés en fonction avant les années quatre vingt dix, le changement de statut de 1991 marque un changement de conception de soi dans le métier et de perspectives de carrière dans la durée : « À l'époque, c'était pas des recrutements sur diplômes comme maintenant. L'intérêt d'aller à Quimper c'était d'avoir un vrai poste parce que la première année où j'étais à Carquefou on était vacataire. C'était de rentrer dans un procédé de titularisation. J'ai été mise en stage et titularisée au bout d'un an. Et c'est après que j'ai demandé ma mutation pour revenir à Carquefou. » ({EEA 2} Mireille). Un point important de l'évolution récente réside dans le recrutement dans la fonction publique des enseignants en 1991. Dans ce mouvement, un nombre important de personnes passeront du statut relativement incertain de vacataire - payés à l'heure, sous contrat à durée déterminée, avec une période de chômage de trois mois chaque été - au statut de fonctionnaire de la Fonction Publique Territoriale. Ce changement est important puisqu'il reconnaît et pérennise les individus dans leur fonction professionnelle : « Pour laisser une trace, oui. Justement par rapport à l'institution ; pour qu'il y ait des gens de la mairie... pour que je sois passée par des épreuves constatables par ces gens là. » ({E19} Agnès). « Là, je suis passée d'un statut de vacataire à un statut de titulaire à temps plein. Je tombais sous la loi « Sapin ». J'étais titularisée sur un poste spécifique et après, j'ai choisi de rentrer dans la fonction publique. » ({EEA3} Annie).

Au-delà de la dimension statutaire non négligeable, « Ça change simplement que j'ai vingt heures et que ça améliore ma situation. » ({E19} Agnès), la titularisation crédibilise les enseignants et légitime leur action : « Il m'avait dit « Bon, ton parcours et tes diplômes c'est une chose, mais par rapport aux institutions, par rapport à la collectivité territoriale, c'est mieux qu'on te titularise avec des épreuves qui peuvent justifier de ta pédagogie et de la satisfaction que tu apportes aux choses ». » ({E19} Agnès).

Le concours d'entrée dans la Fonction Publique Territoriale est parfois mal vécu. Il renvoie à un univers d'épreuves et de sélections avec lequel l'acteur pensait en avoir terminé : *« Il me fait passer ce concours interne là. J'ai du mal à accepter ça hein. Parce que « épreuves » à nouveau... J'ai peiné hein ! Je l'ai envoyé balader hein ! On était dans une relation amicale qui faisait que je pouvais lui expliquer pourquoi pour moi c'était une torture. Je lui ai dit « Non ! Plus jamais ! » Puis après je l'ai fait quand même. Il y avait un programme de piano et un entretien : c'était très dur pour moi, mais bon je l'ai fait. Et je ne l'ai pas regretté parce que c'est grâce à ça que six ans après l'équivalence a pu se faire. Sinon, elle ne se serait pas faite. »* ({E19} Agnès). Outre qu'ils renvoient éventuellement la personne à des situations d'échecs dans son parcours antérieur de formation, les concours sont généralement mal vécus parce qu'ils sont synonymes d'un **principe de compétition** avec lequel le musicien croyait en avoir fini. Les compétences attribuées sont remises en causes et viennent questionner à nouveau la légitimité qu'il croyait acquise. C'est à nouveau l'image de soi qui se trouve fragilisée et ce, d'autant plus vivement que ces personnes savent par expérience le niveau d'exigence et d'excellence que requièrent ces épreuves. Arrivée au plus haut niveau de formation et de qualification de l'institution, Agnès redoute cette nouvelle contrainte qui lui est imposée.

Le changement résultant du passage dans la fonction publique des enseignants spécialisé a débouché sur une titularisation importante des personnels présents et entrants. Sous l'angle statutaire, l'activité est devenue enviable pour bon nombre de prétendants dans un marché de l'emploi artistique précaire (Menger, 2005). L'expansion du phénomène semble atteindre désormais ses limites : *« Le débouché des gens qui sont ici, ça ne va pas être forcément dans la fonction publique. D'où il faut vraiment essayer de leur faire envisager ça comme une réalité : ils ne seront pas forcément fonctionnaires et ça n'est pas un bien ou un mal. »* (ME 24 Georges). La forte installation d'écoles municipales de musique depuis le milieu des années quatre-vingt a permis un taux d'équipement équilibré sur le territoire. C'est pourquoi les nouveaux arrivants connaissent désormais une situation moins mirifique que leurs prédécesseurs, leur entrée dépendant plus du renouvellement du personnel sortant que de création importante de postes. Georges ne porte pas d'avis sur cette situation par laquelle la fonction publique n'est plus la seule voie à envisager pour les nouveaux arrivants. Il pense cependant que c'est une donnée qu'il faut leur fournir et à laquelle il faut préparer les étudiants se préparant à l'enseignement.

Reconnaissance de la « profession » d'enseignant par le statut de fonctionnaire

La valeur symbolique de la reconnaissance sociale (Honneth, 2002) de l'activité professionnelle joue fortement en faveur d'une mise en conformité de l'individu avec les normes sociales dominantes. Les musiciens n'échappent pas à cette forme d'injonction indirecte : « *Si je reviens aux écoles associatives, le papa ou la maman venait chercher l'enfant et posent plein de questions : « Ben en fait, qu'est-ce que vous faites comme métier ? » »* » (EAA2 Mireille). La direction donnée à la trajectoire tient compte de ce paramètre. Si Mireille est entrée dans la fonction publique après plusieurs années de travail en association c'est afin d'accroître son niveau de reconnaissance au travers de la lisibilité sociale qu'elle attribue au statut de la fonction publique et à l'image de l'établissement. En ce sens, elle est représentative de la démarche adoptée par la majorité de ses pairs : « *Ce métier d'enseignant n'est pas très reconnu. Voire même, au début, quand j'ai commencé, je trouvais que ce n'était pas du tout reconnu. On a l'impression d'être un étudiant qui cherche à se faire un peu d'argent pour payer ses études. D'être rendue fonctionnaire, il y a c'est vrai une certaine reconnaissance sociale aussi.* » (EAA2 Mireille).

La valeur symbolique de la reconnaissance sociale attribuée au métier et à l'appartenance à un groupe ayant obtenu une légitimité influe sur la conception de soi au monde qui s'élabore au cours de la trajectoire. Elle contribue en cela à la mise à distance du « modèle idéal » de l'artiste initialement recherché, dès lors que l'estimation du niveau nécessaire à cette reconnaissance n'est plus jugé envisageable. La projection dans un nouvel idéal de réalisation de soi, via l'appartenance au groupe des enseignements, est moins distante de l'évaluation faite de la marge de réalisation possible. La reconnaissance par l'enseignement diminue les écarts entre « projection » et « concrétisation » d'un projet de vie, limitant par-là les tensions et les conflits internes. La mise en conformité de l'individu avec le monde social s'élabore conjointement avec sa mise en conformité avec lui-même.

Les artistes-enseignants : des exceptions dans la norme

L'inscription de la carrière dans la durée par le biais de l'enseignement dans la fonction publique, influe sur l'engagement des individus dans la construction d'une carrière d'interprète. La sécurité apportée par le statut est appréciée de manière ambiguë. Elle est considérée comme une amélioration de la position et des conditions de l'exercice du métier

qui autorise la construction parallèle d'une identité d'interprète : « *Je ne parle pas vraiment des autres profs parce qu'eux ils ont quand même une activité artistique qui est là.* » ({EEA3} Annie).

Cependant, l'incorporation des enseignants dans le corps de la fonction publique tend à les amalgamer à l'image du fonctionnaire « bureaucrate et pantouflard », sorte d'image inversée, de négatif de la conception de l'artiste bohème ou anticonformiste portée par ailleurs. Ce type de critique émane principalement de personnes dont l'installation dans le groupe n'est pas encore assurée, comme Simon : « *Ils sont pour la plupart dans cette situation... fonctionnaires. Mais si tu veux, c'est plus un ensemble. C'est à dire que la catégorie de toutes ces personnes, que je considère comme des nantis, quoi, qui sont vachement privilégiés, ne se rendent pas vraiment compte de la chance qu'ils ont de pouvoir avoir cette sécurité... Et quand je vois, paradoxalement, ce que cette sécurité apporte, c'est pas l'enthousiasme ; c'est pas une énergie tu vois. Au contraire... Et ça, je ne le comprends pas !* » ({EEA5} Simon).

L'ambiguïté de cette conception tient au paradoxe inhérent à deux conceptions jugées antagonistes de la réalisation de soi, au travers du type d'inscription dans le monde du travail. À une image idéalisée de l'artiste distant des contingences et des contraintes du monde social vient se superposer celle de l'enseignant et des « normes pratiques » de l'exercice de son métier. Dans le cas d'une intégration encore partielle dans ce groupe professionnel, le conflit entre « modèle idéal » et « normes pratiques » (Hughes, 1958), n'est pas résolu, n'entraînant pas un ajustement de la conception de soi. Gardant à l'esprit qu'une partie des membres du groupe a une double activité (dont le déséquilibre « objectif » est compensé par l'anticipation plus ou moins « subjective » des espoirs de réalisation artistique), nous retenons que la prise de conscience des capacités et des goûts, non encore sanctionnée positivement ou négativement, autorise le maintien des projections dans l'activité d'interprétation. La marge de manœuvre allant dans ce sens freine un processus de conversion qui permettrait de supplanter l'idéal artiste pour lui substituer l'idéal enseignant.

C'est ici l'appartenance partielle au groupe enseignant qui limite l'identification de l'acteur à ses membres et la constitution d'un groupe de référence suffisamment accessible pour qu'une identification à ses valeurs intervienne de manière prégnante, qui supprime même partiellement l'idéal antérieur et qui inscrit l'individu dans un processus de socialisation anticipatrice en cohérence avec ses projections, facilitant « son adaptation au sein du groupe » (Merton, 1965, p.227).

L'entrée dans le système méritocratique sous l'angle de l'organisation du réseau des établissements d'enseignement spécialisé de la musique

Un parallèle entre le système de l'Éducation Nationale et celui de l'enseignement spécialisé de la musique est possible à établir. D'une conception de l'enseignement comme une activité relativement ludique dans les premières étapes du parcours, on passe progressivement à une conception de l'engagement accompagné dans le travail, assorti d'un accroissement du niveau d'exigence et d'une attente de résultats toujours plus élevés.

Au travers du processus méritocratique qui permettra la répartition des individus en fonction du niveau atteint, évalué et validé de manière formelle par l'institution, c'est l'idée de l'excellence à rechercher qui s'installe chez l'individu. **Une différence importante marque pourtant les deux institutions.** Dans l'Éducation Nationale, l'enseignement est **obligatoire** : on peut dire que si tout le monde n'est pas censé accepter de la même manière la conception de l'institution, le passage y est obligé. Dans l'enseignement spécialisé, c'est la personne qui décide de son **adhésion** aux valeurs du système puisqu'il n'y a aucune obligation de suivre une telle formation ou d'y rester ensuite. La coopération avec le système institutionnel est indispensable et n'est pas imposée de l'extérieur.

C'est une des raisons qui permet de comprendre comment s'installe l'affirmation d'un choix personnel et l'acceptation des contraintes inhérentes à l'apprentissage musical. Si l'individu est « tenu de l'intérieur », c'est en partie par ce fonctionnement qui tend à nier le poids de l'institution dans la construction des conceptions et celui du milieu familial. L'engagement dans un travail personnel important est vécu comme une décision personnelle. Ce rapport individualisé entre le musicien et son activité (comme il l'est dans la relation maître-élève) installe l'individu dans un modèle de singularité. S'il semble paradoxal en première lecture, sous l'angle de la normalisation institutionnelle, il s'explique ainsi aisément dès qu'on le comprend comme une « **singularité dans la norme du groupe** ».

Répondant ainsi favorablement au principe méritocratique, le jeune musicien construit sa singularité dans la recherche d'excellence qui permettra de signer son appartenance à l'élite du groupe. L'affirmation de la singularité n'est pas dans l'opposition à la norme, mais dans le positionnement visé dans la hiérarchie instituée : la singularité n'est pas ici (contrairement à la majorité des musiciens autodidactes et au modèle romantique) constituée d'un rejet du conformisme social, mais dans une mise en conformité avec les valeurs conformistes véhiculées par le système méritocratique.

Cette conception de l'organisation de l'enseignement spécialisé selon le modèle méritocratique peut être illustrée au travers du regard porté par les professionnels du groupe sur les missions respectives de chaque établissement.

La segmentation du groupe s'inscrit dans une organisation verticale et très hiérarchisée. Les écoles de musique, situées à la base de ce système pyramidal, sont majoritairement perçues comme des structures de loisir alors que les conservatoires sont assimilés à des écoles. C'est essentiellement la forme des apprentissages (méthodes pédagogiques, cours individuels/collectifs...) qui marque la différence entre ces deux types d'établissements. Les objectifs à atteindre sont différents qui entraînent un rapport à l'activité distinct. Les conservatoires, situés au niveau intermédiaire, préparent à la fois des musiciens amateurs mais aussi les futurs professionnels du groupe. L'exigence de travail et de résultat y est plus forte. La dernière partie du cursus (la préparation du DEM) prépare plus spécifiquement les élèves à l'entrée dans l'un des deux CNSM : par bien des aspects, on peut les comparer avec les CPGE de l'Éducation Nationale. Ces trois dernières années du cursus initial permettent de séparer les jeunes musiciens entre amateurs et « futurs professionnels potentiels ».

Pourtant certains enseignants refusent de considérer cette phase la formation comme une phase probatoire à l'entrée dans le groupe professionnel. Ferdinand ne pense pas que les CNR puissent être considérés comme des établissements « pré professionnalisants » dans la mesure où seuls deux pour cent des élèves feront carrière dans l'interprétation. Il pense qu'ils doivent être considérés comme des écoles, par comparaison avec l'EN, avec tout ce que cela sous-entend en terme de travail attendu et de niveau d'exigence : « *« Pré-professionnelle », peut-être pas parce qu'il y a je crois deux pour cent d'élèves qui sortent des CNR qui deviennent des professionnels de la musique. Mais il y a une visée à portée pédagogique, à portée scolaire ! C'est à dire **que le CNR se présente comme une école. Comme une école où on va pour travailler.*** » ({ME22} Ferdinand).

Ferdinand ne parle pas ici de hiérarchisation entre CNR et EMM mais plutôt d'une différence dans les objectifs de chacun qui serait en grande partie plus dictée par les attentes du public que par des choix politiques ou institutionnels. Dans le sens de cette argumentation, la dissociation entre les deux types de fonctionnement ne relève pas d'une volonté des membres de l'institution mais de celle du public à laquelle les établissements doivent s'adapter : « *Mon impression personnelle c'est qu'à voir la motivation des élèves, à voir ce qui les amène à l'école de musique, je me dis qu'ils **prennent la musique comme une activité et non pas comme une matière ou une discipline à apprendre.*** » ({ME22} Ferdinand).

X - 10. De la formalisation précoce des apprentissages à l'intégration des valeurs institutionnelles

La première caractéristique de ce groupe tient d'abord à son lien institutionnel, du cursus de formation initial à la pratique professionnelle de l'activité. Ainsi, les modalités d'auto attribution d'une identité artiste, tout comme l'ambiguïté qui entoure les notions d'innéité, de don, de prédisposition ou de talent, sont présentes mais rapidement relayées et fortement imprégnées par l'intégration précoce des valeurs de l'institution, le cadrage et la longévité de l'apprentissage : *« À l'âge de 6 ans et demi-7 ans, je suis rentré au conservatoire. Il y avait un concours à la fin de chaque année. Ça me poussait quand-même énormément au derrière. On était par exemple trente la première année et plus que dix la deuxième année... J'ai fait dix ans comme ça. »* ({EDE8} Maurice).

C'est entre autres pourquoi le modèle présenté par l'institution déborde largement, voire entre en contradiction sur de nombreux points avec le modèle de l'artiste romantique. Si la réalisation dans la musique vise à son plus haut niveau une certaine corrélation avec ce monde, les étapes d'accession à cet état d'artiste - créateur ou interprète - sont organisées, régies, codifiées autour de la notion de dépassement de la technique : *« Je vois ça comme un idéal, mais impossible à atteindre. »* ({EDE5} Marie). Le présupposé est donc que seuls atteindront ce stade de réalisation les personnes qui seront passées par cette formation technique de haut niveau, cette excellence instrumentale (Papadopoulos, 2004).

Le métier par l'institution

Dans les segments intermédiaires des institutions d'enseignement spécialisé de la musique, un des objectifs prioritaires est donc l'accession à un niveau d'excellence d'abord technique. Il y a un haut degré de structuration de l'institution dans divers espaces hiérarchisés et dans une temporalité inscrite dans le long terme. Ainsi, et comme nous le constaterons très souvent, un responsable de formation déplore le déplacement progressif de l'identité d'artiste, créateur puis interprète, vers celle de technicien de la musique, qu'il attribue au type d'enseignement reçu dans la majorité des établissements spécialisés d'enseignement musical : *« Il y a une perversion de la pédagogie mise en œuvre dans la majorité des établissements d'enseignement musical qui est uniquement axé sur la*

performance instrumentale. On a vu une réduction de la dimension « culture musicale », une réduction de la dimension esthétique, de la dimension poétique, de la dimension culturelle... à seule fin effectivement d'une maîtrise de l'outil. » ({RI1} Louis).

La recherche d'excellence est décrite comme un processus inscrit dans le long terme, réclamant pugnacité et persévérance. Le report d'une finalisation du processus dépasse alors parfois les limites temporelles de l'existence humaine. La consécration de la réussite peut s'inscrire dans la postérité. Elle se conçoit ainsi comme une quête ou une mission quasi-religieuse : « *Il faut arriver à quelque chose qui soit en lien avec là-haut*⁷⁸. *Ça ne veut pas dire qu'à vingt ans, on ne peut pas être artiste, mais pour ma part, ça me semblerait prétentieux de dire que je suis une artiste... Peut-être que j'idéalise !* » ({EDE2} Laurène).

Conformité et conformation

L'institution, de l'avis même de ses membres, est très majoritairement considérée comme élitiste, par ses modes d'accès et de déroulement de carrière - principe de cooptation, sélection importante par le passage constant et progressif d'examens et concours, niveau d'excellence attendu... -. Elle est toujours en tension entre une injonction de formation d'une élite et une revendication d'autonomie visant la démocratisation de l'enseignement musical : « *On est globalement sur une structuration des établissements d'enseignement... il faut le dire, c'est le conservatoire de 1789. C'est d'abord un endroit pour recruter l'élite. Il faut attendre les premiers effets de la décentralisation pour voir des revendications. À partir de là, on a continuellement une tension entre cette école de formation de l'élite et cette revendication d'autonomie.* » ({RI1} Louis).

L'appartenance à une élite est une façon de conduire sa vie, largement dépendante du degré d'engagement dans le travail, de la recherche d'excellence tendant vers une perfection, un aboutissement idéal de la personne, passant par l'ascétisme et dépassant l'accès à un statut social. Dans ce sens, l'attribution d'une identité d'artiste, l'accès à ce groupe d'élite ou à l'élite de ce groupe, n'est pas nécessairement corrélée aux modes d'attributions « objectifs » que représente la catégorisation sociale par exemple. Elle procède d'une auto-définition de

⁷⁸ Le modèle de la cité inspirée (Boltanski, Thévenot, 1991, p.107-115 ; 200-205 notamment) est très présent dans la conception artiste : « Quelque chose de sacré, voilà : c'est quelque chose comme ce mot là qu'il faudrait pouvoir dire, mais les gens le comprendraient de travers, dans un sens qu'il n'a pas. Il faudrait pouvoir dire que telle peinture est comme elle est, avec sa capacité de puissance, parce qu'elle est « touchée de Dieu »...Et pourtant, c'est ce qui se rapproche le plus de la vérité. » (Picasso P., texte de présentation d'une rétrospective de l'artiste, Nantes, Musée des beaux arts, 2002).

soi, crédibilisée par un haut degré d'investissement dans l'activité, qui se traduira idéalement par un niveau de perfection optimum. C'est ici dans la relation d'exigence de soi à soi, plus que dans les critères objectifs, que peut se confirmer la réussite du processus : *[Jouer pour soi ?] « Oui. Pas forcément en public. Travailler son instrument : même quand on joue tout seul chez soi, on s'exprime. » « Tout le monde peut être artiste, dans le sens où il s'accomplit dans sa vie, c'est à dire qu'il a l'art de vivre sa vie. Pour moi, c'est la recherche d'une perfection dans quelque domaine que ce soit. »* ({EDE4} Claudine). L'élitisme en régime démocratique est fortement dépendant du travail et du mérite des prétendants dans la société moderne (Heinich, 2005). L'intérêt d'une telle conception est aussi dans son rapport à la singularité : le manque d'attribution de critères objectifs de reconnaissance et d'appartenance trouve un crédit et une valorisation dans leur rejet ; un individu singulier doit se distancier des critères d'évaluation du « tout venant » ou d'une élite « bourgeoise ».

Nous constatons que la reconnaissance sociale de l'enseignant-musicien passe par un savoir spécialisé, des compétences techniques spécifiques au groupe professionnel. Ainsi, la dénomination de « musicien-enseignant », voire de « maître-enseignant », est reconnue, intégrée et valorisée en ce qu'elle autorise une identification subjective par extension de la conception de ce groupe : *« Enseignant, c'est vrai qu'on a une classe, il y a un monde derrière, mais pour le maître, il y a vraiment un nom, il y a vraiment quelque chose de personnalisé. » « C'est un modèle pour la vie. Un modèle unique : c'est à travers le prof qu'il va chercher les moyens de devenir lui-même. »* ({EDE1} Mélanie). L'identité professionnelle des futurs enseignants-musiciens s'inscrit dans la continuité du modèle institutionnel reçu qui occupe une place prépondérante dans leur trajectoire biographique et relationnelle et le retour qu'elle a apporté sur les capacités que se reconnaît la personne (Strauss, 1992).

La recherche d'une identité « entière », d'une authenticité, tient à la fois d'un fondement dans la socialisation primaire ou la toute première socialisation secondaire, liée aux attentes personnelles par rapport à l'activité musicale. Par ailleurs, l'identité héritée du parcours antérieur relève une intégration des normes et valeurs de l'institution. Ainsi, la recherche d'une construction générale de l'identité passe ici par l'interaction avec les divers groupes d'appartenance ou de référence (Mead, 1933).

Le groupe d'appartenance « objectif » des enseignants-musiciens est l'institution, tant par leur parcours de formation que par le contexte d'exercice de leur activité. Le groupe auquel il se réfère, le seul important « subjectivement » apparaît être le groupe des musiciens-interprètes auquel prépare également l'institution à son niveau le plus élevé. L'ambiguïté de la constitution d'une « identité pour soi » semble donc venir du modèle institutionnel et du

positionnement possible dans ses sous segments. Dans ce sens, l'authenticité recherchée passe par une ascension dans le groupe visant le niveau d'excellence qui permettra de se reconnaître et de se faire reconnaître comme appartenant à l'élite du groupe.

X - 11. Intégration et ré interprétation du modèle d'authenticité dans le processus de professionnalisation

Le type de pratique professionnelle et les conceptions du monde professionnel visés renvoient à un « mode de professionnalisation » que Montjardet (1987, p.51) définit comme « les conditions de recrutement, de formation, de pratique professionnelle et leur contrôle », conditions historiquement constituées. La logique de qualification prévalant dans le groupe des futurs musiciens enseignants tend à valoriser les connaissances formelles codifiées et transmissibles, ainsi que les distinctions statutaires. L'intégration d'un corps intermédiaire de la fonction publique et la valorisation du titre constituent ici la référence identitaire principale (Dubar et Tripiet, 1998, p.163). Cette première conception résultant d'une production de forme historique du travail et de la formation dans les corps d'État se rapporte aux professions savantes, historiquement fondées sur les arts libéraux (Joubert, 1992, p.5).

Elle s'articule néanmoins avec une deuxième forme historique de construction des corps d'État, liée aux corporations de métiers fondés sur les arts mécaniques et l'apprentissage. Historiquement, la formation des musiciens évolue et articule différentes formes. Avant le XVIII^e siècle, elle retient différents « caractères propres à l'apprentissage corporatif : rapport de dépendance à la fois individuelle et totale à l'égard du maître ; durée statutaire de la formation qui est conclue par une épreuve qualificatrice, mais qui ne se décompose pas selon un programme précis ; échange global entre le maître qui doit donner son savoir et l'apprenti qui doit apporter ses services, son aide et souvent une rétribution. La forme de la domesticité se mêle à un transfert de connaissances ». (Foucault, 1975, p.158). L'auteur précise ensuite que, dans le courant du XVIII^e siècle, l'école - modèle académique - prendra progressivement la forme d'un espace spécialisé, séparé de la profession à laquelle elle prépare. L'enseignement musical suivra cette évolution. Les études se rationalisent selon quatre principes : d'abord par une décomposition du temps en segments autour d'activités spécialisées ; ensuite, en organisant dans le temps une progression de complexité croissante ; en troisième, en marquant les segments temporels par des examens ; enfin, par un processus permettant de différencier les élèves à tout moment et en spécifiant les exercices convenant à

leur niveau. Après la révolution, l'enseignement de la musique s'institutionnalise sous la forme d'un corps d'État. Pour Duchemin (Duchemin, 1994), par ce choix, la musique en France doit se conformer à un projet politique fondateur de l'identité nationale. Au XIX^e siècle, le modèle de l'artiste romantique (Heinich, 2005) interfère avec l'évolution de ce modèle historique. Les valeurs dont il est porteur s'articuleront partiellement au modèle institutionnel en construction tout en maintenant un antagonisme qui ne cessera d'être interrogé jusqu'à aujourd'hui.

Ces différentes formes de constitution de l'identité du groupe recourent les résultats obtenus dans nos analyses. Le groupe des enseignants-musiciens met en avant son goût pour l'activité, sa prédisposition, son don ou son talent que nous analysons comme des dimensions d'intériorité. Le cadre institutionnel de leur formation et de leur pratique professionnelle se caractérise lui par son degré d'exigence et d'excellence attendue, sa normativité, ses codes et ses règles : des dimensions d'extériorité.

La conception développée dans le groupe des musiciens-enseignants amalgame « maître, enseignant et initiateur ». Le premier élément de cette définition se rapporte à la dimension corporatiste, constitutive de l'institution : le maître s'inscrit dans un groupe constitué, hautement organisé et codifié ; il « appartient » à un corps d'État sous-tendu par une stricte application des règles et la reproduction des modèles prônés par le système institutionnel (citons par exemple le devoir de réserve des fonctionnaires). La deuxième partie de l'acception est fortement corrélée à l'importance du rôle de l'institution et à sa référence académique : le pôle professionnel de l'institution (enseignement, profession). Par le troisième terme de cette définition, le maître est plus proche du « maître de musique » : un modèle d'initiateur se référant au modèle classique académique, hérité de l'ancien régime.

Nous retiendrons ici l'importance de la relation individualisée entre deux personnes de statut différent (économique, âge, notoriété...). Le pouvoir réel et le pouvoir symbolique sont liés à l'atypisme, à la dimension charismatique du référent. Le maître est un modèle de singularité et d'excellence. Accéder à ses connaissances, à son savoir, à son savoir-faire, aux compétences qu'il détient ; pouvoir le côtoyer, nouer des relations parfois amicales avec lui, travailler sous son regard ou avec lui, favorise la reconnaissance d'une appartenance au groupe visé. Le haut degré d'estime qui lui est attribué, son degré de reconnaissance, de notoriété - dans le groupe ou socialement - confère à l'élève/disciple, un sentiment d'appartenance à une élite. Pour la majorité des acteurs rencontrés, cette assimilation est essentiellement subjective : une illusion ou une anticipation de l'appartenance. En effet, très peu de personnes peuvent se prévaloir « objectivement » d'un niveau d'intégration ou

d'appartenance à cette élite. C'est parfois le niveau d'excellence requis qui est en cause et bloque ce processus. Pour d'autres, ou conjointement, c'est la singularité qui fait défaut pour être reconnu ainsi. Pour la majorité, il faut reconnaître que c'est plus généralement le décalage entre l'idéalisation du maître et de l'activité et le positionnement réel dans cette sphère qui limite son accession.

C'est entre autres, comme le constatent Montjardet (Montjardet, 1987) et Demailly (Demailly, 1987), la cohabitation de la logique de compétence et de la logique de qualification qui, pour le groupe des musiciens enseignants (dans la fonction publique), semble expliquer les tensions qui résultent de leur tentative d'articulation. Comme l'analyse Castel (Castel, 1995, p.366), le modèle des corps intermédiaires de la fonction publique (les agents de la catégorie B pour notre travail) intègre les acteurs dans un « espace de distinction » en tension permanente entre le modèle de la qualification ouvrière et celui de la compétence experte. Rappelons à ce titre que la grande majorité des acteurs rencontrés sont issus de la classe ouvrière ou des employés. Très peu d'entre eux ont des parents appartenant aux classes moyennes-supérieures ou supérieures, ou d'héritiers, fils de musiciens professionnels ou enseignants-musiciens.

Nous rejoindrons alors l'analyse de Dubar et Tripier (1998, p.164), pensant que la sortie de cette tension ne peut se faire que par l'adoption subjective des normes de l'une ou l'autre des catégories concernées. Soit les musiciens enseignants adopteront une position stratégique visant la promotion par la réussite de leur parcours de qualification et crédibilisant l'authenticité recherchée. Soit, ils opteront pour le maintien d'une activité et d'une identité de musicien par une pratique extra-professionnelle, amateur, garante de leur passion et de leur authenticité.

Prolongements

Le groupe des musiciens-enseignants, par ses modes constitutifs et son fonctionnement professionnel, **s'éloigne notablement du modèle de l'artiste romantique**. Il se rapproche **du modèle élitiste démocratique** dont nous voyons la force au travers des revendications d'égalité d'accès. La recherche d'un positionnement statutaire dans un corps d'État conforte cette tendance à l'égalisation par la conformité, typique du régime de communauté.

À ce stade, majoritairement atteint par les acteurs de ce groupe d'une appartenance catégorielle dans la hiérarchie intermédiaire de l'institution, une dissociation s'effectue avec le modèle de l'élite artiste. La singularité initialement recherchée, et souvent majoritairement revendiquée, est alors très distante de la marginalité qui en constitue une base essentielle.

Le basculement vers la **recherche de privilèges catégoriels** se présente alors comme un écart aux valeurs du modèle romantique. C'est alors plus particulièrement l'identité d'artiste, dans son versant subjectif - l'auto définition de soi - et par son acception sociale contemporaine - l'institution étant communément reconnue porteuse de cette identité artiste - qui prime aux dépens d'une réalisation concrète, basée sur la réalisation d'œuvres. La valeur d'excellence se fonde en justice, non plus par la marginalité propre au régime de singularité, mais par un glissement progressif vers un conformisme, propre au régime de communauté démocratique.

La notion de professionnalisation développée au travers de cette étude met en lumière l'importance des logiques de qualification, comprises comme attestation du niveau de compétences indispensable à fin de négociation de place et de statut sur un marché fermé du travail. Parallèlement, la professionnalisation recherchée par l'institution vise l'accréditation de son mandat et le renforcement de sa position de quasi-monopole dans un secteur d'activité contrôlé par l'État. La recherche d'adaptation de l'institution aux demandes et injonctions des ses différents interlocuteurs (public, municipalités) incite à une ouverture. Toutefois, **la démocratisation souhaitée également par une partie des acteurs du groupe n'entre pas forcément en contradiction avec les formes historiques de fonctionnement du groupe.**

Ainsi, le modèle corporatiste, spécifique de l'enseignant spécialisé de la musique en France permet d'affiner la compréhension de l'identité de ce groupe, en tension entre identité de corps (régime de communauté) et identité artiste (régime de singularité), permettant à son tour d'affiner la compréhension de l'usage de la notion de professionnalisation dans ce secteur d'activité.

CHAPITRE XI. L'ENSEIGNANT MUSICIEN À L'HEURE DE LA DÉMOCRATIE CULTURELLE

Dans le monde artistique, comme Menger (Menger, 2005) ou Moulin (Moulin, 1999) l'analysent, les acteurs ont couramment une double activité de travail, dont celle qui va nous intéresser ici concernant l'articulation de l'activité de musicien avec celle d'enseignant.

L'approche proposée dans ce chapitre veut analyser comment opèrent, dans un contexte contemporain particulier, différents types de valeurs fondant l'ethos du groupe des enseignants-musiciens travaillant dans le secteur de l'enseignement spécialisé de la musique, c'est-à-dire les CNR, EMM. Resituée dans le contexte actuel, un débat important dans le groupe prend forme autour de sa restructuration souhaitée par sa tutelle, le ministère de la culture, autour d'une démocratisation de l'accès à la formation et aux pratiques musicales.

Pour Mauger (Mauger, 2006), cette politique découle des stratégies de réhabilitation de la démocratie culturelle engagées dans les années Lang - avec Fleuret à la direction de la musique -, et s'inscrit dans la mouvance du mouvement de décentralisation commencé dans les années quatre vingt. La démocratie culturelle tend à consacrer des formes « minoritaires », « populaires » ou « marginales », les cultures dites « régionales » ou « communautaires ». Elles se présentent ainsi comme un dépassement des anciennes formes de la « démocratisation culturelle » lancée par Malraux et, pour la direction de la musique, Landowski, dans les années soixante et soixante dix. Pour Duchemin (Duchemin, 2000) **nous sommes passés d'une conception verticale de l'accès à une culture « légitime » (Bourdieu, 1992) à une conception horizontale reconnaissant la diversité culturelle.** Menger souligne que ce changement accompagne une transformation de la figure de l'artiste qui n'est plus celle de l'« artiste savant » mais celle de l'artiste créatif qui s'exprime au nom d'un impératif d'authenticité plus que de sophistication esthétique. Ce déplacement sous-entend la prise en compte de la singularité de l'individu et ses possibilités de réalisation par l'art. (Menger, 2005).

XI - 1. Un premier constat. Les effets mitigés de la politique de démocratie culturelle

La politique engagée dans les années quatre vingt s'accompagne de moyens matériels et humains importants afin de réaliser cet objectif. Pour la musique, ils permettront la

structuration d'un réseau important d'établissements spécialisés d'enseignement au niveau local (Les EMM). Les efforts porteront également sur la formation et la qualification des enseignants de ces établissements. Les CEFEDM se mettent en place pendant les années quatre-vingt dix, préparant au DE. Par ailleurs, les enseignants sont intégrés à la FPT dès le début des années quatre vingt dix. Enfin, la « charte d'orientation de l'enseignement spécialisé de la musique » de 2001 pose clairement les objectifs des établissements, insistant sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre.

Les moyens mis au service du projet sont donc importants et constituent une évolution notable. Pourtant, le rapport d'enquête sur « les pratiques culturelles des français » de 1997 coordonnée par Donnat (Donnat, 1997), et commandité par le ministère de la culture, indique que les efforts engagés modifient relativement peu les pratiques et l'accès des classes sociales traditionnellement exclues, visées par le processus, réactivant ainsi partiellement les critiques antérieures sur la politique de démocratisation culturelle.

Les conditions matérielles et structurelles ne suffisent pas à elles seules pour comprendre la lenteur de mise en œuvre du processus. Il ne s'agit pas ici de stigmatiser un groupe, mais d'aborder la question de cette transition à travers l'ethos du groupe des enseignants-musiciens des conservatoires. Partant de l'identité historiquement constituée dans ce sous segment du monde de la musique, il s'agit de chercher à comprendre comment les politiques de « démocratie culturelle » y sont interprétées et activées. Ou, comment elles influent dans la réalisation du processus en cours ?

Cette question se pose parce qu'elle suscite des débats et des tensions dans le groupe en ce qu'elle suppose un remaniement de l'interprétation de sa mission historique (former des musiciens professionnels d'excellence constituant l'élite du groupe sur la base de la transmission d'un patrimoine artistique légitime). Au travers de ce mouvement, c'est l'identité même du groupe et son organisation hiérarchique qui sont requestionnées.

XI - 2. D'où vient la tension lisible dans le groupe ?

Les enseignants-musiciens des conservatoires valorisent-ils le compromis démocratique ou pour qui **l'élitisme démocratique** est une combinaison d'excellence individuelle (le mérite) et d'égalisation par la conformité (l'argent, le statut, le conformisme), typique du régime de communauté ; ou bien valorisent-ils **l'élitisme artiste** qui partage avec le précédent l'indexation de la grandeur sur le mérite, mais substitue au conformisme

égalitariste son contraire, à savoir l'impératif de singularité, l'individualisation de l'excellence (le talent) et l'anticonformisme ou la marginalité sociale.

Dans un cas, l'excellence est la conséquence du mérite, issu de l'engagement dans le travail de l'élève. Dans l'autre, l'excellence ne peut advenir sans certaines prédispositions d'ordre inné.

La focalisation de l'approche proposée ici consiste à comprendre si l'excellence recherchée tendant à constituer l'élite du groupe est comprise par les acteurs comme résultant d'un talent - mixte de don et de travail - ou s'ils considèrent que l'engagement dans le travail peut conduire à l'excellence, dégagé de toute notion de don.

À partir de là, que signifie dans chaque conception la mise en place d'une démocratie culturelle ? Est-elle à leurs yeux, légitime, représentant une possible accession à l'élite pour chacun ou une utopie puisque le jeu est faussé dès le départ par les dispositions innées ? La question porte ainsi sur l'interprétation de chaque tendance forte de l'ethos du groupe et leur articulation.

XI - 3. Présentation des deux enseignants

Deux portraits vont nous aider à comprendre de quelle manière est abordé le problème par les acteurs du groupe. Les deux personnes présentées ont le même âge (45 ans) et occupent les mêmes positions dans l'institution. Elles enseignent dans un conservatoire et travaillent également toutes deux en tant que musicien-interprète dans l'orchestre le plus réputé de la région (l'Orchestre National des Pays de la Loire). Elles occupent ainsi une position de prestige dans le groupe.

Pourtant, leur acception des orientations de la politique culturelle est très différente, dépendante du niveau d'intégration des deux valeurs centrales de l'ethos du groupe et de leur interprétation.

XI - 3.1 Claude ({EEA 24} Claude). Le gardien du temple

La carrière fondée sur le talent

Claude présente les caractéristiques qui tendent à valoriser la figure du créateur depuis l'émergence du modèle romantique. L'idéalisation de la figure de l'artiste dont il est porteur résulte d'un compromis entre deux exigences contradictoires. D'une part, cette figure de l'artiste autorise le maintien de l'excellence, donc de l'inégalité entre les êtres. Cependant, elle est détachée de toute appartenance catégorielle (le privilège de naissance aristocratique) car elle est fondée sur le don (grâce) et sa réalisation par le travail (mérite) : « *S'il n'y a pas un ensemble de travail plus des dons naturels, c'est vraiment aller à l'encontre de la nature ... la nature nous punit toujours. J'insiste. Ça veut dire qu'on traite tous les gamins en professionnels jusqu'à ce qu'on s'aperçoive qu'ils ne peuvent pas y aller dans la profession. C'est à dire qu'on travaille un peu avec chacun, et puis on voit celui qui émerge.* » Ici, le travail n'est pas seul en compte : « le don y prend une part prépondérante, renouant avec la « naissance » aristocratique, cette grandeur qui est donnée sans qu'on l'ait personnellement méritée. Cependant, cette grandeur n'est pas d'ordre collectif mais individuel, étant indexée sur le mérite que représente le **talent, mixte de don et de travail.** » (Heinich, 2005, p.349).

La suite de l'argumentation permet de comprendre la place accordée à la notion de don. C'est elle qui dicte la possibilité pour le prétendant d'avoir accès à un **usage professionnel** de la musique. C'est d'elle également que dépendra le positionnement de la personne dans la hiérarchie du groupe et ses possibilités d'accession à son élite : « *Pour être professionnel, il faut avoir ça au départ. Celui qui a des dons exceptionnels non seulement il sera professionnel, mais il sera dans la partie haute de la profession.* »

L'argumentation autour de la notion de don sert à étayer un discours centré autour de l'« **ordre naturel des choses** ». La position professionnelle à laquelle peut prétendre l'individu dépendra d'un « niveau de don » - donc tout don n'est pas égal - : « *Il y a besoin de tout pour faire un monde. Dans un orchestre, il y a le soliste, le violon-solo, le tuitiste, il y a des divers niveaux.* » Dans cette conception, l'inégalité entre les êtres se justifie par les capacités innées, la singularité de l'être. C'est la classification des individus à partir de leurs dons et du travail ultérieur permettant d'évaluer les chances du prétendant qui dicte le sens de l'action de l'enseignant : « *Il y a une partie des dons qui peut être compensée. Mais disons*

qu'il faut quand même que ces dons-là soient présents. Il y a un seuil à dépasser pour pouvoir gagner sa vie avec l'instrument. »

Élitisme de l'enseignement spécialisé

Claude reconnaît et justifie explicitement la **finalité élitiste** des établissements d'enseignements spécialisés. Le système en place doit permettre le repérage des éléments susceptibles de poursuivre un parcours d'**excellence**. L'objectif de la formation est pour lui clairement **professionnalisant**. La **sélection** doit se faire très tôt, la conception étant basée sur le potentiel des élèves et la durée permettant de former les futurs membres du groupe : *« C'est le système pyramide. Contrairement à tous les autres métiers du monde, notre métier se choisit entre 10 et 14 ans. [] Le travail qui n'a pas été fait à douze ans ne peut pas être fait à 16. Si l'heure est passée, l'heure est passée ! Il serait hypocrite de dire qu'on ne fait pas de sélection. Du moment qu'il faut choisir, il est évident qu'on ne va pas choisir les moins bons. D'un autre côté, il faut aussi savoir que tout le monde ne peut pas faire de la musique. »*

Pour Claude, les méthodes et les contenus d'enseignement doivent s'inscrire dans la continuation de la **tradition** d'enseignement des conservatoires. Les esthétiques abordées ne seront pas questionnées. La pédagogie et les méthodes employées non plus : *« Il existe une quantité de méthodes énorme. On s'appuie sur la vieille école, c'est à dire qu'on a rien inventé dans la technique du violon après Paganini. C'est pour ça que pour moi, les méthodes modernes... »*

Réussite et engagement dans le travail

La condition de réussite du parcours de formation institutionnelle dépend de l'**engagement dans le travail** de l'élève. Celui-ci est progressif mais atteint rapidement un **niveau d'exigence** important : *« Il y a un minimum de travail à fournir. Sans ça, ça s'arrête très très très vite. Dans la première année s'il n'y a pas une demi-heure, trois quarts d'heure par jour ; si dans la deuxième année on n'arrive pas à une heure ; et à la fin du 1^{er} cycle à une heure et demie par jour de travail, ça je parle pour les amateurs ... il faut savoir qu'il n'y a aucune chance. Je défie quiconque d'obtenir des résultats avec moins que ça. »*

Pour Claude l'intégration dans un conservatoire suppose l'acceptation par l'élève et sa famille du niveau d'exigence demandé. Le conservatoire ne doit **pas être considéré comme**

une structure de loisir. « Si on décide de venir au conservatoire, c'est qu'on a accepté l'idée de fournir le travail qu'il faut pour y être. [] C'est un contrat d'emblée, sinon on peut arrêter, mais à ce moment-là on arrête le tout. Ça ne peut pas marcher autrement. » Duchemin (Duchemin, 2000) précise bien que le « **modèle français** » a ceci de spécifique qu'il est à la fois dissocié de l'EN - l'enseignement obligatoire - et des structures associatives, patronages ou de droit privé. Il s'est historiquement construit autour de la préparation professionnelle des musiciens. Le passage à la démocratie culturelle inclut l'amateurisme dans la conception du parcours de formation et l'usage de l'activité, entrant ainsi en tension avec le modèle historique du groupe.

Claude estime qu'il faut renforcer la finalité professionnalisante de ces établissements en mettant en place de « véritables » filières professionnelles : « *Le problème c'est que nous n'avons pas d'enseignement professionnel de musique en France actuellement. Moi je parle d'une vraie filière professionnelle dès l'âge de sept ans.* »

Former des enseignants à partir des musiciens

Pour Claude la politique de démocratie culturelle pose problème en ce qu'elle suppose la création d'un nouveau groupe dont le niveau décrédibilise l'institution. Là encore, l'identité héritée du groupe pose problème, basant la compétence des enseignants sur le niveau d'excellence instrumentale, au fondement de la double identité d'enseignant-musicien : « *Le défaut de naissance du CEFEDM, c'est qu'on est parti sur le principe qu'un prix de CNR suffisait pour pouvoir enseigner. Alors que c'est notoirement insuffisant. Après le cursus spécialisé, on a juste effleuré la musique. Et à ce moment-là, une petite minorité arrive aux CNSM, ceux-là ils se développent, ils continuent, et puis les autres arrivent au CEFEDM où on leur dit « allez ! Vous jouez assez bien, plus la peine de travailler, maintenant vous n'apprenez que de la pédagogie. » Alors ils apprennent à enseigner ce que eux-mêmes ils ne savent pas faire.* »

Les mots clefs de la conception de Claude sont le don, le talent, le mérite, l'excellence, la sélection, l'élitisme, la profession, le respect des traditions, tant dans le répertoire que dans les modalités d'approches pédagogiques. Sa conception est quasiment **un archétype des valeurs du modèle méritocratique, mélangeant le don, le talent et le travail, et dont la finalité est clairement au service de l'image d'excellence du groupe.** Claude est dans une

position bloquée autour de l'identité traditionnelle du groupe et dans **une absence de mise en adéquation avec l'évolution du contexte.**

XI - 3.2 Éric ({EEA4} Éric). Le mutant

Mérite

Éric se définit comme « enseignant-musicien⁷⁹ » et revendique l'identité historique de l'institution. Contrairement à Claude, ici la figure de l'artiste comme individu singulier doué de talent est très secondaire dans ses conceptions. Il se définit comme un interprète et non comme un créateur : « *Nous ne sommes que des transmetteurs de la musique écrite. Mais ça ne me dérange pas parce que finalement mon goût, c'est la musique contemporaine que j'aime. C'est l'expression ; c'est le rapport avec la musique écrite ; c'est d'être interprète ; c'est pas d'être compositeur... Si j'avais eu des dons de composition, je m'en serais rendu compte il y a longtemps. Je n'en ai pas.* » Ce qui fait la différence entre l'identité d'interprète et celle du créateur, c'est la capacité à puiser en soi, à partir d'un don inné.

Transposant les valeurs dont il est porteur à son activité d'enseignement, il estime que l'accession à l'excellence dont dépendra l'appartenance à l'élite du groupe est basée sur l'amour de l'art et l'engagement dans le travail (la vocation) sans que des dispositions innées interfèrent dans le processus. Dans l'ordre des valeurs liées au modèle méritocratique, le travail sur soi et sur l'objet musical est valorisé, et place à l'arrière plan la notion de don.

L'enseignant : une interface entre l'œuvre, l'apprenant et le public

L'identité d'interprète convient à Éric en ce qu'elle constitue un lieu de passage - une activité de médiation culturelle (Kerlan, 2007) - entre l'œuvre, le compositeur, les élèves et le public : « *Une interface entre tout ça. C'est là dessus que je base mon projet pédagogique. C'est pour ça que mes élèves, je les fais sortir de l'enceinte du conservatoire pour aller jouer ailleurs... Et d'être acteurs eux-mêmes de la vie musicale.* »

⁷⁹ Là où, à l'inverse, Claude se présente d'abord comme un musicien et secondairement comme un enseignant : chez Claude, la figure du « maître de musique », dans son acception la plus traditionnelle, est omniprésente, alors que chez Éric c'est la figure de l'enseignant qui domine.

La pédagogie qu'il met en place s'inscrit délibérément dans les axes de la charte d'orientation de l'enseignement spécialisé de 2001. Elle juxtapose à l'enseignement instrumental individuel des approches collectives, tant pour les enseignants que pour les élèves : « *En ce moment, on mène une expérience qu'on appelle les « maîtres uniques ». On essaie de développer tout ce qui est de l'ordre de la communication musicale. Alors forcément, ils sont moins performants d'un point de vue technique. On peut très bien aborder la musique sans une vision technicienne : il y a plein d'outils pour ça. C'est une remise en question fondamentale du fonctionnement.* »

Éric fait partie des enseignants qui requestionnent leurs pratiques pédagogiques, participant ainsi à l'évolution de l'identité du groupe et à sa mise en conformité avec le nouvel axe de la tutelle ministérielle. Cela ne veut pas dire qu'il prône une rupture avec l'identité héritée du groupe : Éric est dans une position intermédiaire, entre les « traditionnalistes » et les « innovateurs » que l'on voit s'affronter lors des débats houleux qui animent le groupe professionnel.

Diagonale entre ouverture et maintien de la tradition

Éric plaide pour une évolution mixte des conceptions de l'enseignement, maintenant les modèles traditionnels de formation et de répertoire et l'ouverture souhaitée vers de nouvelles esthétiques et des approches pédagogiques différentes : « *On a notre culture, la culture occidentale, qu'il ne faut surtout pas mettre en touche car c'est aussi notre richesse. Heureusement, maintenant on arrive à se dire « Il faut arriver à créer le lien ; l'aller et retour incessant entre notre culture savante et les cultures orales.* »

Le remaniement de l'identité du groupe vers une ouverture à un nouveau public s'accompagne de l'ouverture à de nouvelles pratiques, et musicales et d'enseignement. Si certains enseignants, comme Éric, ne font pas barrage à l'ouverture demandée, ils n'abandonnent pas pour autant les valeurs dont ils sont porteurs ni leur mission de transmission d'un certain savoir et d'un certain patrimoine : « *Il n'y a pas à rejeter les 102 symphonies de Haendel. Donc il y a quelque chose à faire avec tout ça... Alors que les gens ne veulent pas suivre, il y a certainement une manière de rester sur leur terrain et puis d'être sur le notre. Et puis que les élèves arrivent à faire leur choix aussi.* »

Éric plaide pour une **conciliation des attentes des différents acteurs**. Par la dernière proposition, il se positionne pour une prise en compte des goûts et des attentes des élèves.

Resituer le débat de la professionnalisation dans un contexte structurel plus large

Éric estime que les établissements d'enseignement spécialisés suivent l'évolution générale de la demande sociale même s'il estime cette évolution trop lente : « *Elle n'est absolument pas figée : elle avance. Mais elle avance à la vitesse de ce qu'avance le reste... ça va avancer... L'histoire des normes européennes et tout ça vont faire avancer les choses.* » {EEA4}

Éric resitue son action dans un contexte plus large, notamment en appuyant son argumentation sur l'harmonisation européenne des diplômes qui touche également le secteur de la formation musicale. Les moyens mis en œuvre au niveau européen devraient permettre de délester les municipalités d'une partie des charges qui leur incombent. Il leur serait ainsi possible de recentrer leur action vers la démocratie culturelle : « *Ça va permettre à la mairie de dégager un fond énorme, qui est peut être 50% de ce qu'elle débourse actuellement, pour aller plus justement sur la diversification ... l'action sociale ; l'action culturelle et sociale.* »

La réorganisation du système d'enseignement entraînera, de surcroît, une clarification souhaitable des missions des divers sous-segments du groupe : « *On sera plus à même de clarifier notre mission. Actuellement, notre double mission, est, ou bien la question de la socialisation de la personne, ou bien la question de l'art, de la transmission, de son expression qui sont deux choses différentes. Et donc maintenant, on est sur les deux et certainement qu'à partir de ce moment là il y aura à choisir.* »

Éric se déclare **favorable au développement de l'axe social de la mission de l'enseignement spécialisé**. Il estime pourtant qu'il n'est pas de son ressort d'y prendre part directement : « *Alors c'est vrai que pour nous c'est un plaisir de naviguer entre les deux... Mais bon quand même, si j'ai fait un choix justement en travaillant au conservatoire, c'était plus pour quitter quand même le champ de la socialisation/ du travail social, tu vois, pour aller vraiment vers l'expression artistique ; l'expression de soi.* » « *Notre mission va être profondément chamboulée. C'est à dire qu'il va falloir faire un choix à ce moment là, nous, par rapport à notre double mission.* »

Éric admet que des enjeux liés au positionnement des acteurs influencent notablement l'organisation historique du groupe. La position occupée est prestigieuse, dépendante du parcours d'ascension dans le groupe. La reconnaissance du niveau de compétences par l'attribution de qualifications résulte d'un parcours - de formation et professionnel - jugé

coûteux et difficile à renégocier à la baisse : « *Par exemple qu'on me dise moi, « Écoutez, monsieur vous n'allez plus être au conservatoire », ça va être une perte de qualification de mon niveau parce qu'on va me demander d'enseigner à un niveau beaucoup moins élevé. »*

La conception d'Éric est fondée sur le principe méritocratique : le mérite, le travail, l'engagement, l'ouverture esthétique et pédagogique, le partage, la motivation, le travail collectif, social et artistique, l'adaptation, la mise en adéquation, la continuité et l'évolution de l'institution. **Éric est représentatif d'une tendance à l'adhésion au processus de démocratisation engagé, supposant au-delà des pratiques un remaniement de l'identité du groupe.** Dans le débat engagé sur les répercussions du processus de démocratisation de l'enseignement spécialisé, Éric opte pour une position consensuelle, limitant la prise de risque et les tensions avec certains collègues et une partie de sa hiérarchie.

XI - 4. Les professionnels de l'enseignement spécialisé face au processus de démocratisation

À partir des deux exemples exposés, on voit bien que tout n'est pas joué dans le processus de démocratie culturelle. À l'intérieur du groupe les deux tendances sont lisibles, entre ceux qui le soutiennent et le portent et ceux qui en freinent la réalisation. Tous les acteurs de ce secteur d'activité sont emprunts de ces deux conceptions. Mais c'est leur interprétation et leur positionnement dans l'ordre des valeurs qui diffèrent, bloquant ou favorisant leur mise en adéquation à la fois avec les incitations des politiques de tutelle et la demande sociale.

Il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur sur les positions. Constatons que l'analyse sous l'angle de l'ethos du groupe permet d'esquisser le problème du point de vue des enjeux, tant de position qu'identitaire.

Certains valorisent l'identité artiste à partir de son fondement romantique (la prééminence du talent et don). D'autres penchent vers le compromis démocratique et mettent en avant la réussite du projet de réalisation personnelle et professionnelle par le travail. La démocratie culturelle peut être comprise par les membres du groupe comme une dévalorisation de son image, par une désacralisation de sa mission de transmission d'un patrimoine légitime, par la reconnaissance et la promotion de la diversité culturelle. Elle peut aussi - et sur ce point les deux personnes se rejoignent - renforcer le monopole du groupe sur l'activité et consacrer la hiérarchisation du groupe : c'est l'élargissement des structures de

base qui grossit le vivier des prétendants à l'accès au groupe et finalement favorise le repérage et la sélection des meilleurs éléments.

La conception de la figure démocratique et de celle de l'artiste « doué » justifient chacune à leur manière l'inégalité entre les êtres, selon le modèle méritocratique.

Sous cet angle, la démocratie culturelle n'entre pas en contradiction avec l'ethos du groupe des musiciens enseignants du secteur spécialisé. Elle favorise plus une clarification de la mission des différents segments du groupe, notamment sur l'axe pratique amateur /pratique professionnelle. Elle contribue indirectement à renforcer la hiérarchisation du groupe en dissociant les objectifs de chacun à travers la redéfinition de leur mission respective.

Aborder la question de l'identité d'un groupe « professionnel » à partir de ses valeurs historiquement constituées permet de mettre en perspective, dans une tentative de généralisation, l'usage social de ces valeurs. C'est en cela aussi que les notions de talent et de mérite présentent un intérêt pour l'analyse.

L'ethos du groupe, fondé sur deux conceptions centrales et potentiellement contradictoires, entraîne un constat relevant de la sociologie politique. Il met en scène deux tendances lourdes qui dépassent l'identité particulière d'un groupe. Elles recouvrent et masquent partiellement des conceptions « conservatrices » ou « réformistes » qui permettent de comprendre à leur tour les tensions qui peuvent agiter un groupe professionnel.

La notion de talent, par exemple, doit être reconsidérée. Traditionnellement associée au mérite et donc construite dans la durée et l'effort, elle renvoie à l'ethos démocratique et à la méritocratie. Ne renvoie-t-elle pas dans la conception contemporaine, comme l'écrit Sennett (Sennett, 2003), au potentiel singulier de l'individu, à une pure capacité à s'adapter à de nouvelles conditions ? Ce en quoi l'identité artiste influe socialement sur la définition actuelle de la compétence et son usage. Ainsi, dans la conception de Claude, elle renvoie à la « techné », c'est-à-dire le processus par lequel la compétence devient une possession en soi et se développe, de sorte que la personne devient de plus en plus compétente dans l'accomplissement d'une tâche qui perdurera tout au long de la carrière. La conception d'Éric diffère légèrement par le fait qu'elle suppose la capacité pour l'acteur d'acquérir de nouvelles compétences tout au long de l'existence.

L'adaptation de l'enseignement spécialisé avec la politique de démocratie culturelle suppose une certaine souplesse, moins facile à accepter pour les salariés se concevant comme des artisans, possédant une connaissance en profondeur.

On le voit, au sein même du groupe professionnel des enseignants travaillant dans le secteur spécialisé, une interprétation différente du modèle méritocratique est lisible : à une conception de la réussite du parcours de formation des jeunes musiciens fondée principalement sur le don et le talent individuel, semble s'opposer la valeur de l'engagement dans le travail et de la réussite, plus extérieures à une prédisposition ou à une capacité innée.

Elles se rejoignent la plupart du temps dans le fait de préparer au mieux le futur « être social » en devenir. Ce qui marque leur différence relève plus particulièrement de la finalité de cette réalisation. Pour les uns, l'excellence attendue vise la préparation des futurs membres de l'élite du groupe professionnel. Pour les autres, cette dimension est présente également mais secondaire : l'objectif premier (leur « mission » comme ils le disent souvent lors des entretiens) est avant tout de préparer les individus à entrer dans le monde social et de les accompagner dans leur adaptation au monde.

À une figure de l'enseignant que l'on peut qualifier de « traditionnelle », s'accolle une figure plus proche de l'« éducateur ». Ces deux conceptions sont souvent présentes chez le même individu, mais à des degrés variables. Il semble que la seconde identité enseignante soit plus récente et valorisée, dans la mesure où elle concorde avec les objectifs de démocratisation de l'accès à la culture encouragés par le ministère de tutelle. Ainsi sommes nous en train d'assister à l'émergence (par sa valorisation et sa reconnaissance par l'institution) d'une nouvelle identité professionnelle. C'est ce point que nous allons discuter dans le chapitre suivant.

CHAPITRE XII. DES FIGURES ENSEIGNANTES EN ÉVOLUTION ?

« *Mon étudiante Esther et moi, nous étions ces corps capables de communiquer avec le corps du piano, de lui donner vie, nos corps, nos mains partageaient ce savoir-faire, cet art, et en cela, dans cette situation particulière, ils étaient des corps complices, des corps accordés.* » (Fleischer A., 2004, p.71)

XII - 1. De la préparation de l'élite musicale...

L'organisation du réseau des établissements d'enseignement spécialisé de la musique sur le territoire français est très structurée⁸⁰. Leur répartition suit une logique pyramidale où l'on voit, à la base, les écoles municipale de musique puis les écoles nationales, les conservatoires régionaux et enfin les deux conservatoires nationaux supérieurs de musique de Paris et de Lyon. Cette structuration est fortement imprégnée de centralisme lorsqu'on la regarde dans son ensemble. Dans les grandes lignes de cette organisation, on voit que les écoles de musique s'adressent prioritairement à un public débutant (« *ça permet de les débiter* ». ») (EDES Marie). Les conservatoires ont la même mission, mais s'occupent également d'une formation plus poussée et de la préparation aux diplômes et concours, amateurs ou pré-professionnalisants. La fonction des deux CNSM est clairement de préparer les futurs professionnels qui constitueront l'élite du groupe. Dans un espace intermédiaire entre les CNR et les CNSM, les CEFEDM préparent le niveau intermédiaire de l'enseignement spécialisé (DE). Les conservatoires de région jouent un rôle central dans la sélection et la répartition des individus, entre amateurs et professionnels d'abord, entre enseignants et interprètes ensuite, et entre les différents échelons de qualification pour

⁸⁰ L'organisation sélective de l'enseignement sur le principe méritocratique trouve ses origines dans le nouvel ordre social et politique de la période succédant à la révolution française : « Nous avons pensé que, dans ce plan d'organisation générale, notre premier soin devait être de rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle; de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre; qu'il fallait donner à tous également l'instruction qu'il est possible d'étendre sur tous, mais également ne refuser à aucune portion des citoyens l'instruction plus élevée qu'il est impossible de faire partager à la masse entière des individus. » (Condorcet, *Rapport sur l'Instruction Publique*, 1792).

l'enseignement enfin. Leur fonction de régulation à l'entrée dans le groupe professionnel est difficile à tenir dans la mesure où ils doivent remplir leur mission d'accueil et de formation de tous les publics (mission de service public), mais aussi préparer une partie des élèves (les « grands élèves ») au DEM (Le Diplôme d'Études Musicales remplace l'ancienne « médaille ») qui favorisera l'accès aux établissements préparant aux concours d'orchestre, au Certificat d'Aptitude (CA) et au Diplôme d'État (DE). La préparation au DEM, dans les conservatoires, présente des caractéristiques très proches des classes préparatoires de l'Éducation Nationale (CPGE). C'est pourquoi une approche comparative des deux systèmes permet de comprendre le fonctionnement de la formation d'une élite et ses transformations récentes.

Les travaux de Dutercq tendent à définir le rôle des différents acteurs intervenant dans l'encadrement des formations qui mènent vers les établissements les plus prestigieux du territoire français. Dans un article rédigé avec Daverne (Daverne et Dutercq, 2007), il analyse l'évolution récente des modes de recrutement et de préparation des élèves dans des lycées publics et privés, à partir d'une série d'entretiens réalisés auprès des proviseurs et proviseurs adjoints de ces établissements. Ici, comme dans l'enseignement spécialisé de la musique, l'évolution générale de la société amène à s'interroger sur la pertinence des présupposés présidant historiquement à la formation des élites, « définies comme l'encadrement supérieur des entreprises de demain » (*Ibid.*, p.1), et leur adéquation avec les attentes des populations concernées. Plus généralement, la formation des élites de demain s'inscrit dans une évolution contemporaine de la société, « incertaine » et « mouvante », qualifiée par certains de « troisième modernité ». (Ascher, 2001 ; Calon, Lascoumes, Barthe, 2002). Dutercq et Daverne reprennent le propos de Ascher et Godard (Ascher, Godard, 2003) et indiquent que cette « nouvelle modernité » se caractérise par l'autonomisation de l'individu, la démultiplication des espaces politiques et le développement de l'action réflexive.

Le parallèle est aisé entre le rôle historique des CPGE dans l'Éducation Nationale et celui des CNR dans le secteur de l'enseignement spécialisé de la musique. Certains lycées disposent, au même titre que les conservatoires de région, de classes spécialisées qui ont pour objectif de préparer l'entrée de certains élèves repérées et sélectionnés dans les établissements supérieurs peu nombreux préparant la future élite de la Nation : en France, seuls les deux CNSM de Paris et de Lyon préparent l'élite des musiciens, solistes et tttistes des orchestres Nationaux et Régionaux. Comme les CPGE, les classes préparatoires des conservatoires « constituent le passage quasi obligé pour ceux qui ambitionnent d'accéder à l'élite ». (*Ibid.*, p.1). Les auteurs notent toutefois une évolution dans la conception de ces formations : si la

finalité est toujours de préparer aux concours d'accès à des grandes écoles n'ayant que partiellement remis en cause le modèle tayloriste (Cousin, 2004) qu'elles relaient, elles tendent actuellement à « afficher des préoccupations plus généralistes et privilégient l'acquisition d'une culture ... générale ». (Daverne et Dutercq, 2007, p.1).

Lorsque l'on compare cette évolution avec celle de l'enseignement spécialisé de la musique, on peut noter des transformations relativement similaires. D'une culture très majoritairement centrée sur le modèle du musicien interprète (la figure d'excellence étant le « soliste »), l'institution intègre de plus en plus des dimensions extérieures et plus généralistes. C'est notamment un des effets des politiques de décentralisation et déconcentration qui ont marqué les années quatre vingt qui entraînent ces transformations au sein du groupe. Les conservatoires ne sont plus appelés à former uniquement l'élite des musiciens-interprètes mais aussi préparer les futurs enseignants à la transmission de savoirs et de savoir-faire adaptés à une massification de l'enseignement qui résulte directement des mutations des politiques éducatives : la structuration importante d'un réseau d'établissements « de base » (les écoles municipales de musique) depuis une vingtaine d'années suit la logique de décentralisation incitée par le ministère de tutelle, le ministère de la culture. Les nouveaux enseignants doivent désormais posséder des compétences élargies qui débordent par bien des points celles qui dictaient leur crédibilité antérieure. La culture attendue de ces nouveaux professionnels doit être moins distante de celle des nouveaux publics pressentis.

Les compétences pédagogiques ne s'entendent plus de la même manière qu'avant. Si l'enseignant est toujours celui qui forme « techniquement » le jeune musicien, il doit être en mesure d'adapter ces méthodes et les contenus d'enseignement aux attentes des élèves et de leur famille. Ce changement ne remet pas en cause la mission historique des établissements mais suppose une mise en adéquation avec l'évolution du public et, plus globalement, celle de la société. Comme l'indiquent Dutercq et Daverne à propos des responsables des CPGE : « La recherche d'efficacité et de préservation de la réputation de l'établissement qu'ils dirigent doit s'accompagner d'une quête de plus en plus fréquente de renouvellement et de remise en question pour être en phase avec les aspirations des élèves et de leur famille et pour s'inscrire de manière plus globale dans les nouvelles formes de modernité. » (*Ibid.*, p.1). Le modèle méritocratique porté par l'enseignement spécialisé tend lui aussi toujours vers « un souci de justice et d'égalité républicaines ». Cependant, Les injonctions conjuguées du public et de la tutelle politique peut remettre partiellement en cause la finalité élitiste de l'institution. C'est la crainte de certains acteurs du groupe qui assimilent la démocratisation de l'enseignement à une forme de libéralisme, jugé antagoniste avec la mission d'origine du groupe.

L'analyse de la situation nous amène à considérer que cette remise en question n'est pas totalement fondée. Au contraire, la structuration d'un réseau de formation au niveau local tendrait plutôt à renforcer l'organisation pyramidale du groupe. Le nombre important d'écoles municipales de musique créées depuis la fin des années quatre vingt constitue un socle élargi pour l'enseignement spécialisé. Cette structuration déplace vers le haut les conservatoires de région et conforte leur légitimité à former la future élite du groupe. Repositionnés « à la hausse » dans la hiérarchie de l'enseignement spécialisé, leur mission de préparation à la formation d'une élite s'en trouve renforcée. L'organisation verticale du groupe trouve une assise plus importante sur le socle ainsi constitué autour des écoles municipales. Comme bon nombre de responsables de formation le confirment, « l'entonnoir inversé » de l'enseignement spécialisé dispose désormais d'une base élargie : le « vivier » (François, 2007) des prétendants est plus important, facilitant le repérage des talents potentiels hors des catégories sociales fréquentant traditionnellement les conservatoires. Ce système renoue avec les premières formes de repérage et de sélection des candidats dans les écoles militaires et plus généralement avec les écoles d'élite du XIX^e siècle (Sennett, 2003) : dans une conception égalitaire, le droit d'entrée doit faire abstraction des distinctions sociales entre les êtres. Nous voyons ainsi que le processus amorcé de démocratisation de l'enseignement spécialisé s'inscrit dans la continuité d'un modèle historiquement installé, fondé sur un idéal démocratique et « humaniste » qui prétend ne pas opérer de sélection entre les individus.

Cependant, ce principe « égalitariste » ne concerne que l'accès à la formation et non son déroulement ultérieur. Là encore, le modèle des écoles d'élite de la république facilite la lecture du processus. Si tout individu est en droit d'attendre une reconnaissance de ses prétentions à l'accès à la formation, il doit accepter le principe de sélection qui entraîne la séparation entre les individus. C'est à ce niveau que se justifie l'organisation hiérarchisée de l'enseignement spécialisé. Les écoles de musique acceptent, en principe, toute demande d'intégration d'un nouvel élève, mais les conservatoires filtrent les prétendants pour ne retenir que les éléments dont on pense qu'ils ont « une carte à jouer » dans le secteur professionnel de la musique.

Cette vision critique de l'action sélective et ségrégative des établissements intermédiaires (les conservatoires) est logiquement vivement critiquée par certains chefs d'établissements ainsi que par une partie des enseignants. L'argument principal mis en avant est que les conservatoires sont avant tout des établissements municipaux puisque leur financement est principalement assuré par la mairie. Les conservatoires sont donc des écoles municipales et le maire a un droit de regard et de décision sur le sens de leur mission : ils

doivent répondre à une « mission de service public » et s'adapter à la demande de l'édile local qui souhaite favoriser l'accès d'un équipement municipal au plus grand nombre.

C'est ce même argument qui est rapporté par les individus qui critiquent la conception élitiste des conservatoires, justement parce qu'ils estiment que ces établissements ne remplissent pas cette partie de leur mission. Pour eux, l'élitisme de l'enseignement spécialisé est masqué par la complexité de son organisation : un discours noble souligne l'intérêt porté à la dimension démocratique de l'enseignement, vite démentie par l'observation des pratiques en situation. Renforçant cette critique, plusieurs interlocuteurs pensent que les politiques locales vont dans le même sens que les membres les plus « conservateurs » des conservatoires (sic) : la démocratisation de l'enseignement spécialisé ne serait qu'un effet d'affichage ou d'annonce permettant de masquer la réalité du fonctionnement « traditionnel » des établissements. La reproduction des inégalités sociales dans l'accès aux pratiques artistiques serait en quelque sorte renforcée par un processus la rendant invisible.

On peut estimer que tous se rejoignent pour reconnaître que la complexité de la situation découle de la double tutelle des établissements et de la persistance des conceptions de la mission historique qui leur est allouée. La tutelle municipale agit sur la mise en œuvre concrète de tel ou tel type d'enseignement parce qu'elle détient le pouvoir économique de l'activité. La tutelle ministérielle détermine l'orientation de l'activité par son pouvoir politique. D'une certaine manière, ces deux subordinations se rejoignent autour d'une orientation démocratique de l'enseignement musical pour des motifs complémentaires. C'est l'échelle à laquelle on se place qui permet de voir leur différence. La municipalité souhaite répondre à la demande locale du public : c'est la diversité de cette demande qui doit être prise en compte dans une perspective démocratique de reconnaissance de la pluralité des attentes et des cultures des nouveaux accédants. La politique prônée vise la reconnaissance des différences, des individualités ou de la pluri-culturalité des diverses communautés sociales et ethniques concernées. La reconnaissance des différences au sein de la population et sa prise en compte politique rompt en partie avec le principe sociétaire unitaire républicain. Il s'incline vers une forme de libéralisme par le fait qu'il introduit des dimensions absentes du principe républicain. La prise en compte des individualités est critiquée dès qu'elle questionne l'idée d'un service public unifié. Si le pouvoir de décision se déplace du niveau étatique au niveau local suite à l'application de la politique de décentralisation, rien n'empêche de penser que les établissements peuvent se retrouver à la merci d'un pouvoir distant des préoccupations d'unité éducatives sur l'ensemble du territoire. Cette critique rejoint certains résultats d'analyse concernant l'Éducation Nationale. La recherche conduite

par Daverne et Dutercq indique que tous les proviseurs des grands lycées publics « se disent également très préoccupés de la démocratisation de l'enseignement et s'affichent comme des défenseurs du service public d'éducation ». (Daverne C., Dutercq Y., 2007, p.2).

Le maintien d'une conception élitiste de l'enseignement découle pour une large part de la demande d'une partie du public qui voit dans le fait d'intégrer leurs enfants dans un conservatoire une possibilité d'entrée dans un univers plus haut. Des stratégies de distinction et d'« entre soi » suscitent l'adhésion au principe de sélection des postulants. L'excellence attendue qui, par l'acquisition d'un capital culturel et social, favorisera l'ascension sociale de la descendance autorise la justification du système méritocratique. Ces démarches non avouées mais pourtant très actives de la part des familles sont identiques à ce qui peut être constaté une fois encore dans les CPGE : « Si les chefs d'établissement mettent en avant l'absence de démarche active de sélection des meilleurs élèves, il n'en demeure pas moins que le recrutement entérine de fait les vœux des familles - parents comme élèves - qui, toutes PCS confondues, ont intériorisé leurs chances objectives d'intégrer tel ou tel établissement. » (*Ibid.*, p.3). La connotation élitiste des conservatoires est toujours très présente et continue à produire une exclusion « naturalisée » pour les classes sociales distantes de la culture d'excellence du groupe. De la même manière que pour l'Éducation Nationale, on trouve dans l'enseignement spécialisé des stratégies familiales de construction de carrières scolaires d'excellence. Le contournement de la carte scolaire (adresses de complaisance, le choix d'options rares) ou le choix de l'habitat en fonction de la proximité d'un lycée d'excellence se construit dès le passage à l'école primaire. De même, la possibilité d'accès à un établissement disposant d'une CHAM (Classe à Horaires Aménagés Musique) renforce les chances de réussite du parcours de formation musicale. Ainsi, les différentes sortes de capitaux (social, économique, culturel...) qui peuvent être mobilisés sont mises à profit pour accroître les chances de réussite de l'enfant.

Dans le même ordre d'idée, la sélection des individus est rendue quasiment invisible par la situation géographique des lieux d'apprentissage. Les conservatoires sont situés en centre ville et donc d'un accès plus facile pour les individus résidant à proximité. Comme les quartiers centraux des villes sont principalement habités par les classes sociales privilégiées, le recrutement élitiste en est favorisé. Francis, Félix ou encore Jean-Noël habitent la ceinture de l'agglomération et n'intégreront un conservatoire que lorsque qu'ils pourront être autonomes dans leurs déplacements. Francis par exemple parcourt les cinquante kilomètres qui le séparent du conservatoire, trois fois par semaine, dès qu'il peut « se payer une mobylette » avec l'argent gagné par un *job* d'été. On peut citer également le cas de Viviane

qui ne rentrera dans l'enseignement spécialisé qu'après le déménagement de sa famille vers une ville disposant d'un conservatoire.

Le processus de sélection informel des individus est dans cette construction longitudinale des parcours. Une part importante des musiciens qui intègre les conservatoires est d'abord passée par une école municipale de musique. Le jeune musicien repéré par son enseignant est souvent « recommandé » à un collègue du conservatoire. Celui-ci sait que l'élève est déjà préparé techniquement, mais aussi psychologiquement : l'enfant ou le jeune adolescent qui sera intégré a déjà acquis certaines dispositions pour le travail qui sont renforcées par la valorisation apportée par leur cooptation dans un établissement de « prestige ».

La construction de la « carrière » des élèves des conservatoires est donc complexe. Elle suppose la mise en place de toute une organisation dont toutes les dimensions n'apparaissent pas d'emblée. La réussite des familles et de l'élève dépend de la compréhension qu'ils ont du « jeu » et de leur adhésion à ce « jeu » (le jeu est compris ici dans son sens bourdieusien). À des facteurs objectifs de sélection des prétendants s'ajoute tout un système peu formalisé et pourtant très opérant.

Le plus évident de ces phénomènes invisibles de sélection est sans doute celui de la sélection sur la base du « don » : il suppose que certains individus sont dotés de dispositions innées que les enseignants expérimentés (et eux-mêmes doués) sont capables de repérer. La force de ce mode de recrutement est réside dans son absence de critères objectifs : la justification de la sélection par le don permet d'éliminer les inégalités pouvant résulter des acquis engrangés lors de la première socialisation, dans le milieu familial. L'excellence « native » permet de s'expliquer et d'expliquer au monde l'inégalité entre les êtres. Toutes les dimensions précédemment citées (les différentes sortes de capitaux familiaux, le lieu d'habitation etc...) disparaissent comme par enchantement : il n'y aurait plus d'inégalité sociale qui permettrait de comprendre la sélection opérée par les établissements préparant la future élite du groupe.

Les conservatoires sont pris entre plusieurs logiques contradictoires. D'un côté, un ensemble d'interlocuteurs se joint, pour des raisons parfois très différentes, afin de réclamer une ouverture démocratique dans l'enseignement spécialisé. C'est le ministère qui, au travers des textes d'orientation, réclame une harmonisation plus grande de tous les établissements d'enseignement spécialisé. Reconnaissons qu'il s'agit le plus souvent de recommandations ou d'incitations que de véritables directives. Par ailleurs, elles concernent plus particulièrement les contenus et les méthodes pédagogiques que les modalités de sélection des élèves. C'est la

municipalité qui, face à la demande de l'électorat, souhaiterait mettre fin à l'image élitiste qui colle à ces établissements coûteux. Ce sont les familles aussi qui souhaitent pouvoir faire bénéficier à leurs enfants d'un enseignement artistique et ne pas se voir refouler à la porte des conservatoires parce que le nombre de place y est limité.

Cet ensemble d'attentes incite les responsables des conservatoires, de même que les enseignants, à adopter le discours et à mettre en œuvre certaines actions montrant que l'image traditionnelle de l'institution est en train d'évoluer. Citons les opérations « pilotes » de décentralisation des actions en directions de publics moins favorisés : l'« Urban Fanfare⁸¹ » par exemple est une structure installée dans un quartier populaire de la ville qui accueille des enfants n'ayant aucune pratique instrumentale préalable et ne suivant pas de cours de solfège. C'est aussi le cas de plusieurs cours de solfège ou d'instrument dispensés dans les écoles périphériques. C'est également, au sein du conservatoire, l'organisation de cours collectifs ou d'ateliers regroupant plusieurs disciplines instrumentales. Les actions qui vont dans le sens d'un changement dans les modalités d'apprentissage ne sont pas négligeables. Elles peinent encore pourtant à modifier l'étiquette élitiste qui colle encore trop à ces établissements. Cette volonté de limiter la réputation élitiste rejoint encore une fois celle affichée par certains responsables des classes CPGE, dans l'Éducation Nationale pour qui, « il s'agit aussi de « renverser » les conceptions des familles et de démentir les rumeurs, par exemple au sujet des pratiques d'exclusion des élèves faibles en fin de seconde ». (Daverne, Dutercq, 2007, p.4). La remise en cause du fonctionnement élitiste des conservatoires peut être évitée par cet ensemble d'actions (qui tiennent parfois plus de la communication que d'un réel changement).

D'autre part, les conservatoires n'ont pas forcément besoin d'accentuer ou de mettre en avant le processus de sélection des prétendants. Leur réputation élitiste et le public captif, constitué des classes sociales les plus favorisées et des classes moyennes, suffit à fournir un nombre d'élèves réputés aptes à s'adapter aux exigences de travail requises. La qualité de l'enseignement, créditée par le niveau de formation des professeurs (CA) et les conditions de déroulement de la formation, correspondent aux exigences des familles qui fréquentent traditionnellement les conservatoires. Notons tout de même que deux de nos interlocuteurs sont préoccupés par une baisse des effectifs ces dernières années. Selon ces personnes, ce phénomène pourrait découler du niveau d'exigence de travail réclamé par l'apprentissage

⁸¹ Fondée sur un mode d'apprentissage proche de celui du modèle orphéonique, cette conception de l'approche de la musique est essentiellement défendue par des enseignants militants, eux-mêmes formés dans ces structures. C'est le cas de Jean-Noël qui encadre ce groupe (({ECNR1} Jean Noël)).

musical qui ne serait plus adapté à la demande des nouvelles classes moyennes ou supérieures. Le deuxième argument avancé va dans le sens opposé : la démocratisation de l'enseignement spécialisé de la musique aurait entraîné l'intégration de nouveaux publics. L'entre soi des classes sociales fréquentant traditionnellement les conservatoires serait perturbé. On le voit, les arguments en faveur d'une démocratisation de l'enseignement se heurtent à des considérations pratiques : la fréquentation de ces établissements pourrait à la fois chuter (argument quantitatif) ou le niveau de l'enseignement diminuer (argument qualitatif).

L'évolution de l'enseignement dans les établissements préparant la future élite du groupe est ainsi freinée de l'extérieur comme de l'intérieur. Les enseignants ne sont pas insensibles à ces changements de public et de méthodes d'enseignement. Leur crainte, est qu'à termes, ce soit la légitimité de leur action qui soit rediscutée (comme nous l'avons dans l'exemple de Claude, « le gardien du temple »). Indirectement, c'est leur position dans la hiérarchie du groupe qu'ils refusent de voir décrédibilisée. Le problème est ici le même que dans l'Éducation Nationale où au poids de la tradition de l'institution s'oppose la possibilité d'ouverture et de changement : « S'appuyer sur la qualité du recrutement et du corps professoral et s'inscrire dans une tradition historique rencontre toutefois des limites : certains chefs d'établissement évoquent la pression que la tradition exerce sur les acteurs (élèves, enseignants et personnels de direction) et leurs réticences face au changement. » (*Ibid.*, p.5).

Le discours d'une grande partie des acteurs du groupe est souvent critique sur la question de la démocratisation de l'enseignement musical. Pourtant, ils le relativisent et admettent que tous les jeunes musiciens n'ont pas les mêmes chances de réussite face à cette activité. Il faut que chacun puisse se réaliser au mieux de ses capacités, de sa personnalité et des projections qu'il porte par rapport à la musique. S'il faut donner à chacun les meilleurs moyens d'atteindre les buts qu'il s'est fixé, il est aussi indispensable de lui faire prendre conscience de ses possibilités. Rejoignant le principe méritocratique qui régit les conceptions dominantes du groupe, ils estiment qu'il ne faut pas leurrer le jeune musicien. À partir de là, l'organisation des parcours rejoint (paradoxalement peut-être) la conception traditionnelle qui prévaut dans le groupe. Il faut donner à chacun les moyens de se réaliser tout en le préservant des déconvenues pouvant survenir dans les phases ultérieures de leur trajectoire⁸². L'égalité initiale des chances ne doit pas entraîner une trop forte croyance en soi par un encouragement

⁸² Nous en avons donné un exemple avec Éric, « le mutant », mais Georges, Jean-Noël, Bernard, Louis, etc. (toutes personnes que l'on peut qualifier par ailleurs de « militants » de la démocratisation des pratiques musicales), intègrent cette représentation et la mettent en œuvre dans leur activité d'enseignement.

excessif ou une absence de critique sur l'évolution du travail fourni ou sur l'évolution du potentiel reconnu lors de l'intégration initiale. La contradiction repérable dans le discours des enseignants favorables à une démocratisation de l'enseignement relève d'un amalgame trop rapide entre une égalité de fait et une égalité de droit. Dans un premier temps, ils revendiquent un principe égalitariste qui suit leur interprétation d'une conception démocratique de la réalisation de soi par la musique. Dans un second temps, ils justifient l'inégalité des résultats obtenus, sous le double aspect du taux de travail fourni et du niveau de talent réalisé. À l'égalité au droit d'accès s'oppose l'inégalité de la conduite de la trajectoire qui lui succède. Ainsi, même les enseignants qui militent pour une démocratisation de l'enseignement défendent une conception méritocratique de la disposition des individus dans la division du travail. Les modèles intégrés dans le groupe, mais aussi socialement, sont valorisés et véhiculés, au-delà des divergences qui tenaillent les différents acteurs du groupe.

XII - 2. ... À la transformation de la figure de l'enseignant. Un pas vers la démocratisation de l'enseignement spécialisé

L'enseignement spécialisé de la musique, en France, est largement porteur des idées et des valeurs de la modernité. D'une certaine manière, il l'est plus encore que l'Éducation Nationale puisqu'aux valeurs démocratiques viennent ici s'ajouter les valeurs attribuées à l'artiste, issues du modèle romantique. Dans le premier groupe, ces valeurs sont intégrées dans les conceptions du groupe, mais elles cohabitent de manière plus diffuses avec un ensemble plus large valeurs (égalitarisme, méritocratie, etc...). Le modèle de l'artiste, porté par les institutions spécialisées d'enseignement de la musique, présente l'intérêt pour l'analyse de mettre en avant un modèle de singularité : par définition, il s'oppose au modèle communautaire, ne serait-ce que par la distance souhaitée avec les normes institutionnelles. **Comment alors, deux conceptions à priori antagonistes travaillent-elles au sein du groupe ?** Comment les acteurs du groupe les réinterprètent-ils dans la réalisation de leur tâche ? Le frottement de ces deux modèles agit sur l'évolution des conceptions de l'institution. S'il en a probablement toujours été ainsi depuis la constitution du premier réseau des établissements au cours du XIX^e siècle, c'est surtout avec son extension importante dans la deuxième moitié du XX^e siècle que la situation devient problématique. Pourquoi ? D'abord parce que la première vague de la politique de démocratisation culturelle portée par Malraux

prétend déplacer la finalité de l'enseignement artistique : d'une conception élitiste sous-tendue par la nécessité de former uniquement un groupe restreint de professionnels, on entend permettre l'accès à l'art pour le plus grand nombre. Cette politique n'apportera pas les résultats escomptés. À partir des années quatre vingt, sous l'impulsion de Lang, une deuxième, dite de « démocratie culturelle » envisage la politique culturelle sous un angle nouveau : il s'agit désormais plus d'adapter les institutions à la demande de tout un chacun que de permettre l'accès à la culture savante du plus grand nombre (Mauger, 2006).

On passe alors, au moins dans les intentions, **d'une conception verticale de l'accès à la culture** (l'élévation du niveau culturel des masses par la fréquentation des « grandes œuvres ») **à une conception horizontale** (l'adaptation des institutions à la pluralité des demandes hétérogènes du nouveau public que l'on souhaite intégrer dans les institutions). L'objectif historique de l'institution est dans cette verticalité typiquement moderne qui fait de l'élitisme démocratique un idéal de réalisation pour l'individu (Heinich, 2005). C'est l'attrait pour une élévation culturelle des masses à partir du modèle enviable de l'artiste exceptionnel : une figure moderne de l'excellence qui doit avoir un effet attractif sur la population et la « tirer vers le haut ». L'horizontalité, relative à la massification de l'enseignement, entraîne une remise en cause des fondements antérieurs : plus proche d'une conception post-moderne, la nouvelle politique de l'enseignement artistique vient réinterroger la finalité du travail effectué dans ces établissements.

Comment l'évolution souhaitée intègre-t-elle cette donnée nouvelle ? Comment les acteurs travaillant dans ces institutions se positionnent-ils par rapport à ces deux conceptions qui entraînent des changements profonds dans la pratique concrète de leur métier ? L'enseignant reste-t-il celui qui transmet uniquement la culture « noble » en abordant exclusivement les grandes œuvres du répertoire classique ? Devient-il - ou est-il déjà - ce *médiateur* ou ce *passeur* qui va articuler modernité et postmodernité dans son approche de l'activité. Pour comprendre comment ce passage peut s'effectuer ou être freiné, il faut s'interroger sur qui sont les professionnels de ce groupe à qui l'on demande de porter la nouvelle conception des politiques d'éducation (Dutercq, 2005) prônées par les institutions de tutelle de l'enseignement spécialisé.

Les enseignants de ce groupe professionnel ont eux-mêmes été formés essentiellement par ces institutions et sont porteurs des valeurs « traditionnelles » de l'enseignement spécialisé. Cependant, tous ne le sont pas au même degré en raison notamment de l'âge de leur intégration en formation et de la durée de celle-ci. Francis, Bernard, Éric ou Nathalie entre autres, ne suivront le cursus de formation que vers la fin de leur adolescence ou même à

l'âge adulte. Des différences de conception découlent également des valeurs intégrées dans d'autres groupes sociaux lors de socialisations antérieures ou parallèles. Ils ont pu aborder la musique au sein du groupe familial, dans une association ou une fanfare, ou par les échanges avec des pairs d'âge distants de la culture institutionnelle. Ces différentes dimensions se rejoignent d'ailleurs bien souvent par lesquelles on constate que la socialisation de l'individu agit fortement sur ses conceptions. Ainsi, les musiciens qui intègrent tardivement l'enseignement spécialisé sont porteurs d'une autre culture que celle du groupe institutionnel. Ayant appris la musique par le terrain ou dans un orphéon, ils ont plus de distance avec les valeurs académiques véhiculées par l'enseignement spécialisé. Ils représentent en quelque sorte cette **figure du médiateur** décrite et analysée par Kerlan (Kerlan, 2006).

Ils se définissent comme des **militants** pouvant et devant agir sur les changements institutionnels : issus de l'éducation populaire (et plus généralement d'une culture populaire par leurs origines sociales), ils s'attribuent une mission dans l'évolution des pratiques au sein de l'enseignement spécialisé. C'est souvent une dimension quasi politique qui motive leur action. L'image du « Cheval de Troie » est plusieurs fois directement ou indirectement évoquée pour expliquer le sens de leur action (Jean-Noël ; Bernard ; Louis ; Yvon).

L'enseignant « traditionnel » ne veut pas être défini comme un médiateur parce qu'elle remet en cause les valeurs qu'il a intégrées et le prestige qu'il attribue à sa fonction : « Les enseignants ne veulent pas, ne souhaitent pas être définis comme des *médiateurs*, et la médiation traîne derrière elle des notions comme celle d'*animation*, d'*animateurs*, objet d'un vif rejet dans la sphère enseignante. » (*Ibid.*, p.25). Pourtant, plusieurs dimensions conjuguées infléchissent cette conception. Ce sont, d'une part, les orientations récentes des politiques éducatives qui viennent interroger la finalité de la mission que s'attribue l'enseignant : aller dans le sens des demandes hétérogènes d'un public large peut remettre en cause le processus de formation d'individus d'excellence qui constitueront la future élite du groupe. D'autre part, les enseignants, en tant qu'acteurs sociaux, ne peuvent ignorer les mutations de la société contemporaine. L'enseignant est d'abord un individu qui accompagne les évolutions de la société dans laquelle il évolue : dans un processus interactif de communication interpersonnelles et, de manière plus extensive, de communication entre soi et le monde, l'individu réadapte en permanence ses manières de penser son rapport au monde et sa manière d'agir sur et dans ce monde.

Plus proche de l'analyse du groupe professionnel lui-même, on peut voir que l'homogénéité apparente de ses membres masque une diversité plus riche et probablement plus prometteuse. Les enseignants « novateurs » sont aussi ceux qui se sont construits en partie

en dehors du système institutionnel. Ils agissent dans le cadre délimité de l'interaction avec l'apprenant dans le sens d'une transmission d'une culture plus large - et peut-être plus consensuelle - d'un patrimoine moins restreint que celui de la culture de base classique et savante du groupe. Par ailleurs, ce sont souvent ces mêmes personnes que nous retrouvons dans les établissements qui forment les futurs enseignants. Jean-Noël, Louis, Viviane, Francis, Bernard ou Georges interviennent dans les conservatoires et les CEFEDEM : par leur action militante, ils réactivent ce par quoi ils se sont eux-mêmes construits en dehors de l'enseignement spécialisé.

Quelques « portraits » permettent de mieux cerner cette figure de l'**enseignant militant et médiateur culturel**.

Jean-Noël souligne l'importance de son passé dans le monde orphéonique, par sa propre « formation », puis en tant que directeur d'une structure associative dans l'est de la France. Titulaire d'un CA, il enseigne actuellement dans un conservatoire national de région. Il est le moteur d'un projet « innovant » depuis une dizaine d'années, une fanfare d'enfants n'ayant préalablement aucune formation musicale. Il intervient pour cela dans le cadre des activités périscolaires, en partenariat avec l'Éducation Nationale.

De son côté, Bernard met en parallèle son passé dans des mouvements d'éducation populaire et sa trajectoire professionnelle construite sur l'autodidaxie. Trompettiste de jazz jouissant d'une réputation nationale, il délaissera cet aspect de sa carrière pour se consacrer à la direction d'une école municipale de musique de l'agglomération nantaise. Pour réaliser ce projet professionnel, il mettra à profit les diplômes de solfège et d'écriture qu'il a obtenu tardivement vers trente ans. Il passera ensuite son diplôme de directeur d'école de musique et intégrera la Fonction Publique Territoriale à quarante ans passés.

Francis insiste également sur ses débuts dans une fanfare et le rôle des multiples expériences de scène qui ont marqué son adolescence, bien avant son « passage » dans la formation spécialisée vers dix-sept ans. Successivement titulaire d'un DE puis d'un CA de jazz, il intègre lui aussi une école de musique municipale vers trente ans. Il y travaille à mi-temps et développe parallèlement une carrière reconnue sur la scène régionale. L'aspect statutaire et financier est intervenu dans son choix pour l'enseignement (*versus* la précarité du statut d'intermittent). Il affirme cependant développer cette activité par intérêt pour la transmission d'une « autre culture » (le jazz) et parce qu'elle constitue un lien pour lui primordial avec son propre mode de construction.

Viviane se définit comme une militante des pédagogies « innovante » (Freinet) qu'elle réfère à un long détour professionnel en tant qu'institutrice dans l'Éducation Nationale. C'est

par le biais d'un Master en Sciences de l'Éducation qu'elle réintègre l'enseignement spécialisé de la musique. Elle est en poste dans un CEFEDM et assure la formation pédagogique des étudiants. Elle intervient également dans le même sens dans un CNSM. Le groupe professionnel qu'elle vient d'intégrer se définit ouvertement comme « un groupe militant, levier du changement institutionnel ».

Louis explique que s'il dirige actuellement un CEFEDM, c'est en grande partie pour mettre en application des valeurs accumulées dans un parcours extra-institutionnel identique à celui des pairs précédemment cités. La force de son engagement lorsqu'on l'observe en situation et le discours qu'il tient ne laissent aucune ambiguïté sur le sens de son action : il est militant avant d'être un professionnel de la formation. Plus qu'un technicien ou un expert des pratiques pédagogiques, il est guidé par le sens (politique et social) qu'il donne à sa fonction.

Pour ces professionnels de l'enseignement musical, le monde ne se limite pas à l'image qu'en donne la version traditionnelle et normative de l'institution. La diversité de leurs expériences dans leur parcours initial, mais aussi dans leur parcours professionnel, doit être réinjectée dans le groupe intégré plus tardivement. Ainsi, depuis une quinzaine d'années, ces militants de l'enseignement spécialisé ont intégré des postes dans l'institution. C'est en grande partie à eux que revient la « mission »⁸³ de préparer les futurs professionnels de l'enseignement.

On le voit au travers de l'étude réalisée auprès des étudiants d'un CEFEDM⁸⁴, le contexte de la formation professionnalisante favorise un recul réflexif qui porte sur les valeurs intégrées pendant la socialisation dans les conservatoires et leur confrontation avec les nouvelles valeurs attendues dans leur future activité d'enseignement. Les formateurs travaillant dans cet établissement mettent clairement en avant leur volonté de faire évoluer les conceptions du métier : il s'agit de former de « nouveaux enseignants » adaptés aux demandes des établissements qu'ils intégreront (principalement des écoles municipales de musique gérées par les communes et intégrés dans la Fonction Publique Territoriale) et à celles d'un public très différent de celui des conservatoires où ils se sont eux-mêmes construits. Tenailés entre leurs aspirations à se réaliser en conformité avec les projections portées sur eux dans le cursus initial (devenir musicien d'orchestre) et la reconversion nécessaire de leurs aspirations en direction de l'enseignement (devenir professeur de musique), ils tentent de résoudre une

⁸³ C'est le terme employé dans la « Charte de l'enseignement spécialisé de la musique » ; dans les différents textes régissant l'activité au sein de la Fonction Publique Territoriale ; dans les documents internes ou diffusés par les CEFEDM mais aussi dans les conservatoires et les écoles de musique.

⁸⁴ L'objet de notre travail de DEA était focalisé sur l'analyse du contexte de la formation professionnalisante des futurs enseignants de la musique dans le secteur spécialisé (Burban, 2004).

dualité entre deux identités en cours de construction. Les formateurs qui les accompagnent dans ce processus souvent coûteux se définissent eux-mêmes comme les *médiateurs* ou les *passeurs* décrits par Kerlan (Kerlan, 2006).

Les futurs enseignants (les « nouveaux » suite à leur intégration professionnelle) doivent intégrer cette nouvelle conception de leur identité professionnelle. Ils doivent être autant des « passeurs de culture » que des techniciens focalisés sur la transmission d'un savoir instrumental. Cette nouvelle figure du professionnel dépasse la conception de l'« enseignant expert », spécialisé dans la transmission de la technique instrumentale : elle intègre une nouvelle forme de professionnalité fondée sur l'expertise pédagogique. Dans ce sens, la notion d'expertise est toujours présente mais elle se présente comme un degré supérieur de professionnalité dans la mesure où elle fait appel à des compétences, des savoirs et des savoir-faire qui intègrent et dépassent la seule maîtrise instrumentale sur laquelle était fondée la crédibilité et la légitimité de la figure traditionnelle de l'enseignant.

Le nouvel acteur professionnel attendu serait moins proche du métier dans son acception artisanale (la maîtrise de compétences instrumentales) et tendrait vers une identité plus proche des définitions du « professionnel » dans la terminologie sociologique classique.

La mobilisation de certains enseignants dans le secteur spécialisé de la musique ne répond pas à une stratégie individualiste qui serait, de ce fait, détachée de la recherche d'un bien plus général. A y regarder de plus près, on observe la constitution de deux groupes mus par des objectifs différents. Certains enseignants se retrouvent autour de l'exigence d'un maintien du projet républicain et laïc d'un seul et même enseignement : il s'agit pour eux de défendre l'héritage reçu de ce qui fonde les valeurs de leur institution. Le processus de démocratisation de l'enseignement musical amorcé depuis une quinzaine d'années remet dangereusement en cause la mission même de leur groupe professionnel (au-delà du fait qu'ils craignent que cela entraîne également une redéfinition non souhaitée de leur fonction). Ils sont en cela proches des acteurs mobilisés autour de revendications concernant les changements qui touchent l'Éducation Nationale analysées par Dutercq et Lafaye : ces formes de mobilisation « peuvent être appréhendées comme des manifestations de résistance face au processus de libéralisation de l'école ». (Dutercq, Lafaye, 2007, p.54). Le développement d'un nombre important de structures municipales et l'incitation de mise en adéquation de l'enseignement avec les demandes de ce nouveau public est, d'une certaine manière, perçue comme une brèche dans l'édifice de l'enseignement spécialisé. Répondre à la demande particulière des nouveaux « clients » de l'activité briserait l'unité éducative de l'institution.

Leur revendication renvoie « à l'exigence de maintenir le projet républicain et laïc d'une seule et même école ». (*Ibid*, p.54).

Le second groupe « milite » pour une école plus adaptée à la demande d'ouverture de l'enseignement spécialisé à de nouvelles esthétiques musicales. Ce groupe n'est pas en contradiction avec le précédent sur le bien fondé d'une école laïque et républicaine. Sa revendication vise essentiellement à sortir l'enseignement spécialisé d'une mission historique qu'il juge inadaptée à l'évolution de la société. Médiateurs d'une politique culturelle encouragée par le ministère, ces enseignants défendent une « nouvelle école de musique » multiculturelle, c'est à dire ouverte à d'autres formes musicales que la musique classique ou savante. Ce groupe ne minimise pas l'intérêt de la mission historique de l'institution mais ajoute à la « transmission du patrimoine culturel savant », la « transmission d'un patrimoine culturel populaire » (les modes d'expression musicales musicaux régionaux ; les musiques actuelles et les musiques extra-européennes par exemple).

La revendication de changement de cette partie du groupe est plus large que cette seule volonté d'ouverture culturelle à de nouvelles esthétiques. Ce sont de nouvelles approches pédagogiques qu'ils souhaitent voir s'installer. Elles correspondraient à une même nécessité d'adaptation aux envies et aux capacités de travail de nouveaux élèves réputés moins persévérants et moins impliqués dans un apprentissage soutenu et exigeant. La pédagogie prônée s'appuierait sur les goûts singuliers de l'élève ou ceux, plus collectifs, de son groupe d'âge. L'objectif n'est pas de mettre en place un sous enseignement, mais de partir du plaisir de l'élève à s'exprimer musicalement et de sa motivation pour l'amener à s'engager dans un apprentissage plus soutenu. On voit bien là le débat houleux qui voit la confrontation de deux conceptions différentes de l'enseignement. Les premiers campent sur la tradition d'enseignement fondé sur l'autorité non discutable du professeur et la discipline indispensable à l'apprentissage musical : il s'agit de discipliner les corps et les esprits par des exercices contraignants et répétitifs, ou, comme l'analyse Papadopoulos d'assujettir physiquement, psychologiquement et temporellement l'élève (Papadopoulos, 2004, p.111-143). À cette conception jugée archaïque et inadaptée à la demande du public contemporain, les seconds tentent d'intégrer à l'enseignement spécialisé une approche « coopérative », plus ludique et construite autour de pratiques collectives.

À la prise en compte de la singularité de l'apprenant s'oppose la nécessité de l'inclure dans un processus de formation unifié.

CONCLUSION GÉNÉRALE. DES INDIVIDUS TENUS DE L'INTÉRIEUR OU DE L'EXTÉRIEUR ?

« On voit bien que la musique peut être l'objet de superstitions négatives ou positives, de malédictions qui la repoussent comme émanation du Mal et comme menace, ou de vénération qui lui confèrent le pouvoir de combattre et de vaincre l'ennemi. De ces points de vue contradictoires, il faut retenir surtout que les instruments de musique sont considérés par les uns et les autres comme doués d'un pouvoir physique tout à fait semblable à celui des armes. Ce point étant acquis, il suffit alors de choisir son camp et ce choix est philosophique, esthétique, c'est à dire aussi moral : la musique est-elle complice du mal ou son ennemie, est-elle complice du laid ou à la tête du beau ? Les instruments de musique doivent-ils être utilisés comme armes tournées vers ces fléaux du ciel que l'homme ne perçoit pas comme issus de lui-même ? Ou sont-ils les armes du fléau attaquant l'homme qui ne sait plus que la musique est ce qu'il a créé de plus beau. » (Fleischer A., 2004, p.108)

Incidence des trajectoires sur les conceptions et les valeurs des musiciens

En analysant les différents types de construction des trajectoires de musiciens, nous avons vu à la fois leur référence commune à un idéal de réalisation et à la fois l'hétérogénéité de leurs parcours respectifs.

Le goût pour la musique, qui s'installe généralement tôt (Papadopoulos, 2004, p.137), dépend de facteurs sociaux relativement identiques pour tous les musiciens : c'est le contenu même de la musique, souvent magique et inexplicable, qui procure un plaisir à l'enfant ou au jeune adolescent. Le rôle de l'environnement familial influence beaucoup l'intégration de ce goût, de même que celui des pairs d'âge, à l'adolescence. C'est dans l'interaction et la communication avec autrui que l'importance accordée à l'écoute de la musique grandie.

À la suite de l'écoute musicale, l'individu passe à ses premières approches sur l'instrument et, de *musiqué*, il se transforme en *musiquant* (Perrenoud, 2007, p.25). Cette

étape de leur parcours est importante car elle prend des formes très différentes selon les individus qui s'avèreront souvent déterminantes pour l'usage ultérieur de l'activité. Certains développent des compétences dans une distance avec les institutions à tel point qu'il est difficile d'attribuer le terme de formation à ce type de construction (Coulangeon, 2004). La formalisation de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire s'étale dans la durée et prend des formes hétéroclites : le jeune musicien semble aller à la recherche des personnes et des structures en fonction de ses envies du moment, sans penser à une organisation structurée de sa progression. Ce sont ses envies liées à une projection idéale de soi à plus long terme qui fixent sa ligne de conduite. La progression dans l'univers musical est affaire de rencontres avec les pairs d'âge comme avec les pairs aînés du groupe convoité. Ce sont les découvertes faites lors de ces échanges qui influencent les domaines de compétences que l'individu va chercher à approfondir. C'est aussi dans ces réseaux en cours de constitution, par l'échange de « plans » entre musiciens (Becker, 1988) que se développent les connaissances musicales. Au moins dans une première étape, l'apprentissage musical se fait par mimétisme (Sennett, 1983). Lorsqu'une formation plus organisée est recherchée, c'est majoritairement tardivement, à l'adolescence et souvent à l'âge adulte, en cours d'emploi : c'est pourquoi, comme Coulangeon, nous retiendrons dans ses grandes lignes, l'idée d'une inversion des phases formation/emploi (Coulangeon, 2004).

D'autres intégreront très jeunes des établissements d'enseignement spécialisé de la musique (Lehmann, 2005). Ce qui caractérise le plus leur parcours, c'est l'organisation très structurée et codifiée qu'ils intègrent dès l'enfance. Leur formation est « pensée » et organisée de l'extérieur dans une logique de rationalisation de la vie quotidienne (Weber, 1964). Contrairement aux premiers, la construction du parcours n'est pas laissée aux aléas des rencontres, mais elle dépend fortement de l'intégration d'une institution. Ici, la formation est rationalisée et intégrée dans un processus de contrôle social fondé sur la légitimation scientifique ou pseudo-scientifique (Fabre, 2004). Le parcours de formation de ces musiciens est fait d'évaluations périodiques et d'actes d'attributions formels : la logique de qualification est acceptée dès l'entrée dans un établissement spécialisé. C'est ainsi, dès l'enfance, que les valeurs du modèle méritocratique sont intégrées (Dutercq, 2007), justifiant la répartition des individus dans le groupe sur la base des inégalités de talent de chacun, attestées par l'obtention de qualifications, de diplômes et la réussite aux concours (Sennett, 2006).

Si l'ensemble des musiciens adhère à cette conception de l'organisation du groupe professionnel (et plus généralement du monde social) sur la base des inégalités de talents individuels, ce sont bien les critères de l'évaluation dudit talent qui les séparent (Sennett,

2003). Tous s'attachent à reconnaître des différences de potentiel créatif, expressif et plus simplement technique entre les individus. Cependant, les musiciens autodidactes réfutent et critiquent l'organisation académique et bureaucratique qui régit l'organisation sociale d'un groupe professionnel, à laquelle ils opposent une approche concrète et pragmatique des compétences, en situation de jeu : pour eux, le métier s'acquiert sur le terrain, par le travail scénique (Stroobants, 1993).

Ces différences de conception qui s'installent pendant l'enfance puis se développent dans la suite de la trajectoire ont une connotation idéologique : pour les uns, l'acceptation des normes institutionnelles précède celle des normes sociales et, plus globalement, de l'ordre social. Pour les autres, c'est l'affirmation d'un démarquage avec cet ordre établi, « bourgeois » pour reprendre les présupposés du modèle romantique, qui dicte la conduite et les choix d'orientation (Heinich, 2005). Il faut se construire un espace fondé sur l'autoréalisation de soi dans une distance entretenue avec les règles jugées contraignantes et restrictives de la société qui limitent leur marge de manœuvre. Leur recherche tend vers la création d'un espace indépendant qui ne freine pas leurs attentes, dans lequel leur autonomie d'action et d'évolution est préservée (Martuccelli, 1999). Leur conception de soi dans le monde social est souvent proche des modèles utopiques du XIX^e siècle ou découlant des idéaux « soixante-huitards ». (Chiapello, 1998).

Des segmentations multiples

La répartition des individus dans les différents secteurs d'activité du monde de la musique est dépendante d'un double processus. Le type de trajectoire engagé dans les premières étapes de leur socialisation n'ouvre pas les mêmes perspectives de réalisation dans le monde du travail. Cette dimension se double de constructions de valeurs différentes en fonction des groupes de référence et des groupes d'appartenance de chacun (Dubar, 1991).

Une séparation s'opère à partir des titres obtenus ou de leur absence. Les musiciens autodidactes ayant valorisé une reconnaissance par les compétences en situation de travail aux dépens de la recherche de diplômes ou de qualifications, n'ont pas accès à certains secteurs d'activité (l'enseignement spécialisé, les postes en orchestre). Tous les postes institutionnels, dans la fonction publique, leurs sont fermés. Leur carrière se construit donc dans le secteur « privé » et essentiellement dans le régime de l'intermittence (Menger, 2005). C'est pourquoi

leurs aspirations les conduisent majoritairement à s'identifier à des artisans ou à des travailleurs indépendants (Chiapello, 1998). L'écart entre ces projections identitaires et statutaires et la réalité de leur condition est lisible dans leur appréciation négative de leur affiliation au régime du chômage.

Dans ce groupe, la hiérarchisation des individus est fondée sur le talent reconnu à chacun et évalué sur la base de la réputation et de la notoriété acquise, tant auprès des pairs que socialement. La reconnaissance du talent est appréciée par rapport à la quantité et la qualité des « affaires » qui seront « décrochées » : il faut travailler avec telle personne « en vue » et intégrer tel réseau (mieux installé et jouissant d'une notoriété plus importante) pour atteindre le niveau de crédibilité professionnelle qui, en retour atteste du niveau de talent singulier de l'individu.

La dénomination de « construction rhizomique des carrières » que nous posons ici prend tout son sens dans ce groupe : les individus opèrent un travail souterrain, dans la durée, afin d'étendre le nombre et la qualité de leurs relations. C'est par ce processus complexe, marqué par des succès et des revers, que les musiciens se déplacent dans la hiérarchie informelle du groupe, tentant d'accéder au niveau de reconnaissance qui leur permettra de s'installer durablement dans le métier et d'y occuper les positions les plus convoitées (Moulin, 1999). L'orientation de la carrière et le succès de leur entreprise est affaire de choix et de prises de risques.

À une organisation du travail en réseau, marqué par l'incertitude, l'instabilité, la flexibilité et la mobilité (Menger, 2005), les musiciens formés par l'enseignement spécialisé préfèrent majoritairement l'intégration dans une organisation stable dans laquelle la carrière est plus assurée dans la durée (Perrenoud, 2007). Ce sont les postes en orchestre ou les postes d'enseignants dans la fonction publique qui retiennent leur attention. L'académisme qui marque leur cursus de formation se prolonge par l'intégration dans un système bureaucratique (Larson, 1977).

Tout comme le groupe des musiciens relevant de l'intermittence, le groupe des musiciens institutionnels est segmenté sur la base du talent reconnu à l'individu. Cependant, cette segmentation passe par les critères d'attribution du modèle méritocratique au sein duquel la reconnaissance par les titres est centrale (Montjardet, 1987). La division interne de ce groupe est à la fois plus importante et beaucoup plus lisible. Ainsi voit-on l'orchestre s'organiser hiérarchiquement en fonction de la position occupée (chef d'orchestre, premiers solistes, seconds solistes, tttistes, etc...) et en fonction des distinctions reconnues entre familles instrumentales (Lehmann, 2005). De même, l'enseignement s'organise en fonction

du type d'établissement intégré (école de musique, conservatoire, conservatoire supérieur, etc.) et du poste occupé (professeur, assistant spécialisé d'enseignement, assistant d'enseignement, etc.).

Les segmentations multiples dans le secteur des activités musicales montrent bien l'hétérogénéité du monde des musiciens. Elles permettent de voir comment se traduit objectivement l'appréciation des constructions des carrières à partir de la même notion de talent.

Des modèles d'analyse limités

Le monde des musiciens peut difficilement s'analyser uniquement par référence à un métier ou une profession. La catégorisation sociale des individus (Menger, 2003) par rapport à leur appartenance à un groupe professionnel spécifique montre ses limites dès qu'il s'agit de positionner des individus qui, tant par les modalités de pratique de leur activité que par leur mode de rémunération ou leur « statut » ainsi que souvent par leur volonté de se démarquer de tout étiquetage (Heinich, 1996), tendent à se positionner dans un espace de réalisation autonome.

Ainsi, les valeurs communes à ce monde se regroupent autour de la recherche de la reconnaissance de leur singularité (Heinich, 2005). Tous tendent à affirmer la spécificité et l'unicité de leur identité individuelle. L'activité des musiciens s'inscrit dans une recherche de réalisation de soi par rapport à soi. Elle correspond à une envie de satisfaire leurs aspirations à concrétiser le potentiel expressif qu'ils revendiquent. L'expression de soi s'entend comme une modalité du rapport à soi-même. Elle correspond à une évolution de la conception de l'individu moderne tel que Taylor l'a bien montré (Taylor, 1998). L'expression de l'intériorité de l'être est devenue un credo depuis le XVIII^e siècle. L'authenticité revendiquée par l'individu moderne relève d'une évolution historique générale des conceptions de soi dans le monde social (Martuccelli, 1999). L'avènement du mouvement romantique est significatif de ce point de vue. C'est à son émergence et son évolution qu'en appelle la majeure partie des auteurs afin de tenter de comprendre ce qui se joue dans le rapport de soi à autrui dans les sociétés contemporaines.

Toutefois, cette réalisation individuelle ne peut s'abstraire des conditions, des encouragements ou des limites du monde social dans lequel se construit et se déplace l'individu au cours de sa carrière. C'est donc dans le rapport de soi avec autrui et se soi avec

le monde que le projet moderne de réalisation de l'individu se conçoit. C'est en ce sens que l'étude des trajectoires dans leurs dimensions individuelles et collectives, biographique et relationnelle, s'impose pour comprendre comment l'individu se construit individuellement, socialement et professionnellement.

Les valeurs véhiculées par l'individu sont celles qu'il a incorporées dans les différentes phases de sa socialisation (Dubar, 1991), qui sont sans relâche retravaillées par le travail de réflexion sur lui-même opéré par l'individu dans une relation étroite avec autrui. C'est dans l'interaction de l'individu avec autrui, particulier ou général (nous avons vu les rôles concomitants et complémentaires des référents familiaux, des pairs ou des institutions), que se remanient les conceptions de soi avec le monde autant qu'elles sont intégrées. La socialisation de l'individu ne peut se réduire à l'intégration et à l'accumulation de schèmes successifs, par lesquels, par empilement en quelque sorte, s'élaborerait progressivement l'identité de la personne (Darmon, 2006 ; Dubar, 1991). La manière dont travaillent les conceptions issues des différents groupes fréquentés s'apparente à un tuilage ou à un métissage dont la complexité ne peut nous échapper. Les valeurs intégrées par l'individu se fondent sur celles des individus côtoyés et sur l'ethos historiquement constitué et en constante évolution des groupes d'appartenance ou de référence qui jalonnent sa trajectoire.

C'est, par exemple, le passage de l'écoute à la pratique instrumentale, avec les pairs d'âges ou dans un établissement spécialisé d'enseignement, qui entraîne un changement dans les conceptions des possibilités de réalisation de soi par la musique. La temporalité des moments de formation a de profondes incidences sur les conceptions de l'individu par rapport à ces chances de réalisation. L'intégration d'un cursus organisé d'enseignement musical permet l'acquisition des savoirs et savoir-faire attendus du jeune apprenant (De Terssac, 1996). De manière complémentaire, il amène des récompenses ou des sanctions (des actes d'attribution) qui contribuent fortement à l'évaluation de la marge de manœuvre que s'octroie l'individu. Sous cet angle, le report temporel de la réalisation du projet porté par l'individu est plus limité que pour les musiciens extérieurs au cursus de formation institutionnel. S'il limite les espérances visant à atteindre un premier modèle « idéal » (celui de l'artiste créateur), il permet un remaniement plus précoce des conceptions et une réorganisation plus consensuelle de la « carrière » (Hughes, 1958). C'est par ce processus très organisé et codifié que s'opère le déplacement vers le nouvel « idéal » enseignant notamment.

Pour les musiciens « autodidactes », les espoirs portés dans la réalisation de soi par la musique sont entretenus plus longtemps dans la mesure où ils échappent à l'évaluation « académique » de l'institution (Papadopoulos, 2004). La logique de qualification, on l'a vu,

est reléguée au profit de la reconnaissance par les pairs, puis celle du public. La notoriété et la réputation, toutes relatives pour bon nombre de musiciens rencontrés, restent des critères décisifs dans l'estimation de la marge de manœuvre possible. Cela ne revient donc pas à affirmer qu'aucun acte d'attribution n'interfère, positivement ou négativement, dans les projections de ces musiciens : les groupes intégrés ou les aînés apportent les sanctions ou les récompenses qui autorisent ou limitent la construction de leur carrière. Cependant, il leur est beaucoup plus facile de se déplacer dans différents groupes leur apportant la reconnaissance (au moins subjective et partielle) indispensable au maintien de leurs projections. Tout comme ils sont souvent des « intermittents de l'intermittence » (Menger, 1989 ; Menger, 1994), c'est à dire que leur carrière est faite d'entrées et de sorties répétées du système d'assurance chômage (Perrenoud, 2007 ; Coulangeon, 2004), leur identité projetée se maintient dans la durée, maintenue par l'espoir sans cesse renouvelé d'atteindre l'idéal qu'ils se sont fixé (Schlanger, 1997).

Dans ce groupe, le modèle vocationnel qui guide la carrière se maintient dans le même objectif, autour de l'activité centrale d'interprète, même si les aspirations à la réussite sont majoritairement réévaluées à la baisse. L'orientation de l'activité musicale dans le sens du métier, de la carrière ou de la profession, correspond à l'usage possible des compétences développées afin d'assurer les moyens économiques de leur subsistance. Pour reprendre Schlanger, il faut faire « métier de sa passion » (Schlanger, 1997), c'est-à-dire réduire l'écart entre ses aspirations intimes et les possibilités de concrétisation de ce projet dans une vie matérielle et dans la sphère économique.

Des individus tenus de l'extérieur ? Vers un individualisme humaniste

Le concept d'authenticité nous a permis d'analyser la force invisible des croyances qui guident le sens de la trajectoire des individus modernes, dans et au-delà de leur activité professionnelle. Au travers de la pratique de leur « art », c'est un mode de vie et de rapport à l'existence, autant qu'un mode de relation avec le monde social et professionnel, que les musiciens tentent de mettre en œuvre. Dans une large mesure, leur vie est consacrée ou vouée à la musique. L'*illusio* des musiciens et l'entrée dans le monde de l'art suppose un investissement en temps et un taux d'effort important pour acquérir le capital spécifique permettant d'entrer dans le jeu (Bourdieu, 1997, p.254). Le musicien doit croire en ses capacités et en son potentiel, construits à partir des modèles de référence, socialement

véhiculés, et sélectionnés en regard des aspirations et des projections personnelles (Mauger, 2006, p.243).

Certains musiciens partent, à l'adolescence, d'un modèle proche du *hobo* (Anderson, 1993), cherchant à se construire une existence distante des rôles sociaux, de la famille, du logement. Cette forme de la vie de bohème vise à atteindre l'indépendance et à vivre une existence « pure », au sens de Giddens (Giddens, 2004), dégagée de toute dépendance matérielle et sociale. Les contraintes, autant que leurs aspirations à se réaliser, tendent à infléchir ce primat quasi absolu dont le prix est une faible sécurité mais également une marge de manœuvre réduite pour la production de leur projet de vie, pensé comme une œuvre⁸⁵.

Ce sont les expériences successives au travers des différentes socialisations de l'individu qui remanient ce type de conception. Parfois autocentrés dans certaines étapes de leur existence (à l'adolescence notamment), l'individualisme créateur qu'ils associent au mode de réalisation autodéterminée qu'ils valorisent s'apparente aux « déviations » de l'individualisme, pointées par Lipovestsky (Lipovestsky, 1983), et à des formes egocentriques de conception de soi distantes d'un horizon plus large de signification. Singly repère des situations temporellement marquées par cette indécision relative à des repères non installés chez l'individu et qui mènent à des errements pouvant se prolonger et lourds de conséquences : « Elle prend la route, recherchant un « ailleurs » qui lui corresponde mieux. Elle sent qu'elle doit faire un voyage personnel. » (Singly, 2005, p.19).

La renégociation de cette conception dérive majoritairement du besoin de reconnaissance et de justice, revendiqués par l'individu qui tente d'équilibrer indépendance et autonomie (Martuccelli, 1999). Après des étapes de positionnement extrême, rejetant toute forme de compromis, l'individu acceptera certaines limites à sa propre liberté, à la condition qu'elles n'interfèrent pas trop lourdement avec ses attentes et qu'elles soutiennent son autonomie. C'est le propos développé par Honneth (Honneth, 2000) pour qui l'expression extérieure de l'intimité et de la singularité de l'individu moderne a besoin d'être reconnue de plusieurs façons, dans plusieurs sphères de réalisation (le principe de l'amour dans la sphère de l'intimité ; le principe de solidarité dans la sphère de la collectivité ; le principe de l'égalité dans la sphère des relations juridiques).

⁸⁵ « Le modèle de référence est plus celui de l'artiste ou du créateur que celui de l'entrepreneur. Il ne faut pas se méprendre sur le terme « artiste ». Tout individu doit faire de sa vie une « œuvre » (Bourriaud, 2003 ; Kaufmann, 2001), en référence non pas à une légitimité culturelle (ce qui reviendrait à réintroduire l'inégalité sociale et culturelle au sein du processus), mais en fonction d'un projet personnel » (Singly, 2005).

Par ces références à une extériorité de l'être, on comprend l'importance à accorder à l'authenticité en tant qu'appartenance à monde social (Strauss, 1992) : c'est par l'identification à ces groupes d'appartenance et de référence que s'incorporent les conceptions et les valeurs des musiciens. C'est aussi leur diversité (l'individu appartenant ou se référant à plusieurs mondes au cours de sa trajectoire) qui crée la richesse pour l'analyse de ces conceptions : parfois complémentaires, mais aussi souvent antagonistes, les valeurs de ces différents groupes interagissent et entraînent de nouvelles conceptions de soi et du monde. Le musicien moderne est cet « homme pluriel » (Lahire, 2001), porteur d'une pluralité de dispositions, de manières de voir et d'agir.

C'est pourquoi, il n'est pas possible de décrire et d'analyser de manière unilatérale un ethos commun du groupe des musiciens. Le musicien est ce technicien de l'instrument et cet artisan de l'art (un virtuose, un interprète), mais aussi cet artiste doté d'un potentiel expressif et créatif (un compositeur, un improvisateur). Sa définition identitaire « idéale » repose sur des valeurs d'indépendance et d'autonomie (Martuccelli, 2002), mais les formes que peut prendre la réalisation de cette projection sont très différentes. Certains se réfèrent à l'artisan, au travailleur indépendant ou au professionnel libéral. D'autres en appellent au travail au sein d'un collectif organisé et institutionnel.

Majoritairement, et quelle qu'ait pu être leur trajectoire de formation ou le secteur professionnel intégré, les musiciens sont à la recherche d'une excellence (il suffit de constater leur engagement dans le travail et le niveau d'exigence qu'ils se fixent en regard des objectifs recherchés pour s'en convaincre). Cette exigence s'inscrit d'abord dans la perspective de réalisation de soi corrélée à l'authenticité recherchée. Elle évolue selon les individus, et selon le sens pris par leur trajectoire, vers une élévation de leur condition sociale et du degré de reconnaissance obtenu ou attendu. Pour certains, l'excellence est maintenue principalement par rapport aux attentes de réalisation initiales en tant qu'interprète ou « artiste ». D'autres, parfois parallèlement, réinvestissent ces valeurs dans l'activité d'enseignement : la transmission de ce par quoi ils se sont construits ou qui a guidé le sens de leur action devient centrale dans leurs projections. Plusieurs conceptions sont ici repérables et souvent mixées. L'excellence musicale attendue de l'apprenant est au service de son intégration professionnelle, dans l'enseignement ou dans l'interprétation : de manière idéale, elle vise l'appartenance de l'élève à l'élite du groupe. Elle ambitionne également un objectif plus large : il faut préparer et accompagner l'individu dans sa réalisation personnelle et sociale.

À une figure du musicien élitiste s'adjoint celle d'un individu épanoui et en phase avec le monde. L'authenticité recherchée est dans ce mélange de valeurs de singularité et de

commune humanité, par lesquels les principes d'égalité des chances de départ et les inégalités des positions occupées dans le monde social et professionnel tendent à être conciliées. L'individualisme du musicien ne contrevient pas au principe méritocratique (Dutercq, 2007), dès lors que le régime de singularité peut être intégré au régime de communauté, permettant la multiplicité des plans de réalisation attendus par l'individu.

La réalisation de soi, passant par la recherche d'autonomie et d'indépendance, ne peut se faire que par les liens sociaux. Nous rejoindrons Singly pour affirmer que les sociétés modernes sont finalement peu marquées par la diminution des liens sociaux, mais que c'est plutôt l'importance accordée par les individus aux liens plus personnels, plus électifs et plus contractuels, qui caractérise la démarche des musiciens que nous avons décrits. C'est la reconnaissance interpersonnelle qui est centrale, même si les autres formes de reconnaissance (juridique, et plus largement statutaire) sont aussi nécessaires à la construction de l'individu contemporain. Les musiciens rencontrés tendent vers la réalisation d'un individualisme créateur, dans lequel les liens sociaux sont fondamentaux mais ne doivent pas interférer avec les revendications de singularité revendiquées : « Idéalement, l'individualisme est une forme de vie en société permettant à chacune, chacun, d'avoir les reconnaissances dont il a besoin pour écrire sa vie, d'avoir les moyens de réaliser, sur le temps de travail ou de loisir, ce qu'il veut produire. L'individualisme est créateur. » (Singly, 2005, p.22).

L'idéal moral (Taylor, 2005) auquel ils aspirent tend vers la construction d'une société plus humaniste qui permettrait à chacun de se réaliser en fonction de ses attentes ; une société dans laquelle les individus se créeraient leur place dans un système « harmonieux » laissant une liberté de réalisation à chacun en fonction de ses aspirations. L'intérêt individuel rejoindrait en quelque sorte l'intérêt collectif et la réalisation de soi servirait aussi bien le bien particulier et le bien général.

Ce type d'aspiration se retrouve chez les musiciens institutionnels, particulièrement chez les militants ou les médiateurs culturels (Kerlan, 2006) : il s'agit pour eux aussi de permettre à l'individu de se réaliser dans le monde social. La principale différence est dans le degré d'acceptation du fonctionnement de ce monde. La réalisation de soi par rapport à des attentes intrinsèques est beaucoup plus raisonnable et consensuelle, supposant l'intégration de l'individu dans un ordre lui préexistant. Cela n'empêche nullement la critique de ce monde mais ces individus se positionnent comme des réformateurs : il s'agit de faire bouger les conceptions de l'intérieur, par une action engagée et militante au sein du groupe intégré. S'il y a une remise en cause de l'institution, l'ordre social est globalement mieux accepté que chez les autodidactes.

Nous l'avons vu, pour d'autres musiciens institutionnels le maintien des conceptions traditionnelles et de l'ordre social existant n'a pas à être remis en cause. Dans cette acception, l'excellence, l'élitisme et l'inégalité entre les êtres, comme entre les membres du groupe professionnel, se justifient justement par ces différences de talent singulier entre les individus (Sennett, 2003 ; Heinich, 2005).

Force et limite de « l'individu tenu de l'intérieur »

Martuccelli (Martuccelli, 2002) interroge la conception historique qui voit dans la personne « un individu tenu de l'intérieur ». Cette figure idéale occidentale qui suppose que l'individu est censé être maître et seigneur de lui-même s'inscrit dans le prolongement des principes d'une éthique qui a traversé les époques et les couches sociales. Quatre grandes notions doivent être distinguées afin de comprendre comment ce projet vise à fabriquer des individus capables de *se tenir de l'intérieur*. C'est d'abord l'idée, qui découle des exigences du marché économique et de la conception politique, d'un sujet autonome, ayant une certaine capacité à fixer les orientations de son action : « Être autonome c'est être capable de se donner sa propre loi, souvent à partir d'éléments externes, qui deviennent néanmoins, après examen de conscience, des règles personnelles. » (*Ibid.*, p.46). Ensuite, le passage de la « communauté » à la « société » amène à concevoir l'individu comme un être indépendant : « Les dépendances reliant les individus modernes à leurs obligations sociales sont diverses, issues parfois d'une pluralité contradictoire d'attachements. Dans ce contexte, être indépendant c'est donc disposer d'un ensemble divers de ressources permettant à l'individu de rester maître de ses liens sociaux. » (*Ibid.*, p.47). En troisième, avec l'expansion du processus de rationalisation, issu de la conceptualisation sociologique d'Elias, on le considère doté d'une capacité importante d'autocontrôle personnel. L'autocontrôle est « le critère majeur du jugement, inextricablement analytique et moral, permettant de classer les individus en fonction de leur plus ou moins grande capacité de maîtrise pulsionnelle. » (*Ibid.*, p.48). Le dernier pont, qui s'oppose en apparence au précédent, voit s'imposer la figure d'un individu expressif devant manifester hors de lui, par ses actes, ce qu'il est à l'intérieur. Cette dimension découle de la conception romantique d'un individu voué à l'expression de soi : « L'individu est organisé autour d'un noyau dur, singulier et unique, donné par la nature, et qu'il s'agit à la fois de cultiver et de laisser s'exprimer et éclore. [] Il s'agit de devenir à

terme ce que nous étions, déjà, en germe, dès le départ. Être authentique : affirmer ce qu'on est, vis-à-vis, voire contre le monde. » (*Ibid.*, p.49).

L'assemblage de ces notions conduit à une conception dominante de l'individu moderne : « L'individu était censé, à la suite d'une certaine dissolution du collectif, se constituer en tant qu'être indépendant, et donc contraint à la fois de se donner personnellement sa propre loi, de légitimer par son accord l'ordre collectif, de se singulariser en faisant face à tous les autres grâce à sa maîtrise de soi, moyen implicite pour parvenir à s'exprimer. » (*Ibid.*, p.45). Les dépendances avec le monde social ne sont pas niées dans ces notions, mais elles tendent à exacerber le libre arbitre de l'individu et sa capacité à mettre à distance l'emprise d'une extériorité contraignante du monde (Kerlan, 2006).

Ce projet d'un individu « intro-déterminé » (Riesman, 1964) pouvait donner lieu à une morale laïque toute aussi exigeante que celle issue des religions dans les modèles communautaires antérieurs. Cependant, Martuccelli montre que ce projet de société n'a jamais été, dans la pratique, une réalité historique : « Au-delà de quelques proclamations idéologiques au tout début de l'avènement du capitalisme, il est devenu très vite clair qu'il fallait très vite « organiser » une prise en charge des ouvriers, et qu'en tout cas le modèle d'un sujet autonome n'était qu'une figure destinée à quelques individus. » (Martuccelli, 2002, p.58).

Si la conception moderne d'un individu tenu de l'intérieur est une figure largement idéalisée, elle n'en reste pas moins fortement puissante et active dans les conceptions contemporaines. L'individu tenu de l'intérieur s'impose comme une norme malgré les travaux sociologiques qui l'ont critiqué : « Il n'y a pas, il n'y a jamais eu d'individus historiquement socialisés, en situation, et pour qui l'épreuve de se tenir, à la suite de la rencontre de l'injonction de maîtrise de soi et des transformations des liens sociaux, se révèle de plus en plus en plus problématique. » (*Ibid.*, p.62).

Quelques mots encore pour ne pas clore la réflexion engagée

Si le modèle de l'authenticité artiste relève souvent plus de la fiction et de l'illusion, son installation dans l'ordre des valeurs portées par l'individu moderne et sa force de conviction, quant au sens de la trajectoire à adopter, est très prégnante. La propagation de ce modèle dans les sociétés capitalistes avancées (Boltanski et Chiapello, 1999) nous rappelle que les activités et le fonctionnement des groupes professionnels ne peuvent pas s'analyser en

faisant abstraction des valeurs importées du monde de l'art. De même, leur interprétation, en retour, agit sur la problématique des groupes professionnels de ce monde, tant dans leur fonctionnement que dans le remaniement de ses valeurs.

La diffusion du modèle de l'authenticité pourrait nous amener à penser une division au sein d'une même société en deux catégories : certains individus seraient tenus de l'intérieur par leur revendication d'une intro détermination dictant le sens de leur action (les autodidactes notamment), alors que d'autres seraient tenus de l'extérieur par leur formation institutionnalisée (les musiciens d'orchestre, les enseignants). Aux uns serait accordée une pleine autonomie individuelle, alors que les autres seraient limités par le type de trajectoire institutionnelle suivi. Nous avons vu que cette conception de l'accès à l'indépendance et à l'autonomie est largement démentie par les conditions professionnelles de déroulement des carrières. La figure de l'individu tenu de l'intérieur relève alors d'un idéal à atteindre vers lequel tend l'idée de démocratie dans les sociétés contemporaines, d'autant plus vivace qu'elle semble plus accessible au plus grand nombre qu'auparavant. À moins qu'il ne faille considérer qu'elle n'est qu'une ruse ou une illusion des sociétés capitalistes avancées destinée à faire accepter à tous les inévitables contraintes de la vie en société en faisant croire à l'autodétermination ?

LISTE DES SIGLES

ADDM : Association Départementale pour le Développement de la Danse et de la Musique

CA : Certificat d'Aptitude. Diplôme de fin de cycle d'enseignement supérieur des conservatoires. Diplôme le plus élevé de l'enseignement spécialisé

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAPES : Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CEFEDM : Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique. Préparation au DE

CFEM : Certificat de Fin d'Études Musicales. Diplôme de fin d'études amateurs des conservatoires- anciennement nommé « médaille d'or »

CFMI : Centres de Formation des Musiciens Intervenants. Préparation au DUMI

CHAM : Classe à Horaires Aménagés Musique

CNR : Conservatoire National de Région

CNFPT : Centre National de la Fonction Publique Territoriale. Permet l'entrée dans les établissements d'enseignement spécialisés relevant de la Fonction Publique Territoriale

CNSM : Conservatoire National Supérieur de Musique. Deux établissements : Paris et Lyon

CPGE : Classe Préparatoire aux Grandes Écoles

DE : Diplôme d'État (ici de musique)

DEM : Diplôme d'Études musicales. Diplôme délivré par les conservatoires

DNOP : Diplôme National à Orientation Professionnel. Niveau équivalent au Baccalauréat, actuellement en projet, il sera considéré comme le diplôme de base de l'enseignement spécialisé

DUMI : Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant

ENM : École Nationale de Musique

EMM : École Municipale de Musique

FM : Formation Musicale. Évolution du cours de solfège traditionnel

MEN-DEP : Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective

UV : Unités de Valeurs capitalisables, pour l'obtention du DEM notamment

BIBLIOGRAPHIE

- AFO (Association Française des Orchestres), 2004, *Guide des orchestres français*, Paris, AFO Éditions
- ABBOTT A., 1988, *The System of Professions*, Chicago, University of Chicago Press
- AFIJMA (Association des Festivals Innovants pour le Jazz et les Musiques Actuelles), 2005, *Quelle politique nationale pour le jazz ?*, Compte rendu de la table ronde organisée par l'AFIJMA au Conservatoire National de Musique et de Danse de Paris le 08 décembre 2005
- ALTET M., 1994, *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF
- ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD P. (dir), 2002, *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?*, Bruxelles, De Boeck Université
- AMY G., 2001, « Rapport sur l'enseignement supérieur de la musique », Paris, Publication DMDTS
- ANDERSON N., 1993 (1923), *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan
- ARDOUIN I., 1997, *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF
- ARENDT H., 1983, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy
- ARIES P., 1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil
- ASCHER F., 2000, *La société hypermoderne. Ces événements nous dépassent, feignons d'en être les organisateurs*, Éditions de l'aube
- ASCHER F., GODARD F. (dir), 2003, *Modernité: la nouvelle carte du temps*, La Tout d'Aigues, Éditions de l'aube
- AUBERT N., 2004, *L'individu hypermoderne*, Ramonville Saint-Agne, ERES
- BACHELARD G., 2004 (1949), *La psychanalyse du feu*, Paris, Folio
- BARBIER J.-M. (dir), 1996, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF
- BARDIN L., 1977, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF
- BEAUD M., 1998, *L'art de la thèse*, Paris, La Découverte
- BEAUD S., WEBER F., 2003, *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La Découverte
- BECK U., 2001 (1986), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier
- BECK U., GIDDENS A., LASH S., 1994, *Reflexive Modernization. Politics, traditions and aesthetics in the modern social order*, Cambridge, Polity Press

BECKER G., 1964 (1975), *Human Capital*, Chicago, University of Chicago Press

BECKER H.S., 1960, « Note on the concept of commitment », *American Journal of Sociology*, 66, 32-40

BECKER H.S., 1985 (1963), *Outsiders*, Paris, Métailié

BECKER H.S., 1988, *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion

BECKER H.S., 2002, *Les ficelles du métier*, Paris, La Découverte

BECKER H.S., Geer B., Hughes E. C., Strauss A. L., 1961, *Boys in white, Student Culture in Medical School*, Chicago, The University of Chicago Press

BECKER H.S., GEER B., HUGHES E.C., 1995, (1968), *Making the Grade: the academic side of collège life*, New Brunswick, Transaction Publishers

BECKER H.S., 2006, Sur le concept d'engagement, revue *SociologieS*, en ligne, <http://w3.univ-tise2.fr/aislf/spip/article.php3?idarticle=145>.

BECKER H.S. 1985, *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié

BELAVAL Y., 1958, *L'esthétique. Au siècle des lumières. Histoire de la littérature*, vol.3, Paris, Gallimard

BELL D., 1976, *Les contradictions culturelles du capitalisme*, Paris, PUF

BENICHOU P., 1996 (1973), *Le Sacre de l'écrivain, 1750-1830. Essai sur l'avènement d'un pouvoir spirituel laïque dans la France moderne*, Paris, José Corti

BERGER P., LUKMANN T. 1996 *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin

BLANCHET A., 1999, « L'entretien : La co-construction du sens », in Revault d'Allonnes C., *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod

BLANCHET A., GOTMAN A., 2001, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris, Nathan Université

BOLLIET D., SCHMITT J.P., 2002, *La socialisation*, Rosny, Bréal

BOLTANSKI L., 1982, *Les cadres. La formation d'un groupe professionnel*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOLTANSKI L., 1990, *L'amour de la justice comme compétences*, Paris, Métailié

BOLTANSKI L., THEVENOT L., 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E., 1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard

BONALDI C., ROUSSIAU N., 1999, *Les représentations sociales*, Paris, Dunod

BOUFFARTIGUE P., 1999, « Les cadres : la déstabilisation d'un salariat de

confiance », Document séminaire du Laboratoire d'Économie et de Sociologie du Travail (LEST), Aix en Provence, Publications du CNRS

BOURDIEU P., 1971, « Le marché des biens symboliques », *L'année sociologique*, n°22

BOURDIEU P., 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz

BOURDIEU P., 1979, *La distinction*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard

BOURDIEU P., 1982, *La leçon sur la leçon*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., (dir), 1993, *La misère du monde*, Paris, Seuil

BOURDIEU P., 1997, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil

BOURDIEU P., 1998 (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil

BOURDIEU P., 2001, *Science de la science et réflexivité*, Paris, Éditions Raisons d'agir

BOURDIEU P., PASSERON J.C., 1964, *Les héritiers*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., DARBEL A., 1969, *L'amour de l'art, Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDIEU P., PASSERON J. C., 1970, *La reproduction*, Paris, Les Éditions de Minuit

BOURDONCLE R., DEMAILLY L. (dir), 1998, *Les professions de l'éducation et de la formation*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion

BRUNER J., 1996, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz

BRUNO D., 1991, *L'enseignement de la musique et de la danse en Europe*, Paris, Éditions IPMC

BUISSON-FENET H, DARCHY-KOECHLIN B, LE BASTARD-LANDRIER S. « Démocratisation du recrutement des grandes écoles ou recomposition des compétences des élites ? Le cas des Instituts d'Études Politiques », Colloque « Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation », INRP, Lyon, le 15-17 mai 2000

BURBAN F., 2004, *Processus de socialisation professionnelle dans le secteur de l'enseignement spécialisé de la musique. Étude de la trajectoire d'un groupe d'acteurs dans le contexte de leur formation*, Mémoire de DEA (sous la direction de

Lang V.), Université de Nantes, Département des Sciences de l'Éducation

BURBAN F., 2007, « L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience », *Éducation et Sociétés*, n°19/2007/1, p.177-192

BURBAN F., 2007, « Musiciens et enseignants : gérer une double identité », dans Gonnin-Bolo A. (dir), *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris, Belin

BUSCATTO M., 2003, « Chanteuse de jazz n'est point métier d'homme. L'accord parfait entre voix et instrument », *revue française de sociologie*, janvier-mars 2003, 44-1, pp 35-62

CABIN P. et DORTIER J.F., (coord), 2000, *La sociologie, histoire et idées*, Paris, Éditions Sciences Humaines

CALLON M., LASCOUMES P., BARTHE Y., 2002, *Agir dans un monde incertain*, Paris, La Découverte

CAMILLERI C. et al., 1990, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF

CAMPEAU R. et al., 1998, *Individu et société*, Paris, Gaëtan Morin Éditeur

CARR-SAUNDERS M., WILSON P.A., *The Professions*, Cambridge, Oxford University Press, 1933

CASTEL R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard

CEFAÏ D. (coor), 2003, *L'enquête de terrain*, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S

CEFEDM interrégional Bretagne-Pays de la Loire, 2001, « Descriptif des contenus de la formation pédagogique préparant au Diplôme d'État de Musique. Comparaison des trois schémas directeurs, 1984, 1992, 1996 », document interne du CEFEDM interrégional Bretagne-Pays de la Loire pour l'organisation des étapes de la formation 2001-2003

CEFEDM, 1997, « Textes réglementaires relatifs à l'homogénéisation du contenu et du déroulement des épreuves d'entrée et de sortie des formations préparant les diplômes de l'enseignement spécialisé de la musique », Nantes, CEFEDM interrégional Bretagne-Pays de la Loire

CEFEDM, 2000, « Règlement des études préparant au Diplôme d'État pour l'année scolaire 2000/2001 », Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes

CEFEDM, 2001, « Étapes de la formation conduisant au Diplôme d'État musique », Nantes, CEFEDM Bretagne-Pays de la Loire

CEFEDM, 2002, « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique », Actes de

Journées d'Études d'avril 2000 – Tome I, Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes

CEFEDM, 2003, « Formations initiales diplômantes : bilan des promotions 2003-2005 », Nantes, CEFEDM interrégional Bretagne-Pays de la Loire

CEFEDM, 2003, « Le métier de professeur de musique dans le secteur spécialisé ». Essai de définition des compétences et de procédures d'évaluation », Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes

CHAPOULIE J. M., 2001, *La tradition sociologique de Chicago*. Paris, Seuil

CHAPOULIE J.M., 1973, « Sur l'analyse sociologique des professions », *revue française de sociologie*, 14-1, pp 86-114

CHARLES J.F. (coord) 2002, « L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique », actes des journées d'études du CEFEDM Rhône-Alpes, tome 1, Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes

CHIAPELLO E., 1998, *Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste*, Paris, Métailié

CNFPT (Centre National de la Fonction Publique Territoriale) Pays de la Loire, 2004, « Formation initiale des assistants et des assistants spécialisés d'enseignement artistique », Nantes, CNFPT

CNFPT, 2002, « Cadre d'emplois des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique. Références réglementaires », Répertoire des carrières territoriales, volume 2, filière culturelle, mise à jour du 20 juillet 2002, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « Assistant territorial d'enseignement artistique. Concours », Textes de référence, « l'emploi, les conditions d'accès au concours, les épreuves du concours, la constitution du dossier de candidature, inscription sur la liste d'aptitude, la nomination, la formation initiale et la titularisation, la carrière, tableau des grades et des échelons », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « La notion de Service Public : Le droit à la carrière ; Droits et obligations ou devoirs et garanties : 1 la liberté d'opinion et obligation de réserve ; 2 la liberté syndicale et le droit de grève ; 3 le droit à la protection ; 4 le devoir d'obéissance et de respect de la hiérarchie ; 5 l'obligation de désintéressement », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « Le contexte juridique général du recrutement dans la Fonction Publique Territoriale », document interne de présentation du programme adressé aux

stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « Le recrutement des agents dans la Fonction Publique Territoriale. Principales dispositions législatives », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « Récapitulatif de la procédure d'établissement de la notation et des voies de recours », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, 2004, « Le statut de la fonction Publique Territoriale, catégorie B : Le recrutement, Le déroulement de la carrière, Les droits matériels du fonctionnaire territorial, Le régime disciplinaire, La cessation de fonction », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNFPT, Poujade M.Y. et Galonnier V., 2002, « La Fonction Publique Territoriale : organisation et statut général », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, CNFPT

CNSMDP (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris), 2005, « Historique du Conservatoire National Supérieur de Paris », Site internet du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, <http://www.cnsmdp.fr/vie/present/histori.htm>

COLIN B., 1998, « Motivations et démarches des artistes, dans Action culturelle dans les quartiers : enjeux-méthodes », *Culture et Proximité*, hors série, octobre 1998

COLLOQUE (1982), « Histoire et méthodes sur l'Éducation musicale en France », 13 février 1982, Paris, Presse de l'Université de Paris-Sorbonne

CONROY F., 1993, *Corps et âme*, Paris, Gallimard

CORCUFF P., 1995, *Les Nouvelles sociologies. Constructions de la réalité sociale*, Paris, Nathan

CORCUFF P., 2003, *La question individualiste – Stirner, Marx, Durkheim, Proudhon*, Latresne, Le Bord de l'Eau

COULANGEON P., 2003, « La stratification sociale des goûts musicaux. Le modèle de la légitimité culturelle en question », *revue française de sociologie*, janvier-mars 2003, 44-1, pp 3-33

COULANGEON P., 2003, « Le rôle de l'école dans l'accès aux arts », *revue de l'OFCE*, n°86, juillet 2003

COULANGEON P., 2004, Les musiciens de jazz en France à l'heure de la réhabilitation culturelle, Paris, L'Harmattan

COULANGEON P., 2004, « Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie. Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète ? », *Sociologie et sociétés*, XXXVI.1, Montréal, Presses universitaires de Montréal, p. 59-85

COULANGEON P., 2005, Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession. Paris, La Documentation Française

COULANGEON P., 2005, *Sociologie des pratiques culturelles*, Paris, La Découverte

COULANGEON P., MENGER P.M., ROHARICK I., 2002, « Les loisirs des actifs : un reflet de la stratification sociale », *Économie et statistiques*, n°352-353, pp 39-55

COULANGEON P., ROHARICK I., 2003, « Trajectoires professionnelles et stabilité sur le marché du travail : le cas des musiciens en France, 1987-2000 », contribution aux 10èmes Journées d'études Céreq-Lasmas-IdL, Caen, 21,22,23 mai 2003, Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail

CRESSY P.G., , 1933, *The taxi-danse hall*, Chicago, University of Chicago Press

CROZIER M., ERHARD F., 1977, *L'acteur et le système*, Paris, Seuil

CSFI, 2003, *Un orchestre à l'école*, Dossier de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale, Paris, CSFI

CSIKSZENTMILHALYI M., 1990, *The Domain of Creativity*, in Runco & Albert Eds, *Theories of Creativity*, California, Sage publications

DARMON M., 2006, *La socialisation*, Paris, Armand Colin

DAUDIN M., 1996, « Les échanges énergétiques au sein de l'orchestre », *Médecine des arts*, n°17

DAVERNE C., DUTERCQ Y., 2007 (à paraître), « L'implication des responsables d'établissement dans la formation scolaire des élites »

DEFIP, 1996, « Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse », Paris, Ministère de la Culture et de la Communication

DELALANDE F., 1979, « L'animation musicale », *Cahiers recherche/musique*, n°7, Paris, INA/GRM

DEMAILLY L., 1987, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, XXIX, 1/87

DEMAZIERE D., DUBAR C., 2004 (1997), *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*, Laval, Presses de l'Université de Laval

DENELSKY G., 1998, « L'anxiété de performance et l'artiste-interprète », *Médecine*

des arts, n°25

DEP-MCC, 2000, « Les dépenses culturelles des collectivités territoriales en 1996, communes, départements, régions de métropole », Bulletin *Développement Culturel*, hors série, octobre 2000, Paris, La Documentation française

DEP-MCC (Département des Etudes et de la Prospective, Ministère de la Culture et de la Communication), 2003, « Les musiciens interprètes », Bulletin du Département des études et de la prospective, *Développement Culturel*, n°140, juin 2003, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Éléments pour la connaissance de l'emploi dans le spectacle », Bulletin du département pour les études et la prospective, *Développement Culturel*, n°145, septembre 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Le budget 2003 des conservatoires de région et des écoles nationales de musique », Résultats de l'enquête annuelle, *Note statistique*, n°9, novembre 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique », Résultats de l'enquête annuelle 2002-2003, *Note statistique*, n°10, décembre 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Les loisirs des 6-14 ans », Bulletin du Département des études et de la prospective, *Développement Culturel*, n°144, mars 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Les moins de quinze ans et le marché des loisirs culturels », Premiers éléments documentaires, Document de travail n°1269, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2004, « Transmettre une passion culturelle », *Développement Culturel*, n°143, février 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2005, « L'emploi culturel dans l'Union européenne en 2002. Données de cadrage et indicateurs », *Les notes de l'Observatoire de l'Emploi Culturel*, n°39, juin 2005, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2005, « L'emploi dans le secteur culturel en 2002 d'après l'enquête emploi de l'INSEE », *Les notes de l'Observatoire de l'Emploi Culturel*, n°35, octobre 2004, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2005, « Le budget 2004 des conservatoires de région et des écoles nationales de musique », Résultats de l'enquête annuelle, *Note statistique*, n°15,

novembre 2005, Paris, La Documentation française

DEP-MCC, 2005, « Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique », Résultats de l'enquête annuelle 2003-2004, *Note statistique*, n°14, novembre 2005 Paris, La Documentation française

DE QUEYROZ J.M., ZIOTKOWSKI M., 1997, *L'interactionnisme symbolique*, Rennes, PUR

DERCOURT D., 2002, *Mes enfants ne sont pas comme les autres*, Les Films à un Dollar

DESCHAMPS C., et al., 1999, *L'identité sociale, la construction de l'individu dans les relations entre groupes*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble

DESCOLOMBES M., 1997, *Qu'est-ce qu'un métier ?*, Paris, PUF

DESROSIERES A., THEVENOT L., 1988, *Les catégories socioprofessionnelles*, Paris, La Découverte

DJO (Direction des Journaux Officiels), 2003, « Décret n°91-859 du 02 septembre 1991 portant statut particulier du cadre d'emplois des assistants territoriaux d'enseignement artistique (musique, danse, arts plastiques) », Paris, Direction des Journaux Officiels

DJO, 2003, « Décret n°91-860 du 02 septembre 1991 portant échelonnement indiciaire applicable aux assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique », Paris, Direction des Journaux Officiels

DJO, 2003, « Décret n°91-861 du 02 septembre 1991 portant statut particulier du cadre d'emplois des assistants territoriaux d'enseignement artistique (musique, danse, arts plastique) », Paris, Direction des Journaux Officiels

DJO, 2003, « Décret n°93-153 du 29 janvier 1993 relatif à la formation initiale d'application des assistants territoriaux d'enseignement artistique stagiaires », Paris, Direction des Journaux Officiels

DJO, 2003, « Décret n°93-154 du 29 janvier 1993 relatif à l'organisation de la formation initiale d'application des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique stagiaires », Paris, Direction des Journaux Officiels

DMDTS (Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles), 2005, « Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre », Paris, DMDTS

DMDTS, 2005, « Formation musique : 1 Enseignement artistique spécialisé, 2

Enseignement supérieur, 3 Formation professionnelle, Paris, DMDTS

DMDTS, 2000, *Guide des métiers de la musique*, Paris, Éditions de La Cité de la Musique

DONNAT O., 1996, Les amateurs. Enquête sur les activités artistiques des français, Paris, La Documentation française

DONNAT O., 1998, *Les pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Paris, La Documentation française

DUBAR C., 1991, La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, Armand Colin

DUBAR C., 1992, « Formes identitaires et socialisation professionnelle », Paris, *revue française de sociologie*, XXXIII

DUBAR C., 2000, La crise des identités, l'interprétation d'une mutation, Paris, PUF

DUBAR C., 2006, Faire de la sociologie. Un parcours d'enquêtes, Paris, Belin

DUBAR C., TRIPIER P., 1998, *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin

DUBET F., 1994, *La sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil

DUBET F., 2004, *L'école des chances*, Paris, Seuil

DUBET F., 2006, Injustices. L'expérience des inégalités au travail, Paris, Seuil

DUBET F., MARTUCCELLI D., 1996, *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil

DUBY G., 1978, Les trois ordres ou l'imaginaire féodal, Paris, Gallimard

DUCHEMIN N., 1994, *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de doctorat de sciences politiques, Université Pierre Mendès-France de Grenoble

DUCHEMIN N., 2000, « Le modèle français de l'enseignement musical », in *Enseigner la musique*, n°4, Lyon, Éditions du CEFEDM Rhône-Alpes et du CNSMD de Lyon

DUCHEMIN N., 2005, « Didactiques, musiques actuelles et institutions publiques : Pour l'invention d'un modèle », in *Enseigner la musique*, n°8, Lyon, Éditions du CEFEDM Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon

DUPUIS X., 1994, « Les musiciens professionnels d'orchestre, étude d'une profession artistique », *Médecine des arts*, n°9

DUPUY F., 2005, La fatigue des élites. Le capitalisme et ses cadres, Paris, Seuil

DURAS M., 1958, *Moderato cantabile*, Paris, Les Éditions de Minuit

DURKHEIM E., 1960 (1909), Les formes élémentaires de la vie religieuse, Paris,

PUF

DURKHEIM E., 1922, *Éducation et sociologie*, Paris, Alcan

DURU-BELLAT M., VAN ZANTEN A., 1999, *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin

DUTERCQ Y., 1993, *les professeurs*, Paris, Hachette Éducation

DUTERCQ Y., 2007 (à paraître), « Former des élites dans un monde incertain : stratégies scolaires et recherche de justice », *Éducation et Sociétés*, n° 21, Paris, De Boeck

DUTERCQ Y., LANG V., 2001, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et Sociétés*, n°8, 2001/2, Paris, De Boeck

DUTERCQ Y. (dir), 2005, *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes, PUR

DUTERCQ Y., LAFAYE C., 2007, « Se mobiliser pour soi et pour les autres. La politique d'éducation interrogée par l'action de proximité », INRP, *Éducation et Société*, n°19, 2007/1, Paris, De Boeck

DWORKIN R., 1977, *Taking Rights Seriously*, Londres, Duckworth

ELIAS N., 1990 (1983), *La société des individus*, Paris, Fayard

ELIAS N., 1991, *Mozart. Sociologie d'un génie*, Paris, Seuil

ERHENBERG A., 2000, *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob

ERIKSON E., 1972, *Adolescent et crise. La quête de l'identité*, Paris, Flammarion

EYMERI J.M., 2001, « La fabrique des énarques », *Economica*, Paris

FABIANI J. L., 1986, *Carrières improvisées : théorie et pratique de la musique de jazz en France*, in Moulin R., *Sociologie de l'art*, Paris, la Documentation Française

FABRE M., 1994, *Penser la formation*, Paris, PUF

FAURE S., 2000, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Découverte

FEREY D., 2006, *Free money: l'entrée libre paradoxalement coûteuse dans la carrière de musicien punk en 1976*, Mauger G., *L'accès à la vie d'artiste*, Broissieux, Éditions du Croquant

FERREOL G., 1991, *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin

FLEISHER A., 2004, *La hache et le violon*, Paris, Seuil

FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard

FRANÇOIS J.C., PANZANI C., SCHEPENS E., 2002, « Enquête 2002 sur les

anciens étudiants du CEFEDM Rhône-Alpes », Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes

FRANCOIS P., 2004, « Prototype, concurrence et marché : le marché des concerts de musique ancienne », *revue française de sociologie*, volume 45, 2004/3

FRANCOIS P., 2005, « Le monde de la musique ancienne : sociologie économique d'une innovation esthétique », *Economica*, Paris

FRANCOIS P., 2007, « Les parcours de formation comme outil d'analyse du marché de la formation : le cas de l'enseignement supérieur musical en France », Actes de la première conférence internationale du RESUP : Les universités et leurs marchés, Sciences Po, Paris, 01-02-03 février 2007

FREIDSON E., 1986, « Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique », *revue française de sociologie*, XXVII, p.437-443

GAILLY C., 2001, *Be-bop*, Paris, Les Éditions de Minuit

GAILLY C., 2004, *Un soir au club*, Paris, Les Éditions de Minuit

GAGNON B., 2002, *La philosophie morale et politique de Charles Taylor*, Laval, Les Presses Universitaires de Laval

GANVERT G., 1999, *L'enseignement de la musique en France*, Paris, L'Harmattan

GARFINKEL H., 1967, *Studies in Ethnomethodology*, Englewoods Cliffs (N.J.), Prentice-hall

GIDDENS A., 1987, *La construction de la société. La théorie de la structuration*, Paris, PUF

GIDDENS A., 2004, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan

GOFFMAN E., 1969, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Les Éditions de Minuit

GOFFMAN E., 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de minuit

GOFFMAN I., 1975 (1963), *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de Minuit

GOFFMAN E., 1977, *Stigmate, Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Éditions de minuit

GOFFMAN E., 1991, *Les Cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit

GOODMAN P.S., PENNING S J.M. (eds), 1977, *Perspectives on organizational effectiveness*, San Fransisco

GRANA C., 1964, *Bohemian versus bourgeois. French Society and the French Men of Letters in the Nineteenth Century*, New-York, Basic Books

GUMPLOWICZ P., 2001 (1987), *Les travaux d'Orphée. 150 ans de vie musicale*

amateur en France. Harmonies, chorales, fanfares, Paris, Aubier

HABERMAS J., 1992, *Droit et démocratie*, Paris, Gallimard

HEILBRON J., 1986, « La professionnalisation comme concept sociologique et comme stratégie des sociologues », in « Historiens et Sociologues d'aujourd'hui », Rapport des journées d'études annuelles de la Société Française de Sociologie, 14-15 juin 1984, Université de Lille 1

HEINICH N., 1996, *Être artiste. Les transformations du statut des peintres et des sculpteurs*, Paris, Klincksieck

HEINICH N., 1997, *La sociologie de Norbert Elias*, La Découverte et Syros, Paris

HEINICH N., 1998, *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Les Éditions de Minuit

HEINICH N., 2005, *L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Paris, Gallimard

HENNION A., 1988, *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos

HENNION A., 1993, *La passion musicale, une sociologie de la médiation*, Paris, Métailié.

HENNION A., MAISONNEUVE S., GOMART E., 2000, *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, La Documentation française

HERAN F., 1987, « La seconde nature de l'habitus. Tradition philosophique et sens commun dans le langage sociologique », *revue française de sociologie*, XXVIII, pp. 417-451

HERDER J.G., 1913, *Ideen*, vii.I, *Sämtliche Werke*,. In Suphan B. (dir), Berlin, Weidmann, 1877-1913, vol.XIII

HIGELIN J., 1987, *Lettres d'amour d'un soldat de vingt ans*, Paris, Grasset

HONDRE E., 2002, « Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques », in *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique*. Actes des journées d'études d'avril 2000, Tome 1, juin 2002, Lyon, CEFEDM Rhône-Alpes Éditeur

HONNETH A., 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Les Éditions du Cerf

HORKHEIMER M., ADORNO T., 1974 (1947), *La critique de la raison*, Paris, Gallimard

HUGHES E.C., 1958, *Men and their Work*, Glencoe, Illinois, The Free Press

HUGHES E.C., 1996, *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, EHESS

- HUGHES E.C., 1996, « Le drame social du travail », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°115, décembre 1996, p.94-100
- JOUBERT C.H., LURSGARTEN D., PAHAUT S., SALAZAR M. (coord), 1992, *Quadrivium. Musiques et sciences*, Paris, Éditions de l'Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique
- JOURNET N., 2002, *La culture. De l'universel au particulier*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions
- KANT E., 2000 (1790), *Critique de la faculté de juger*, Paris, Flammarion
- KAUFMANN J.C., 1996, *L'entretien compréhensif*, Paris, Nathan
- KAUFMANN J.C., 2001, *Ego. Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Nathan
- KAUFMANN J.C., 2004, *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin
- KERLAN A., 2006, « L'école qui vient : éducation ou médiation ? La recomposition postmoderne, entre verticalité et horizontalité », *Recherche en Éducation*, n°1, Nantes
- KERLAN A., 2007, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et Sociétés*, n°19, 2007/1, Paris, De Boeck
- KESSLER M.C., 2005, *L'esprit de corps dans les grands corps d'État en France*, in Gugliemi G. J., Haroche C. (dir), *Esprit de corps, démocratie et espace public*, Paris, PUF
- KYMLICKA W., 1989, *Liberalism, Community and Culture*, Oxford, The Clarendon Press
- LAHIRE B., 1995, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil
- LAHIRE B., 2001 (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan
- LAHIRE B., 2002, *A quoi sert la sociologie ?*, Paris, La Découverte
- LAHIRE B., 2005, *L'esprit sociologique*, Paris, La Découverte
- LAING R.D., 1971 (1961), *Soi et les autres*, Paris, Gallimard
- LANG V., 1999, *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF
- LARSON M.S., 1977, *The rise of professionalism. A sociological analysis*, Berkeley, University of California Press
- LARTIGOT J.C., 1999, *L'apprenti instrumentiste*, France, Van De Velde
- LASCH C., 1980, *Le complexe de Narcisse. La nouvelle sensibilité américaine*,

Paris, Robert Laffont

LASCH C., 1984, *The Minimal Self. Psychic Survival in Troubled Times*, New York, W.W. Norton & Company

LATOURE B., 1996, *Sur la pratique des théoriciens*, in Barbier J. M. (dir), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF

LECLERC J.B., an IV, *Essai sur la propagation de la musique en France, sa conservation et ses rapports avec le gouvernement*, Paris, Imprimerie Nationale, in Duchemin N., 1994, *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*, Thèse de doctorat de sciences politiques, Université Pierre Mendès-France de Grenoble

L'ECUYER R., 1994, *Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Presses Universitaires de Montréal

LEHMANN B., 2005 (2002), *L'orchestre dans tous ses éclats*, Paris, La Découverte & Syros

LESCAT P., 2001, *L'enseignement musical en France de 529 à 1972*, Courlay, Fuzeau

LEVI-STRAUSS C., 1977, *L'identité*, Paris, PUF

LIPIANSKY M., 1992, *Identité et communication*, Paris, PUF

LIPOVETSKY G., 1983, *L'ère du vide*, Gallimard, Paris

LOUPIEN S., 1999, *Miles Davis*, Paris, Éditions EJM

LYOTARD J.F., 1979, *La condition post-moderne*, Paris, Les Éditions de Minuit

MADIOT B., 1991, *Les musiciens de jazz et le rock*, in Mignon P. et Hennion A., *Rock, de l'histoire au mythe*, Paris, Anthropos

MALEWSKA-PEYRE H., TAP P. (dir), 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF

MALSON L., 1983, *Des musiques de jazz*, Roquevaire, Parenthèses

MALSON L., BELLEST C., 1987, *Le jazz*, Paris, PUF

MARTUCCELLI D., 1999, *Sociologies de la modernité*, Paris, Gallimard

MARTUCCELLI D., 2002, *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard

MARX K., 1996, *Manuscrits de 1844*, Paris, Flammarion

MAUGER G. (dir), 2006, *L'accès à la vie d'artiste. Sélection et consécration artistiques*, Broissieux, Éditions du Croquant

MAURICE M., 1972, « Propos sur la sociologie des professions », *Sociologie du travail*, 2/72, p. 213-225

McALEER N., 1991, *The roots of inspiration*, in Henry E., *Creative Management*, London, Sage publications

MCC – DMDTS (Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles), 2000, *Guide des métiers de la musique*, Paris, Éditions de La Cité de la Musique

MCC - DMDTS, 2005, « Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre », Paris, Éditions de la DMDTS

MCC, (Ministère de la Culture et de la Communication), 1983, « Protocole d'accord du 25 avril 1983 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère délégué à la culture », Textes de référence – éducation artistique, Paris, MCC

MCC, 1983, « Protocole d'accord du 25 avril 1983 entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère délégué à la culture », Textes de référence – éducation artistique, Paris, MCC

MCC, 2005, « Plan de relance de l'éducation artistique et culturelle », Conseil des Ministres du 03 janvier 2005, Paris, DJO

MCC, DMDTS, 2002, « Les musiques actuelles dans les établissements spécialisés contrôlés par l'État », *Mesure pour mesure*, N°9, février 2002, Paris, DMDTS

MEAD G. H., 1963 (1934), *L'esprit, le soi et la société*, Paris, PUF

MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), 1993, « Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions pour l'habilitation d'un centre de formation à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique », extrait du Journal Officiel, n°24 du 29 janvier 1993, Paris, Imprimerie Nationale

MENGER P.M. (dir), 2003, *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisations, évolutions*, Paris, éditions de la Maison des sciences de l'homme

MENGER P.M., 1989, « Rationalité et incertitude de la vie d'artiste », *L'année sociologique*, Volume 39

MENGER P.M., 1991, « Marché du travail artistique et socialisation du risque. Le cas des arts du spectacle », *revue française de sociologie*, XXXII, pp. 61-74

MENGER P.M., 1994, « Être artiste par intermittence. La flexibilité du travail et le risque professionnel dans les arts du spectacle », *Travail et emploi*, n°60, pp. 4-22

MENGER P.M., 1997a, « Les intermittents du spectacle. Croissance de l'emploi et du chômage indemnisé », in *INSEE Première*, n°510, Février 1997

MENGER P.M., 1997b, *La profession de comédien. Formations, activités et carrières dans la démultiplication de soi*, Paris, La Documentation Française

MENGER P.M., 2001, *Le paradoxe du musicien. Le compositeur, le mélomane et l'État dans la société contemporaine*, Paris, L'Harmattan

MENGER P.M., 2002, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil

MENGER P.M., 2004, « Une organisation désintégrée du travail : l'emploi par l'intermittence et sa couverture assurantielle dans les arts du spectacle », *Droit Social*, septembre-octobre 2004

MENGER P.M., 2005, *Les intermittents du spectacle. Sociologie d'une exception*, Paris, EHESS

MENGER P.M., 2005, *Profession artiste. Extension du domaine de la création*, Paris, Textuel

MERTON R.K., 1965 (1950), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1993, « Arrêté du 16 décembre 1992 relatif aux conditions pour l'habilitation d'un centre de formation à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique », extrait du Journal Officiel, n°24 du 29 janvier 1993, Paris, Imprimerie Nationale

MONTJARDET D., 1987, « Compétence et qualification comme principes d'analyse de l'action policière », *Sociologie du travail*, XXIX, 1/87

MONTOUSSE M., RENOUARD G., 1997, *100 fiches pour comprendre la sociologie*, Rosny, Bréal

MOULIN R. (dir), 1999, *Sociologie de l'art*, Paris, L'Harmattan

MOULIN R., 1992, *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion

MUCCHIELLI A., 1999, *L'identité*, Paris, PUF

NANTES MÉTROPOLE, Communauté Urbaine, 2004, « L'avancement de grade dans les filières administrative et technique ; la promotion interne dans les filières administrative et technique », document interne de présentation du programme adressé aux stagiaires de la Fonction Publique Territoriale, Nantes, Nantes Métropole

NICOLAS-LE STRAT P., 2000, *Mutations des activités artistiques et intellectuelles*, Paris, L'Harmattan

NIZET J., RIGAUX N., 2005, *La sociologie d'Erving Goffman*, Paris, La Découverte

PAPADOPOULOS K., 2004, *Profession musicien : Un « don », un héritage, un projet ?*, Paris, L'Harmattan

- PÂRIS A., 1995, Dictionnaire des interprètes et de l'interprétation musicale, Paris, Robert Laffont
- PARK R., 1952, *Human communities*, Glencoe, Free Press
- PARSONS T., 1958, The professions and social structure, in *Essays in sociological theory*, Glencoe, The Free Press
- PASSERON J.C., 1986, *Le chassé-croisé des œuvres et de la sociologie*, in R. Moulin (dir), *Sociologie des arts*, Paris, La Documentation française
- PAUL M., 2004, L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique, Paris, L'Harmattan
- PERRENOUD M., 2006 (coord), *Terrains de la musique. Approches socio anthropologique du fait musical contemporain*, Paris, L'Harmattan
- PERRENOUD M., 2007, *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, Paris, La Découverte
- PIERRE C., 1900, « Le conservatoire de musique et de déclamation, documents historiques et administratifs recueillis ou reconstitués », Paris, Imprimerie nationale, In DUCHEMIN N., « Le modèle français de l'enseignement musical », *Enseigner la musique*, n°4, Lyon, Éditions du CEFEDM Rhône-Alpes et CNSMD de Lyon
- PINTO E., (dir), 2003, *penser l'art et la culture avec les sciences sociales*, Paris, Les Publications de la Sorbonne
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L., 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod
- RANNOU J., 2003, Les métiers du spectacle vivant et leur catégorisations, in MENGER P.M. (dir), *Les professions et leurs sociologies. Modèles théoriques, catégorisation, évolutions*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme
- RAVET H., 2006, L'accès des femmes aux professions artistiques. Un double droit d'entrée dans le champ musical, in Mauger G. (dir), *L'accès à la vie d'artiste*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant
- RAWLS J., 1971, *A Theory of Justice*, Cambridge, Harvard University Press
- REICH R., 2001, *Futur parfait*, Paris, Éditions Village Mondial
- RIESMAN D., 1964, *La foule solitaire*, Paris, Arthaud
- REVAULT D'ALLONNES C. (coord), 1999, *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris, Dunod
- ROUGET G., 1990, *La musique et la transe*, Paris, Gallimard
- ROUOT. C., MAYOL P. (coord), « Démocratisation culturelle, diversité culturelle,

cohésion sociale », *Culture et recherche*, n°106-107, décembre 2005

ROUSSEAU J.J., 1959, *Les rêveries du promeneur solitaire, V° Promenade*, « Œuvres complètes », t.1, Paris, Gallimard

RUANO-BORBOLAN J.C., (coord), 1998, *L'identité*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions

SAINSAULIEU R., 1988, *L'identité au travail*, Paris, Presses de Sciences Po

SCHAEFFER J.M., 1992, *L'art de l'âge moderne. L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIII° siècle à nos jours*, Paris, Essais, Gallimard

SCHEPENS E., 1995, « La professionnalisation des musiciens : Les anciens étudiants des Conservatoires nationaux supérieurs de musique de Paris et de Lyon de 1979 à 1990 », Paris, MCC DEP

SCHEPENS E., 1997, *L'école de musique reste à inventer*, DEA de sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2.

SCHEPENS E., 1999, « Une didactique de l'art est-elle possible ? Le musicien au risque de la pédagogie et du choix des valeurs », *Enseigner la Musique*, n°4, Lyon, Éditions du CEFEDM Rhône-Alpes

SCHLANGER J., 1997, *La vocation*, Paris, Seuil

SCHNEIDER C., 2000, *L'enseignement de la culture musicale dans les conservatoires*, Paris, Éditions de la Cité de la Musique

SEGRESTIN D., 1985, *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes fermés en France*, Paris, Fayard

SEIGEL J., 1991 (1986), *Paris bohème, 1830-1930*, Paris, Gallimard

SENNETT R., 2000, *Le travail sans qualité*, Paris, Albin Michel

SENNETT R., 2003, *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Albin Michel

SENNETT R., 2006, *La culture du nouveau capitalisme*, Paris, Albin Michel

SEWEL W.H., 1980, *Gens de métiers et révolution. Le langage du travail de l'Ancien Régime à 1848*, Paris, Aubier

SHERRINGHAM M., 1992, *Introduction à la philosophie esthétique*, Paris, Payot

SHIBUTANI T., 1960, « Référence groups as perspectives », *American journal of sociology*, n°60

SIDRAN B., 2005, *Talking jazz. Conversations au cœur du jazz*, La Plaine Saint Denis, Night & Day Library

SINGLY F. de, 1992, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan

Université

SINGLY F. de, 2003, *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*, Paris, Armand Colin

SINGLY F. de, 2005, *L'individualisme est un humanisme*, Paris, Éditions de l'aube

SORIGNET P.E., 2006, *L'audition d'une compagnie de danse contemporaine*, in Mauger G. (dir), *L'accès à la vie d'artiste*, Broissieux, Éditions du croquant

STRAUSS A., 1958, *Miroirs et masques*, Paris, Métailié

STRAUSS A., 1992, *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan

STRAUSS A., CORBIN J., 1990, *Basics of qualitative research : Grounded theory, procédures and techniques*, Newbury Park, California, Sage

STROOBANTS M., 1993, *Savoir-faire et compétences au travail: une sociologie des la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles

STROOBANTS, M., 2005, *Sociologie du travail*, Paris, Colin

SUPIOT A., 1987, « Actualité de Durkheim. Notes sur le néo-corporatisme en France », *Droit et société*, 6-1987, pp. 175-192

SUPIOT A., 1994, *Critique du droit au travail*, Paris, PUF

SÜSKIND P., 1989, *La contrebasse*, Paris, Fayard

TAP P. et MALESWSKA-PEYRE H., (dir), 1991, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF

TAP P., 1988, *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Bordas

TAYLOR C., 1998, *Les sources du Moi. La formation de l'identité moderne*, Paris, Éditions du Seuil

TAYLOR C. 2005 (1992), *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf

TERSSAC G. de, 1996, *Savoirs, compétences et travail*, in Barbier J. M., *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF

TOURAINÉ A., 2002 (1992), *Critique de la modernité*, Paris, Fayard

TRILLING L. 1950, *The Liberal Imagination : Essays on Literature and Society*, New York, Viking Press

TRUPIER P., 1993, « La sociologie du travail », in Durand J.P. (dir) *Sociologie contemporaine*, Paris, Vigot

VOEGTLI M., 2004, « Du jeu dans le je : ruptures biographiques et travail de mise en cohérence », *Lien social et politiques*, no 51, printemps 2004

WARREN C.A., 1974, *Identity and community in gay world*, New York, Wiley

WEBER M., 1995, *Économie et société/1. Les catégories de la sociologie*, Paris, Plon

WEBER M., 2003 (1919), *Le savant et le politique*, Paris, La Découverte

WEISS , 2000, *Instrumentiste : de la passion au métier*, in *Guide des métiers de la musique*, Paris, Cité de la Musique

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	7
Présentation générale : de la pratique du métier de musicien au questionnement sur ce monde.....	9
PARTIE I. CONSTRUIRE DES INSTRUMENTS POUR COMPRENDRE LE MONDE DES MUSICIENS	15
Chapitre I – Délimiter la scène.....	15
I – 1. Quelques questions préalables pour introduire la recherche	15
I – 2. Formulation de la problématique.....	21
Chapitre II – Identité ou socialisation ?	25
II - 1. Sur le concept d'identité	25
II - 1.1 L'identité : un concept consensuel et ambigu.....	25
II - 1.2 Apports de la philosophie et développements disciplinaires	25
II - 1.3 Identité individuelle et identité sociale.....	26
II - 2. Vers une approche sociologique de l'identité. Identité et socialisation.....	28
II - 2.1 Identité et formes identitaires	28
II - 2.2 Conception diachronique et synchronique.....	29
II - 2.3 La double transaction	32
II - 3. Apports et limites de l'approche fonctionnaliste.....	35
II - 4. L'approche interactionniste des professions	37
II - 4.1 La socialisation professionnelle dans l'interactionnisme	38
II - 4.2 La Licence et le Mandat	40
II - 4.3 La carrière dans le processus de socialisation.....	41
II - 4.4 La construction de la trajectoire dans l'articulation du processus biographique et du processus relationnel	42
II - 4.5 La socialisation professionnelle et l'ordre négocié.....	42
Chapitre III - L'authenticité comme clef de compréhension de l'identité musicienne.....	47
Premiers éléments de définition du concept d'authenticité.....	47
Vers un cadrage de la définition du concept d'authenticité	49
III - 1. Les sources du modèle de l'authenticité.....	52
III - 1.1 Authenticité et monde inspiré.....	54
III - 1.2 La conception philosophique de l'art moderne.....	57
III - 1.3 Glissement de l'œuvre vers l'artiste.....	58
III - 1.4 La figure du génie créateur.....	59

III - 1.5 Autodétermination et autonomie dans le travail et autonomie de son groupe	60
.....	60
III - 2. Qu'est-ce qui caractérise l'authenticité dans le « paradigme romantique » ?...	60
III - 2.1 Un mode de vie pour soi : la bohème.....	61
La bohème comme transformation du rapport à l'existence	61
La bohème : Une position choisie ou une position par défaut ?.....	62
La bohème comme tournant dans la conception de la carrière	63
Le mythe de la vie de bohème.....	63
III - 2.2 Un mode de vie dans un rapport au monde. Le modèle vocationnel et	
l'authenticité.....	64
Vocation et don. Un rapport à l'activité différent du régime artisanal et du	
régime professionnel	64
Vocation : temporalité de l'être et temporalité de la carrière.....	65
Vocation et inspiration : entre régime de singularité et régime de communauté	66
Authenticité et vocation.....	68
La vocation moderne : du sacré au laïque.....	72
La vocation : Une figure moderne du rapport au travail.....	74
Vocation et élitisme.....	75
III - 3. Évolution contemporaine du concept d'authenticité. Pertinence et remise en	
cause	76
III - 3.1 Modernité et authenticité : mise en perspective.....	77
Caractère dialogique de la construction identitaire	80
III - 3.2 L'authenticité sous l'angle de l'appartenance à des « mondes sociaux »...	81
III - 3.3 L'individu contemporain et l'authenticité dans le monde du travail	86
Standardisation et massification.....	86
La neutralisation de la critique de l'inauthenticité et ses effets perturbants	88
III - 3.4 La figure de l'artiste authentique à l'épreuve du monde du travail	89
Individualisme et communautarisme.....	92
Division verticale et division horizontale du travail artistique.....	94
L'outillage préalable et ses conséquences sur les chances de réussite du projet de	
réalisation de soi.....	96
Chapitre IV. Construire des outils pour aborder le terrain.....	97
IV - 1. Le choix de l'entretien compréhensif.....	97
IV - 2. La construction de l'entretien.....	99
IV - 2.1 Choix des thèmes.....	100
IV - 2.2 Contexte des entretiens	101
IV - 2.3 Échantillon retenu.....	102

L'enquête et la méthode.....	102
IV - 2.4 Déroulement des entretiens	105
IV - 3. Analyses	106
IV - 3.1 Une démarche évolutive.....	106
Un processus en évolution constante.....	106
Les différentes étapes de l'analyse	106
Les problèmes rencontrés	108
PARTIE II. LE TERRAIN DES MUSICIENS	109
Chapitre V – Des individus tenus de l'intérieur ? L'intériorisation du goût pour la musique.....	109
V - 1. Un processus social.....	110
La formation du goût dans la première socialisation.....	110
Motivation pour l'activité musicale : plaisir et valorisation par l'environnement	110
Affirmation d'un choix personnel : le fil d'Ariane. Identification fondatrice de la trajectoire	111
Formation du goût et socialisation. Intégration des valeurs culturelles des différents groupes fréquentés	113
Un choix personnel ou une activité orientée ? « Prédilections » de la personne ou précocité des apprentissages ?.....	114
Rôle important de l'environnement familial ou des proches. Socialisation primaire et secondaire.....	115
V – 2 Porter le mythe familial	117
Chapitre VI – Des formations très contrastées	125
VI - 1. Le rapport à la formation des musiciens distants des institutions. L'autodidaxie	125
VI - 1.1 L'apprentissage de la musique par le terrain et le report de la formation	125
Position critique sur les institutions : l'académisme.....	129
La formation pour les compétences.....	132
La construction du parcours comme une quête : difficulté d'accès à un monde distant des institutions	133
Diversité et hétérogénéité des parcours de formation. Cours privés ; associations ; fanfares ; écoles de musiques ; conservatoire ; université ;... et autodidaxie.....	138
L'offre locale de formation	139
Évolution du groupe et incidence de l'évolution du parcours de formation institutionnelle.....	142

VI - 1.2 Évolution biographique de la conception de la formation : de l'autodidaxie à la formalisation des apprentissages.....	144
Intérêt de l'autodidaxie : autonomie dans l'organisation et les contenus d'apprentissage.....	144
Distance avec les attentes et les goûts. Distance avec la finalité des études.....	147
Approche comparée des apports du terrain et de la formation.....	149
Autodidaxie et vocation.....	151
VI - 2. La formation institutionnelle. Construction homogène du parcours de formation initial.....	155
VI - 2.1 Adhésion au processus de formation. Conciliation des attentes personnelles et du parcours institutionnel.....	157
VI - 2.2 Un parcours institutionnel sélectif.....	158
VI - 2.3 Anticipation du parcours et cooptation.....	159
VI - 2.4 Spécialisation progressive.....	159
VI - 2.5 Conciliation du cursus spécialisé et du cursus général. La Classe à Horaires Aménagés Musique.....	161
VI - 2.6 La qualification amateur CFEM, DEM.....	162
VI - 3. La formation « professionnalisante » des enseignants.....	164
VI - 3.1 Musiciens et enseignants : la gestion d'une double identité.....	164
VI - 3.2 Maintenir sa passion face aux contraintes de la formation.....	166
Un parcours organisé et codifié.....	166
Former des musiciens pédagogues compétents et qualifiés.....	168
VI - 3.3 Échecs et conflits identitaires.....	169
VI - 3.4 Se réaliser autrement.....	172
Géraldine {EDE3} : quand la qualification dynamise l'acteur.....	172
Claudine {EDE4} : quand l'identification bloque l'évolution.....	174
Daniel {EDE6} : renaître dans un nouveau monde.....	175
Maurice {EDE 8} : continuer à être et devenir.....	177
VI - 3.5 La formation comme moment de conversion : vers un remaniement identitaire.....	179
Chapitre VII – Le métier.....	181
VII - 1. Le métier des autodidactes.....	182
VII - 1.1 Expériences de groupe et travail sur scène. Les <i>Garage-bands</i>	182
VII - 1.2 Une activité rémunératrice, peu contraignante et en accord avec les goûts.....	185
VII - 1.3 Importance des relations humaines dans les premières expériences de travail.....	186

VII - 1.4 La passation du savoir et la passation du travail : rôles des pairs	188
VII - 1.5 Le métier par le terrain : modèle artisanal	190
VII - 2. L'orchestre	193
VII - 2.1 La carrière en orchestre : un allant de soi	193
VII - 2.2 Un monde de concours plus que de diplôme	197
VII - 2.3 Le paravent	198
VII - 2.4 Activité musicale et niveau. Notoriété. Reconnaissance	200
VII - 2.5 Dissociation créateurs-interprètes	202
VII - 2.6 La vie en orchestre. Le corps et le rang	206
VII - 2.7 Difficulté du métier. Être performant et s'y maintenir	211
VII - 2.8 Excellence instrumentale et travail.....	215
VII - 2.9 Anticipation de carrière et reconversions. Un métier où il faut accepter la régression des compétences	217
VII - 2.10 Pas de regrets : difficulté de la vie en orchestre ; routine ; horaires	221
VII - 2.11 Une réalité éloignée de l'idéal. Un métier comme un autre.....	223
VII - 3. L'enseignement	225
VII - 3.1 Le « choix » de l'enseignement. Vocation ou marge de manœuvre ?	225
Du job à la carrière	225
Le choix du métier. Vocation ?	230
Marge de manœuvre et segmentation du groupe. Pour les mieux dotés, la répartition des activités professionnelles est affaire de choix	231
VII - 3.2 Les réseaux	236
L'entrée dans le monde enseignant par la petite porte.....	236
Projections et stratégies d'intégration.....	242
Intégration professionnelle et évolution de la carrière des enseignants.....	243
L'enseignement : entre satisfaction et limitation du risque.....	246
Le recentrage et la stabilisation de l'activité dans la fonction publique	248
Recentrage sur l'activité centrale. Monter sa classe.....	251

PARTIE III – DISCUSSION ET PROLONGEMENT DES ANALYSES.....253

Chapitre VIII. L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience	253
VIII - 1 L'authenticité musicienne et le modèle romantique.....	254
VIII - 1.1 L'ethos du musicien	255
VIII - 1.2 Le musicien interprète autodidacte	256
De l'expérimentation précoce à la naturalisation du don.....	256
Le métier par le terrain	257
Entre apprentissage et initiation	258

	Vie de bohème et marginalité	259
VIII - 1.3	Le « musicien-enseignant-institutionnel ».....	260
	De la formalisation précoce des apprentissages à l'intégration des valeurs institutionnelles	261
	Le métier par l'institution	261
	La singularité dans la norme du groupe.....	262
	Conformité et conformation.....	264
VIII - 1.4	Intégration et réinterprétation du modèle d'authenticité	266
Chapitre IX.	Les carrières ouvertes aux talents.....	269
IX - 1.	La notion de talent et son usage social.....	269
IX - 2.	Talent et méritocratie. Inégalités des talents	273
IX - 3.	D'un modèle historique de la constitution des corps d'État à l'enseignement spécialisé de la musique en France	281
IX - 4.	L'idéologie méritocratique et le modèle des corps d'État.....	286
IX - 5.	Principe de justice et principe d'efficacité dans l'enseignement spécialisé ...	289
Chapitre X.	L'identité musicale est-elle soluble dans un corps d'État ?.....	299
X - 1.	Objectif historique professionnalisant de l'institution et évolution	300
X - 2.	Origine de l'identité par le groupe	302
X - 3.	De l'évaluation initiale à la qualification « professionnalisante »	303
X - 4.	Premiers pas dans l'enseignement et orientation vers la qualification.....	305
X - 5.	Recherche statutaire	306
X - 6.	Formation/qualification et fermeture du groupe	307
X - 7.	Niveau de formation et système des opportunités.....	310
X - 8.	Qualification DE : opportunité pour les moins dotés	311
X - 9.	Légitimité, crédibilité et qualification	313
	Crédibilité, légitimité et reconnaissance.....	315
	S'accorder les moyens pour se réaliser. Compétences et crédibilité	317
	Incidence du statut sur les engagements	319
	Appréciation de l'évolution du statut des enseignants.....	320
	Reconnaissance de la « profession » d'enseignant par le statut de fonctionnaire	324
	Les artistes-enseignants : des exceptions dans la norme.....	324
	L'entrée dans le système méritocratique sous l'angle de l'organisation du réseau des établissements d'enseignement spécialisé de la musique	326
X - 10.	De la formalisation précoce des apprentissages à l'intégration des valeurs institutionnelles.....	328
	Le métier par l'institution	328

Conformité et conformation.....	329
X - 11. Intégration et ré interprétation du modèle d'authenticité dans le processus de professionnalisation	331
Prolongements.....	333
Chapitre XI. L'enseignant musicien à l'heure de la démocratie culturelle	335
XI - 1. Un premier constat. Les effets mitigés de la politique de démocratie culturelle	335
XI - 2. D'où vient la tension lisible dans le groupe ?.....	336
XI - 3. Présentation des deux enseignants.....	337
XI - 3.1 Claude ({{EEA 24}} Claude). Le gardien du temple	338
La carrière fondée sur le talent	338
Élitisme de l'enseignement spécialisé	339
Réussite et engagement dans le travail	339
Former des enseignants à partir des musiciens	340
XI - 3.2 Éric ({{EEA4}} Éric). Le mutant	341
Mérite	341
L'enseignant : une interface entre l'œuvre, l'apprenant et le public	341
Diagonale entre ouverture et maintien de la tradition.....	342
Resituer le débat de la professionnalisation dans un contexte structurel plus large	343
XI - 4. Les professionnels de l'enseignement spécialisé face au processus de démocratisation.....	344
Chapitre XII. Des figures enseignantes en évolution ?	347
XII - 1. De la préparation de l'élite musicale... ..	347
XII - 2. ... À la transformation de la figure de l'enseignant. Un pas vers la démocratisation de l'enseignement spécialisé	356
Conclusion générale. Des individus tenus de l'intérieur ou de l'extérieur ?.....	363
Incidence des trajectoires sur les conceptions et les valeurs des musiciens.....	363
Des segmentations multiples.....	365
Des modèles d'analyse limités	367
Des individus tenus de l'extérieur ? Vers un individualisme humaniste	369
Force et limite de « l'individu tenu de l'intérieur ».....	373
Quelques mots encore pour ne pas clore la réflexion engagée.....	374
LISTE DES SIGLES.....	377
BIBLIOGRAPHIE.....	379

TABLE DES MATIÈRES	401
SOMMAIRE DES ANNEXES.....	409
RÉSUMÉ EN ANGLAIS.....	413

SOMMAIRE DES ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES	417
Annexe 1	420
Enseignement supérieur de la musique : adéquation entre politique des CNSMD et marché professionnel ? Le Garo I., 2003, Mémoire de DESS, Université de Lyon II, ARSEC.	420
Annexe 2	424
Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre	424
Annexe 3	436
Le budget 2004 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique . Résultats de l'enquête annuelle, DEP, n°15, novembre 2005	436
Annexe 4	441
Les moins de quinze ans et le marché des pratiques culturelles. Partie IV, Les pratiques culturelles amateurs, DEP, n°1269, mai 2004.....	441
Annexe 5	442
L'emploi dans le secteur culturel en 2002, d'après l'Enquête Emploi de l'INSEE. Les notes de l'emploi culturel, DEP, n°35, octobre 2004.....	442
Annexe 6	450
Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique, DEP, n°14, novembre 2005	450
Annexe 7	460
Les dépenses des musiciens de musiques actuelles. Éléments d'enquêtes réalisées en Pays de la Loire et Poitou-Charente, Conseil général des Pays de la Loire	460

Annexe 8	475
Les musiques actuelles dans les établissements contrôlés par l'État, <i>Revue mesure pour mesure</i> , février 2002, n°9, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles	475
Annexe 9	479
La répartition des enseignants par catégories d'emploi, annexes I et II, les statistiques du DEP, n°2, septembre 2002.....	479
Annexe 10	482
Transmettre une passion culturelle, MMC, Développement culturel. Bulletin du DEP, n°143, février 2004.....	482
Annexe 11	485
C E F E D E M Bretagne Pays de la Loire.....	485
Annexe 12	491
Protocole d'accord du 26 juin 2003, relatif à l'application du régime d'assurance chômage aux professionnels intermittents du cinéma, de l'audiovisuel, de la diffusion et du spectacle....	491
Annexe 13.....	498
Rapport sur l'enseignement supérieur DE LA MUSIQUE, rédigé à la demande de Sylvie HUBAC, Directrice de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles	498
Annexe 14.....	543
Trajectoires professionnelles et stabilité sur le marché du travail : le cas des musiciens en France, 1987-2000. Philippe Coulangeon, Ionela Roharik. 10 ^e journées d'études Céreq (Lasma-IdL, Caen, 21,22,23 mai 2003, « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. ».....	543
Annexe 15.....	547
Présentation et traduction des chapitres 1 et 14 de l'ouvrage de STRAUSS A., CORBIN J., 1990, <i>Basics of qualitative research : Grounded theory, procedures and techniques</i> , Newbury Park, California, Sage.	547
Annexe 16.....	590
Tableau 6. Catégories d'analyses de l'identité. (Claude Dubar,	

1991, p.113).....	590
Annexe 16	592
Extrait du « journal de recherche »	592
Annexe 17	596
Extraits de l'analyse de l'entretien n° 19. (E19) Agnès). 15.10.2006. Durée approximative : 2h00. Réalisé sur le lieu de travail de la personne.....	596
Annexe 18	632
Croisement des analyses. Suite envisagée du parcours pendant le temps de la formation préparant au Diplôme d'État dans un Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM).....	632

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

Musicians or teachers? The musician authenticity jeopardized by training and experience.

Musicians are first and foremost instrumentalists who are willing to express themselves and put into practice their passion. It is through interaction with individuals and groups of people, be it successively or jointly, that they gradually become aware of all the necessary skills required to achieve their projects. Furthermore, they progressively take into account values and concepts which are permanently bound to evolve and differ according to well-established sub-segments in the musical world, as well as the ethos constituted in these various groups of reference or membership. The musicians' careers guidance depends on social dimensions which influence the meaning of their action and partially determine the choices and strategies that they set in the career advice. Rooted in the sociological field of education and training, not only does this study attach the greatest importance to the course of the musicians' training but also to careers guidance towards teaching. The fact that they claim for the musician authenticity is both linked to their ideal self-accomplishment and the conditions which either change the direction of their aspirations or comfort them. The main focus of this research paper is to understand the evolution of the values of authenticity not only as 'ideal' model inscribed in the collective contemporaneous representations but also as the fact to belong to an enviable professional world. The quest for musician authenticity sets the individual in a singularised system whereas its social and professional realisation orients the individual in a communitary system. To fully understand the evolution of the authenticity they wish for throughout their careers we will base our study on descriptions and analysis of the musicians biographical and relational paths. It is through the musicians own considerations of their daily work and their retrospective explanation of their path that we will measure the gap or the proximity with the authenticity desired.

Key words : authenticity, socialisation, training, experience, singularity, community, Musicians, teachers

Université de Nantes
UFR Lettres et Langage
Sciences de l'Éducation

Année 2007

N° attribué par la bibliothèque

**Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à
l'épreuve de la formation et de l'expérience**

Volume II Annexes

François Burban

Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de docteur en Sciences de
l'Éducation

Directeur de thèse

M. Yves Dutercq

Professeur, Université de Nantes

Jury

M. Danilo Martuccelli

Chargé de recherches au CNRS, Université de Lille III

M. Alain Kerlan

Professeur, Université de Lyon

M. Michel Fabre

Professeur, Université de Nantes

M. Bernard Lehmann

Maître de conférence, Université de Nantes

14 Novembre 2007

SOMMAIRE DES ANNEXES

SOMMAIRE DES ANNEXES	417
Annexe 1	420
Enseignement supérieur de la musique : adéquation entre politique des CNSMD et marché professionnel ? Le Garo I., 2003, Mémoire de DESS, Université de Lyon II, ARSEC.	420
Annexe 2	424
Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre	424
Annexe 3	436
Le budget 2004 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique . Résultats de l'enquête annuelle, DEP, n°15, novembre 2005	436
Annexe 4	441
Les moins de quinze ans et le marché des pratiques culturelles. Partie IV, Les pratiques culturelles amateurs, DEP, n°1269, mai 2004	441
Annexe 5	442
L'emploi dans le secteur culturel en 2002, d'après l'Enquête Emploi de l'INSEE. Les notes de l'emploi culturel, DEP, n°35, octobre 2004.	442
Annexe 6	450
Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique, DEP, n°14, novembre 2005	450
Annexe 7	460
Les dépenses des musiciens de musiques actuelles. Éléments d'enquêtes réalisées en Pays de la Loire et Poitou-Charente, Conseil général des Pays de la Loire	460

Annexe 8.....	475
Les musiques actuelles dans les établissements contrôlés par l'État, <i>Revue mesure pour mesure</i> , février 2002, n°9, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles	475
Annexe 9.....	479
La répartition des enseignants par catégories d'emploi, annexes I et II, les statistiques du DEP, n°2, septembre 2002.....	479
Annexe 10.....	482
Transmettre une passion culturelle, MMC, Développement culturel. Bulletin du DEP, n°143, février 2004.....	482
Annexe 11.....	485
C E F E D E M Bretagne Pays de la Loire.....	485
Annexe 12.....	491
Protocole d'accord du 26 juin 2003, relatif à l'application du régime d'assurance chômage aux professionnels intermittents du cinéma, de l'audiovisuel, de la diffusion et du spectacle. ..	491
Annexe 13.....	498
Rapport sur l'enseignement supérieur DE LA MUSIQUE, rédigé à la demande de Sylvie HUBAC, Directrice de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles.....	498
Annexe 14.....	543
Trajectoires professionnelles et stabilité sur le marché du travail : le cas des musiciens en France, 1987-2000. Philippe Coulangeon, Ionela Roharik. 10° journées d'études Céreq (Lasmas-IdL, Caen, 21,22,23 mai 2003, « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. ».....	543
Annexe 15.....	547
Présentation et traduction des chapitres 1 et 14 de l'ouvrage de STRAUSS A., CORBIN J., 1990, <i>Basics of qualitative research : Grounded theory, procédures and techniques</i> , Newbury Park, California, Sage.....	547
Annexe 16.....	590
Tableau 6. Catégories d'analyses de l'identité. (Claude Dubar,	

1991, p.113)	590
Annexe 16	592
Extrait du « journal de recherche »	592
Annexe 17	596
Extraits de l'analyse de l'entretien n° 19. ({E19} Agnès). 15.10.2006. Durée approximative : 2h00. Réalisé sur le lieu de travail de la personne	596
Annexe 18	632
Croisement des analyses. Suite envisagée du parcours pendant le temps de la formation préparant au Diplôme d'État dans un Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM).....	632

Annexe 1

Enseignement supérieur de la musique : adéquation entre politique des CNSMD et marché professionnel ? Le Garo I., 2003, Mémoire de DESS, Université de Lyon II, ARSEC.

Première partie Vers une nouvelle offre de l'enseignement supérieur de la musique

Analyse de la situation

Quelques dates clés

Ces quelques éléments historiques vont nous permettre de mieux appréhender les spécificités et la complexité du système français de l'enseignement supérieur de la musique.

1795 : Création conjointe du Conservatoire et de l'Opéra à Paris. C'est aussi l'année de publication du premier rapport Sarrette et Gossec sur l'enseignement de la musique. Ce rapport est à la source d'un débat sur la création de conservatoires en région. La décision est prise de ne pas ouvrir d'écoles dans les départements mais de réserver trois places par département pour les élèves de province au sein du Conservatoire de Paris. Cette organisation conduit au drainage des meilleurs éléments vers Paris, elle a donc un fort effet centralisateur et est axée sur la recherche de l'excellence.

1815-1830 : Création d'une quarantaine d'écoles municipales (Lille, Douai, Toulon, Marseille, Caen,...)

1826 : Restauration. Certaines villes demandent à l'Etat de faire de leur école de musique municipale une « succursale » du Conservatoire de Paris (et de la placer sous son contrôle pédagogique). Les communes perçoivent alors une aide de l'Etat. Les cinq premières succursales sont : Lille, Marseille, Metz, Nantes et Toulouse.

1850 : 20 écoles de musique sont recensées.

1884 : Une politique de décentralisation est engagée, elle conduit à l'autonomie de gestion des communes. Paradoxalement, les villes demandent le contrôle pédagogique de l'Etat. Un système pyramidal se met en place.

1900 : On comptabilise 18 écoles nationales, 75 écoles à gestion municipale dont 7 succursales du Conservatoire.

1930 : Le paysage se compose désormais d'un conservatoire national, 23 succursales du conservatoire et 20 écoles nationales.

1940 : Régime de Vichy : Alfred Cortot défend la politique du « régionalisme » et de « développement du chant choral ». Cette politique est destinée à accroître le contrôle de l'Etat sur les territoires.

1944 : Claude Delvincourt, directeur du Conservatoire supérieur, soumet un projet de réorganisation des conservatoires de province. Il propose la nationalisation des établissements avec une participation financière de l'Etat et la constitution des deux sections dans les établissements :

- l'une à valeur locale pour les amateurs,
- l'autre à valeur nationale pour se préparer aux conservatoires supérieurs.

La proposition n'est pas adoptée.

1958 : La Constitution instaurant la Vème République est adoptée par le peuple français.

1959 : Pour la première fois dans l'histoire de notre pays, un ministère est dévolu aux seules « affaires culturelles » ; il est confié à André Malraux. Le décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 définit la mission attribuée au nouveau ministère : « rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de français ; assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent ».

1966 : La musique et la danse se voient institutionnellement reconnues par la création d'une administration centrale à leur service : la « Direction de la Musique et de la Danse ». Marcel Landowski est nommé à la tête de ce service.

1969 : La politique de Marcel Landowski et la démocratisation musicale. Marcel Landowski propose un plan de dix ans (69-79). Celui-ci, conforme aux valeurs-principes nées de la pensée révolutionnaire, illustrée par le schéma pyramidal, introduit un nouvel enjeu, la démocratisation de l'enseignement musical.

Cette première grande réforme de l'enseignement musical du XXème siècle constitue un réel progrès puisqu'elle ouvre la voie d'un développement à la fois quantitatif et qualitatif de cet enseignement, les objectifs étant à la fois de favoriser l'excellence (pour améliorer le niveau, il est nécessaire d'élargir la base) et de procéder à un aménagement du territoire équitable (combler les « déserts musicaux » par la création et la labellisation des écoles). Au terme de ce plan, le système devrait aboutir à 4 échelons :

- 30 CNR
- 50 Ecoles Nationales
- 70 Ecoles agréées
- une dizaine d'établissements supérieurs

Ce plan conforte les relations Etat/ville et permet un premier rééquilibrage géographique entre Paris et la province. Le résultat de cette politique se traduit par une augmentation des effectifs. Toutefois, Marcel Landowski échoue à la mise en place d'un enseignement supérieur en région.

1979 : Sous l'impulsion de Jean Maheu, un groupe de réflexion propose la poursuite du plan à 10 ans dans un rapport dont les trois principaux objectifs sont :

- ouvrir les écoles à la musique contemporaine,
 - promouvoir l'animation au sein des établissements,
 - aboutir à une formation collective et non plus seulement de soliste. Il propose de mettre en place un enseignement supérieur en créant :
- un autre CNSM,
 - un institut national des hautes études musicales. C'est l'année de la création du CNSMD de Lyon.

1980 : Jacques Charpentier établit dans une circulaire le classement des établissements d'enseignement artistique spécialisé.

1981 : Maurice Fleuret réaffirme le principe de « la musique comme pratique sociale ». En conséquence, l'enseignement est une nécessité sociale et ne doit plus être conçu comme l'amont de la diffusion. Par ailleurs, c'est la première tentative de décentralisation que refuse l'inspection qui propose de « réformer d'abord, décentraliser après ». Le changement va s'effectuer dans la continuité.

1982 : Maurice Fleuret confie à Marc Bleuse, inspecteur de la musique nommé par Marcel Landowski en 1975, la tâche de concevoir une réforme dont les objectifs sont définis dans un rapport du « comité technique de réforme de l'enseignement musical » :

- donner à tous la possibilité d'accéder à un enseignement musical spécialisé,
- intégrer la pratique collective à tous les niveaux,
- faire place à la pédagogie,
- ouvrir à d'autres pratiques musicales,
- mieux adapter l'enseignement aux besoins professionnels du pays.

Cette politique se traduit par :

- une augmentation des crédits de l'Etat aux collectivités territoriales (l'Etat finance jusqu'à 25% du budget des écoles),
- une augmentation sensible du nombre des écoles nationales et d'EMMA (ouverture de 40% des écoles entre 1978 et 1984) sur le territoire,
- une consolidation du « réseau » des établissements par une politique de classification des écoles, en concertation avec les élus locaux et les responsables d'établissements.

Au niveau territorial, l'idée de constituer des cartes régionales émerge et on constate progressivement l'intervention des conseils généraux. Toutefois, cette consolidation conforte aussi la logique pyramidale de l'enseignement.

1983 : La loi du 23 juillet 1983 cite les trois niveaux de collectivités compétents (commune, région, département) et inscrit l'idée de la coopération entre collectivités.

1984 : L'inspection conçoit son premier schéma directeur à l'intention des établissements d'enseignement artistique spécialisé. Cette date correspond également à la création des Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI).

1990 : Année de la création des CEFEDM. Le dispositif FIP est mis en place permettant l'essor notamment de disciplines peu présentes dans les établissements

d'enseignement artistique spécialisé : danse, musiques traditionnelles,...

1991 : Elaboration du premier schéma directeur de la communication (cf. Jacques et Caroline Ménez)

1992 : Le second schéma directeur en musique et danse vient de paraître et l'Inspection crée la formation diplômante au CA dans les deux CNSM.

1996 : C'est la parution du schéma d'orientation pédagogique en musique (SOP).

1998 : Dominique Wallon, directeur de la DMDTS, apporte un nouvel élan concernant la politique de l'enseignement artistique en musique, danse et théâtre. Il commande la Charte de l'enseignement artistique spécialisé qui traduit les priorités du ministère de la Culture et de la communication : valorisation de la pratique amateur, élargissement aux disciplines nouvelles (à la danse et au théâtre), développement des partenariats et notamment avec l'Education Nationale pour une démocratisation de l'enseignement artistique en France. Ce texte doit aboutir à un décret et des arrêtés définissant le classement des établissements dans différents degrés et à la conclusion d'objectifs avec ces établissements.

2000-2002 : Sylvie Hubac engage la DMDTS dans l'expérimentation de la décentralisation. Historiquement, l'enseignement artistique spécialisé relève des relations Etat/ville. Depuis la loi de 1983, la responsabilité des autres collectivités (départements et régions) est affirmée. En 2001, l'expérimentation des protocoles pose avec plus d'acuité la question du rôle respectif des collectivités territoriales sur le champ de l'enseignement artistique spécialisé.

Annexe 2

Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre

Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles - DMDTS

53, rue Saint-Dominique - 75007

France

Téléphone : + 33 1 40 15 80 00

http://www.dmdts.culture.gouv.fr/culture/dmdts/charte_enseignement.htm

Introduction

I - Les missions de service public des établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre

II - Les responsabilités du Ministère de la Culture et de la Communication

III - Les responsabilités des collectivités territoriales

IV - Les responsabilités de l'équipe pédagogique

V - L'articulation des responsabilités dans le cadre d'un partenariat généralisé

L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence.

La formation artistique est reconnue aujourd'hui comme constitutive de l'éducation des enfants et des jeunes. Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire. Elle prépare ainsi les jeunes à tenir un rôle actif

dans un espace de vie en constante mutation en confortant l'intuition de l'échange et la réalité de la pratique collective.

Cette éducation artistique, de par sa spécificité, ne doit pas être seulement dispensée dans des structures spécialisées qui en auraient l'exclusivité. Elle s'appuie, bien évidemment sur les établissements d'enseignement artistique, mais requiert la participation d'autres acteurs : · l'Education nationale qui reconnaît de plus en plus l'importance de l'éducation artistique et s'ouvre aux partenariats avec les artistes et les structures culturelles, · les structures culturelles et les artistes qui, s'engagent dans de nombreuses actions de sensibilisation, d'initiation et de formation des jeunes en complémentarité de leur travail de création et de diffusion, · les très nombreuses associations qui offrent aux jeunes la possibilité, à travers des ateliers, des stages ou des cours réguliers, de bénéficier d'activités en rapport avec les arts, les artistes et la culture. C'est dans le cadre d'un partenariat généralisé entre les Ministères chargés de la culture et de l'éducation nationale, les collectivités territoriales et les artistes que doit s'organiser le développement de l'éducation artistique. C'est en effet au travers d'une approche territoriale et en s'appuyant sur toutes les énergies disponibles qu'il pourra être progressivement remédié aux inégalités particulièrement marquées dans ce domaine.

Les établissements à statut public d'enseignement en danse, musique et théâtre occupent une place particulière : ils ont été les premiers à affirmer, en marge de l'enseignement général, l'importance d'un enseignement artistique offrant, sur des cycles d'apprentissages gradués, l'ensemble des cursus indispensables à une formation artistique de qualité, dans la diversité des styles, des époques et des modes d'apprentissage. Parce qu'elles en attendent un lien plus étroit avec les pratiques de leurs concitoyens et avec la vie culturelle locale, les collectivités territoriales ont joué un rôle décisif dans l'émergence, le suivi, le rayonnement de ces établissements dont elles ont fait un des dispositifs essentiels de leurs politiques culturelles. Au regard de leur origine et de leur mode de structuration différents de celui de l'enseignement général public, ces établissements demeurent toutefois inégalement répartis sur le territoire. L'ensemble des disciplines artistiques, et particulièrement le théâtre, mais aussi la danse contemporaine et les musiques nouvelles y sont

inégalement représentés, ne permettant pas de prendre en compte la totalité des besoins de formation.

En tant que pôles de structuration d'un enseignement artistique fondamental, ces établissements de référence doivent aujourd'hui être renforcés. Il est nécessaire de mettre en cohérence leur fonctionnement avec les demandes identifiées, les contextes dans lesquels ils évoluent et les orientations qu'ils reçoivent. Les établissements d'enseignement de droit privé, surtout associatifs, ont largement contribué à l'accueil du public. Ils ont été des lieux d'expérimentation dans certaines disciplines artistiques et ont souvent permis l'instauration de relations avec d'autres publics que ceux des établissements d'enseignement artistique gérés directement par les collectivités locales. La qualification de leurs personnels reste cependant trop souvent insuffisante et leur politique tarifaire, parfois mal maîtrisée, contribue à exclure, dans un second temps, les publics nouveaux qu'ils avaient d'abord attirés. Définir leur rôle, en complément des missions du réseau public d'enseignement artistique et en collaboration avec lui est devenu indispensable.

Il est nécessaire aujourd'hui de préciser quelles sont les missions des établissements d'enseignement artistique spécialisés. Il est indispensable également de redéfinir la nature et l'articulation des responsabilités des différentes collectivités publiques.

C'est l'objet de cette charte qui doit permettre ainsi de poursuivre et développer l'effort conjoint de tous, collectivités publiques et établissements, en faveur d'une véritable démocratisation de l'accès aux arts et à la culture.

I - LES MISSIONS DE SERVICE PUBLIC DES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT EN DANSE, MUSIQUE ET THEATRE

Missions pédagogiques et artistiques

Pôles de référence en matière d'enseignement artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre, ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles ; certains d'entre eux assurent également la formation préprofessionnelle.

Au terme de chaque cursus, l'établissement met en place des diplômes qui témoignent des compétences, des connaissances et de l'engagement de ceux qui les ont suivis.

Pôles structurants en matière de formation artistique, les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre exercent leur mission pédagogique en cohérence avec les schémas d'orientation proposés par l'Etat et avec le souci de favoriser la transversalité et les temps d'enseignement communs entre les disciplines. Ils sont aussi des lieux d'innovation pédagogique que la qualité et le développement de leur projet peut parfois conduire au-delà des schémas convenus. Ils contribuent à la politique d'éducation artistique relevant de l'Education Nationale dans le cadre de l'enseignement général et participent, en collaboration avec les services de ce ministère, à l'organisation d'activités d'initiation, par des ateliers annuels ou, mieux, à la mise en place de cursus pluriannuels... ainsi qu'au suivi des interventions dans ce cadre, de musiciens, danseurs et comédiens professionnels.

A ce titre, ils participent à la définition des besoins de qualification et de formation continue des artistes intervenants à l'école. Pour ce qui concerne la musique, ils sont invités à participer, en particulier, au projet " Musique à l'école ", conformément aux orientations de la circulaire interministérielle du 22 juillet 1998.

Cette mission de sensibilisation et de formation ne peut se concevoir sans articulation avec la vie artistique contemporaine. Les établissements dispensent des enseignements riches et diversifiés, proposant, sur un territoire donné, l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui. Les œuvres, les artistes sont au cœur de la vie de ces établissements dont le projet doit prévoir, selon des modalités diverses, la présence régulière d'artistes invités.

Une attention et une place constante sont accordées tant à la création contemporaine et aux cultures émergentes, qu'aux patrimoines artistiques, témoignant à la fois de l'histoire, de la vitalité et du renouvellement de chaque discipline.

Les modalités de mise en œuvre de ces missions seront décrites dans les textes juridiques relatifs au classement des établissements d'enseignement à statut public.

Missions culturelles et territoriales

Les établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre rayonnent sur un territoire ; ils suscitent et accueillent les partenariats culturels nécessaires à l'exercice de leurs missions.

Ils travaillent également en étroite collaboration avec les structures relais mises en place conjointement par les collectivités territoriales et l'Etat (associations régionales et départementales, centres d'art polyphonique et missions voix, centres de pratique instrumentale amateur, pôles de musiques actuelles, centres régionaux de musiques et danses traditionnelles etc...).

Ils sont des lieux de ressources pour les amateurs; ils les informent, les aident à définir et éventuellement à assurer leurs formations; ils les accueillent dans leurs locaux et favorisent le développement d'échanges et de collaborations entre groupes amateurs, soit dans les établissements eux-mêmes, soit en dehors de leurs murs.

Ils sont des centres d'animation de la vie culturelle, proposant au public leurs activités (travaux d'élèves); ils entretiennent des relations privilégiées avec les partenaires artistiques professionnels et favorisent les échanges avec les structures et associations culturelles, locales ou non.

Ils contribuent à la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics.

L'accès de la population à l'ensemble des formations artistiques d'aujourd'hui, doit être facilité par l'organisation des établissements en réseaux non hiérarchisés de réflexion et de collaboration dans le cadre de schémas intercommunaux, départementaux et régionaux.

Les modalités de mise en œuvre de ces missions seront décrites, pour tous les établissements classés dans des projets d'établissement. Pour les établissements d'enseignement artistique à statut privé, le descriptif de ces missions, constituera l'un des principaux critères d'une reconnaissance par l'Etat, au titre de la loi de 1988 sur les enseignements artistiques.

II - LES RESPONSABILITES DU MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION

Le Ministère de la culture et de la communication définit les orientations générales des enseignements artistiques en danse, musique, et théâtre, veille à la cohérence globale de leur mise en œuvre par les multiples partenaires concernés (Etat, collectivités territoriales, acteurs associatifs), et assure le contrôle pédagogique de cet ensemble et de ses différentes composantes.

Il définit par décret l'ensemble des missions à remplir pour le classement des établissements à statut public;

- Il fixe par arrêté les modalités de classement de ces établissements et prend les arrêtés par lesquels les établissements sont classés;
- Il définit par décret les conditions de reconnaissance des établissements à statut privé et met en place les commissions de reconnaissance ; il prend les arrêtés par lesquels ces établissements sont reconnus.

Dans le cadre de sa mission de contrôle pédagogique des établissements classés, l'Etat définit les schémas d'orientation pédagogique en danse, musique et théâtre en cohérence avec l'enseignement artistique dispensé dans l'enseignement général, et fixe en matière de locaux et de matériels techniques les conditions de leur bon fonctionnement:

- Il diligente des missions d'inspection de sa propre initiative, à la demande des collectivités territoriales, ou, pour un établissement de droit privé, sur demande conjointe de l'établissement et de la collectivité territoriale d'implantation.

Ces missions d'inspection peuvent être chargées :

- de l'évaluation du projet global d'un établissement, de sa pertinence par rapport à l'environnement social et culturel, de

son inscription dans les réseaux d'enseignement artistique et de sa mise en œuvre en matière d'organisation administrative,

- de l'évaluation du projet pédagogique de l'établissement, de sa cohérence avec le projet général et les schémas d'orientation pédagogique ;

- de la réalité de sa mise en œuvre (qualification des personnels, collaboration avec les services de l'Éducation nationale)

- de l'évaluation des qualités professionnelles des enseignants.

- il veille à la validité et l'homogénéité au plan national des diplômes délivrés par les établissements classés.

Le Ministère de la Culture et de la Communication est l'interlocuteur du ministère de l'Intérieur et du Centre national de la fonction publique territoriale pour ce qui concerne les personnels des établissements d'enseignement artistique à statut public. A ce titre :

- Il assure la formation initiale, artistique et pédagogique, des personnels d'enseignement et d'encadrement et contribue à la formation des intervenants en milieu scolaire, avec la collaboration des conseils généraux et régionaux, en prenant appui sur diverses structures ayant vocation à la formation,

- Il participe à la définition des cadres d'emplois et de rémunération des personnels des établissements publics d'enseignement spécialisé, - il participe à la définition des modalités de recrutement de ces personnels .

- Il veille à ce que la définition des fonctions et des compétences des personnels soit conforme aux exigences de la présente charte et aux projets des établissements,

- Il participe à la définition et la mise en œuvre des programmes de formation continue.
- Il donne son avis sur le recrutement des directeurs d'établissements classés, et apporte son conseil technique, chaque fois qu'on le sollicite, sur l'ensemble des recrutements des établissements d'enseignement artistique.
- Il organise les examens et délivre les diplômes nationaux donnant accès aux concours d'entrée dans la fonction publique.
- Il organise la réflexion autour de la réforme des examens menant aux diplômes d'enseignement en musique et en danse, et à la mise en place de nouveaux examens et diplômes en théâtre.

Le ministère de la culture et de la communication assure la responsabilité des formations supérieures professionnelles en danse, musique et théâtre, et du développement de la recherche pédagogique.

Il veille à une bonne répartition, sur l'ensemble du territoire et par région, des enseignements initiaux et des enseignements supérieurs en danse, musique et théâtre.

Il encourage l'organisation des établissements en réseaux permettant, sur l'ensemble du territoire, la répartition des responsabilités et des charges.

III - LES RESPONSABILITES DES COLLECTIVITES TERRITORIALES

Les lois de répartition des compétences de 1983 et 1986 précisent que les établissements d'enseignement public de musique, de la danse et de l'art dramatique relèvent de l'initiative et de la responsabilité des communes, des départements et des régions. Cette compétence générale se décline suivant plusieurs axes.

Les collectivités apprécient l'état des besoins de leur population en matière d'enseignement en danse, musique et théâtre, en tenant compte de l'enseignement artistique initial conduit dans l'enseignement général et de la

réalité culturelle locale. Les collectivités définissent un projet d'établissement d'enseignement artistique susceptible de répondre aux besoins recensés, et prévoient des partenariats avec les institutions de formation, de création et de diffusion existant à proximité.

Elles recrutent, conformément aux règles en vigueur et en tenant compte notamment du niveau de classement de l'établissement, un directeur et l'ensemble des personnels nécessaires à la mise en œuvre du projet défini.

Elles fixent les droits d'inscription selon un barème permettant l'accès le plus large possible à toutes les populations concernées, y compris les plus défavorisées.

Elles sont responsables de la formation continue des personnels et définissent, sur proposition du directeur de l'établissement, dans le cadre du projet d'établissement, un plan de formation pluriannuel, précisé chaque année avec le Centre National de la Fonction Publique Territoriale.

Elles s'engagent avec d'autres collectivités dans la définition de plans conjoints de formation. Les collectivités publiques et notamment les départements, avec le soutien de l'Etat, favorisent la mise en réseau des établissements et mettent en œuvre les conditions d'une coopération intercommunale efficace.

Elles peuvent participer au développement des établissements d'enseignement artistique à statut privé en danse, musique et théâtre, en favorisant l'émergence d'un projet d'établissement sur une aire géographique déterminée, en veillant à la mise en place d'une équipe pédagogique qualifiée et en favorisant, chaque fois que c'est possible, le cheminement vers un établissement à statut public.

Pour tous ces processus, les collectivités territoriales peuvent, en tant que de besoin, faire appel au conseil ou à l'expertise du ministère de la culture et de la communication, et en particulier des directions régionales des affaires culturelles.

IV - LES RESPONSABILITES DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Responsabilités du directeur

Conformément au statut particulier du cadre d'emplois des directeurs d'établissements territoriaux d'enseignement artistique, le directeur est responsable de l'établissement et de son fonctionnement, que sa délégation soit d'ordre public ou privé.

-Il s'appuie sur une équipe de direction administrative, pédagogique et culturelle, dans laquelle les différentes spécialités artistiques sont représentées.

-Il conçoit, organise et s'assure de la mise en œuvre de l'ensemble du projet d'établissement, en concertation permanente avec l'équipe pédagogique et tous les partenaires externes concernés ; il propose un programme de formation continue des enseignants en lien avec le projet. En outre,

- Il organise les études et les modalités de l'évaluation des élèves, - il suscite la réflexion et l'innovation pédagogiques,

- Il définit les actions de diffusion et de création liées aux activités d'enseignement et de sensibilisation,

- Il met en œuvre les partenariats dans le domaine culturel, éducatif et social, sur l'aire de rayonnement de son établissement,

- Il participe à la concertation entre établissements d'enseignement, dans le cadre des réseaux d'écoles,

- Il assure, en tant que chef de service, la relation avec les élus et les autres services de la collectivité territoriale ;

- Il détermine les besoins de son établissement en personnel et propose le recrutement de tous les agents, notamment des enseignants.

Responsabilités des enseignants

A travers leur activité personnelle en tant qu'artistes, interprètes, créateurs, ou théoriciens de l'art, les enseignants contribuent à l'enrichissement des enseignements et à l'inscription du projet pédagogique dans la vie artistique. Ainsi les activités de créateur, de concertiste en soliste ou en musique de chambre, de chef d'orchestre ou de chœur, de danseur ou de chorégraphe, d'artiste dramatique ou de metteur en scène, de chercheur, de critique, de formateur, de membre de jury lié à l'enseignement ou à la diffusion, participent à l'équilibre artistique de l'enseignant et bénéficient, directement ou indirectement, à la structure pédagogique. Ces activités s'effectuent en accord avec le règlement intérieur de chaque établissement et dans le respect des règles de cumul d'emplois.

Dans ce cadre, les enseignants :

- enseignent la pratique artistique correspondant à leurs compétences, leur statut et la définition de leur fonction,
- participent, en dehors du temps de cours hebdomadaire imparti, aux actions liées à l'enseignement, considérées comme partie intégrante de la fonction (concertation pédagogique, conseils de classe, auditions d'élèves, jurys internes),
- veillent à leur formation permanente, notamment dans le cadre de stages de formation continue,
- participent à la définition et à la mise en œuvre du projet de l'établissement,
- participent à la recherche pédagogique et à sa mise en œuvre,
- participent, dans le cadre du projet d'établissement, à la mise en œuvre des actions s'inscrivant dans la vie culturelle locale,
- tiennent, auprès des praticiens amateurs, un rôle de conseil et d'aide à la formulation de projets.

V - L'ARTICULATION DES RESPONSABILITES DANS LE CADRE D'UN PARTENARIAT GENERALISE.

Les établissements d'enseignement artistique en danse, musique et théâtre ont largement contribué à l'essor de la formation artistique. Ce développement a été permis grâce à une étroite articulation des compétences croisées de l'Etat et des collectivités locales. C'est dans le cadre de ce partenariat qu'ont pu être assurés les missions et le bon fonctionnement des établissements.

Dans le cadre des orientations définies dans la présente charte et en référence aux textes juridiques qui vont préciser la procédure de classement des établissements, il est aujourd'hui nécessaire de mieux formaliser ce partenariat entre l'Etat et l'ensemble des collectivités locales concernées.

C'est pourquoi l'enseignement spécialisé en danse, musique et théâtre est l'un des domaines essentiels retenus par le ministère de la Culture et de la Communication pour préfigurer une nouvelle étape de décentralisation culturelle.

La voie choisie est celle de la concertation et de l'expérimentation par la signature de protocoles de décentralisation destinés à initier de nouveaux partages de la responsabilité publique tout en développant ces établissements pour mieux les rapprocher des besoins et de la demande des citoyens.

Concernant dans un premier temps un nombre limité de régions, cette démarche est destinée à s'étendre progressivement sur le territoire.

Précédé d'un travail d'élaboration de cartes pédagogiques régionales prenant appui sur des réseaux territoriaux d'établissements, le protocole de décentralisation scellera ainsi un nouveau partenariat en redéfinissant le rôle et les conditions d'exercice de chaque collectivité ainsi que les nouvelles clés de répartition financière.

Annexe 3

Le budget 2004 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique . Résultats de l'enquête annuelle, DEP, n°15, novembre 2005

Principaux indicateurs

Tableau 1 - Montant du budget par nature

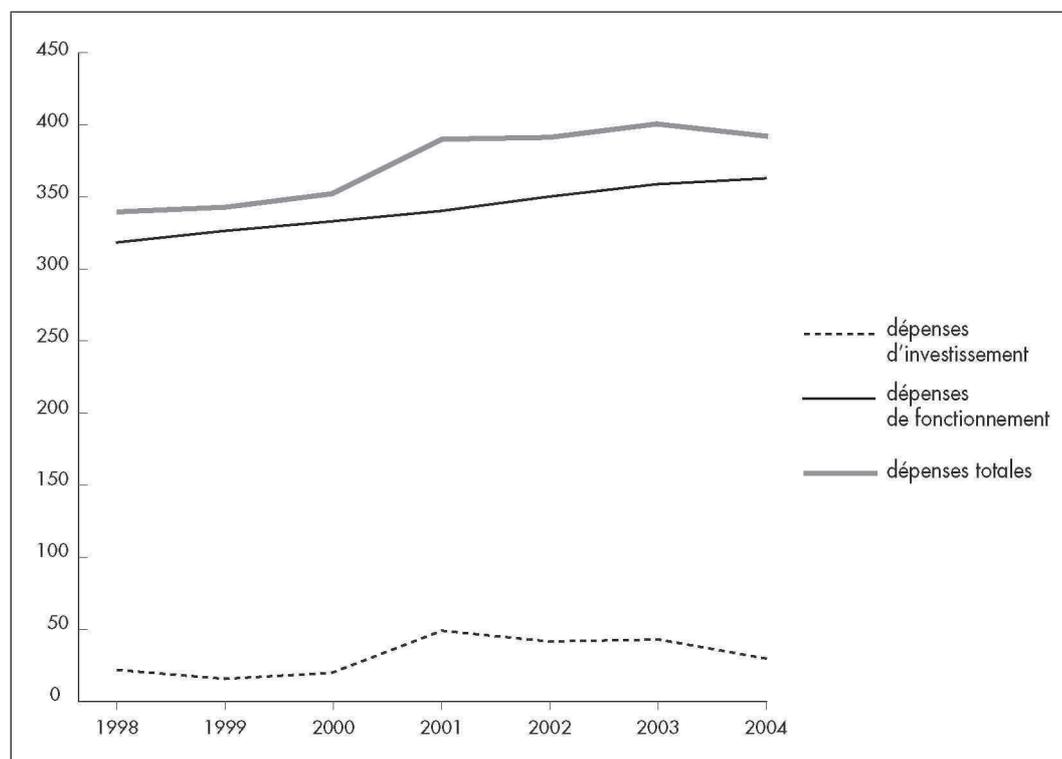
en milliers d'euros courants

	2004			Rappel 2003		
	CNR +ENM	CNR	ENM	CNR +ENM	CNR	ENM
<i>Nombre d'établissements</i>	137	35	102	137	35	102
Fonctionnement	363 501	160 324	203 177	351556	157583	193 973
Investissement	29615	13 570	16045	41 398	9 383	32 015
<i>Budget total</i>	393 116	173 894	219222	392 954	166 966	225 988

Source : MCC/DDAI/DEPS

Graphique 1 - Évolution du budget des CNM et des ENM entre 1998 et 2004

en milliers d'euros constants 2003



Le budget de fonctionnement des CNR et des ENM

Tableau 3 - Répartition des écoles selon le montant de leur budget de fonctionnement

Budget de fonctionnement (en euros)	Ensemble		Nombre de CNR		Nombre d'ENM	
	2004	2003	2004	2003	2004	2003
Inférieur à 1 million	3	6	-	-	3	6
De 1 à moins de 1,5 million	30	31	-	-	30	31
De 1,5 à moins de 2 millions	27	24	-	-	27	24
De 2 à moins de 3 millions	35	35	5	4	30	31
De 3 à moins de 5 millions	29	29	19	20	10	9
5 millions et plus	13	12	11	11	2	1

Les recettes de fonctionnement

Tableau 4 - Répartition des recettes de fonctionnement par origine

en milliers d'euros

	Total		CNR		E zNM	
	2004	2003	2004	2003	2004	2003
Collectivités et structures						
locales gestionnaires ¹	284 189	276 423	128 793	127 797	155 396	148 627
Ministère de la culture	29 008	28 238	12 305	11 860	16 702	16 378
Subventions						
des conseils régionaux	1 852	1 621	1 310	1 241	542	380
Subventions						
des conseils généraux ²	11 794	11 062	5 544	5 250	6 250	5 812
Autres subventions						
et participations ³	3 374	1 511	1 235	76	2 139	1 435
Droits de scolarité	27 951	26 993	8 883	8 953	19 068	18 039
Autres recettes	5 333	5 708	2 253	2 405	3 080	3 303
Total	363 501	351 556	160 323	157 582	203 177	193 974
<p>1. La participation des communes, départements et groupements gestionnaires a été calculée comme un solde entre les dépenses totales des écoles et leurs recettes extérieures.</p> <p>2. Les participations des départements dans le cadre de syndicats mixtes et de délégations ne sont pas comptabilisées dans cette rubrique, mais dans la rubrique « Collectivités et structures locales gestionnaires ».</p> <p>3. Ce poste inclut notamment les éventuelles participations de communes « non gestionnaires » et prises en charge par l'État de frais de personnels spécifiques.</p>						

Les dépenses de fonctionnement

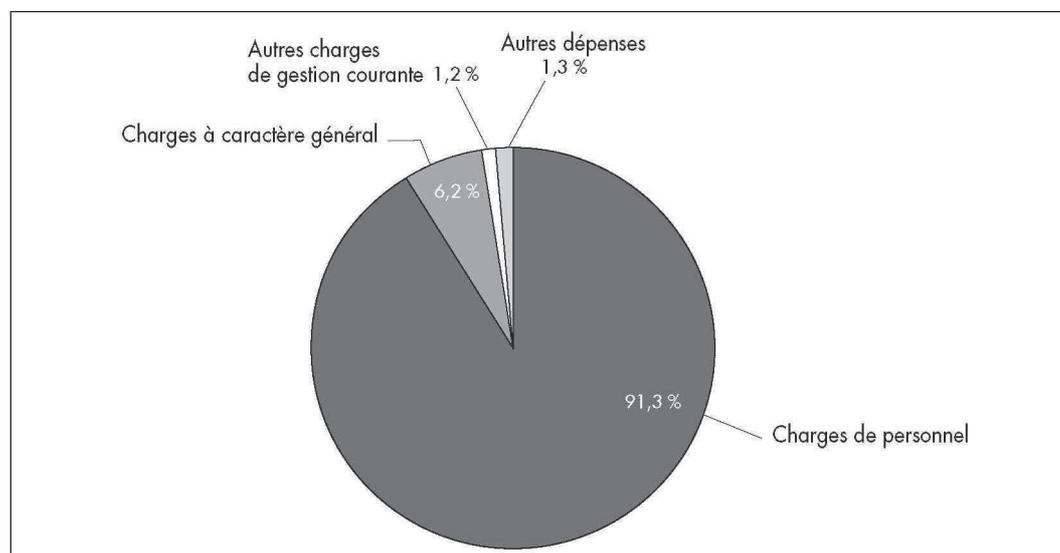
Tableau 5 - Répartition des dépenses de fonctionnement par poste

en milliers

	Total		CNR		ENM	
	2004	2003	2004	2003	2004	2003
Charges de personnel	331 830	322 165	145 461	143 300	186 369	178 865
Charges à caractère général	22 715	20 935	9 886	9 713	12 829	11 222
Autres charges de gestion courante	4 288	4 118	2 187	2 185	2 102	1 932
Autres dépenses	4 667	4 338	2 791	2 384	1 876	1 954
<i>Total</i>	<i>363 501</i>	<i>351 556</i>	<i>160 324</i>	<i>157 582</i>	<i>203 177</i>	<i>193 973</i>

Source : MCC/DDAI/DEPS

Graphique 4 - Affectation des dépenses de fonctionnement en 2004



Les recettes d'investissement

Tableau 9 - Répartition des recettes d'investissement par origine

en milliers d'euros courants

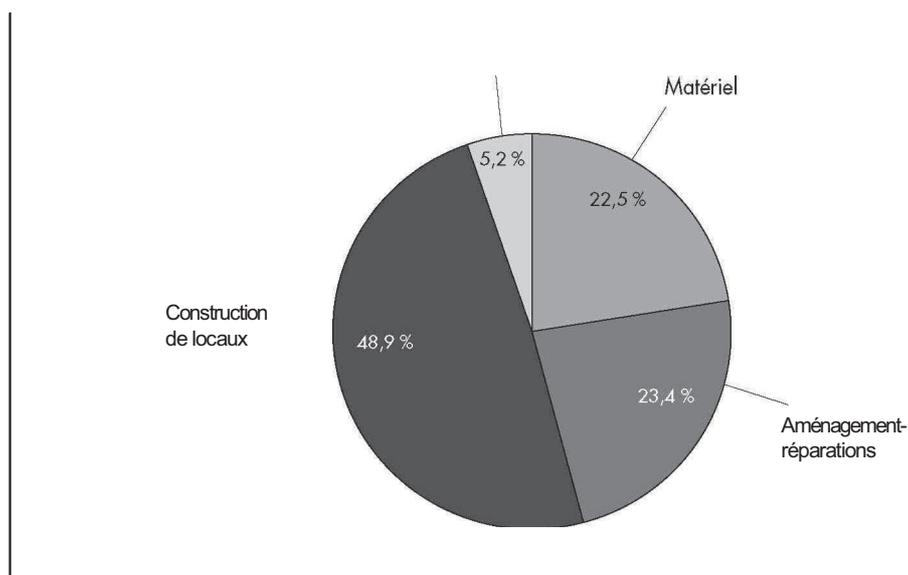
	Total		CNR		ENM	
	2004	2003	2004	2003	2004	2003
Collectivités et structures locales gestionnaires ¹	23 982	37546	9929	7813	14 053	29 733
Ministère de la culture	2 355	806	1 786	344	569	463
Conseil régional	663	1 301	139	638	524	663
Conseil général	1 527	322	1 192	173	336	148
Autres subventions	103	29	99	28	4	1
Autres recettes	985	1 395	426	387	559	1 008
<i>Total</i>	<i>29615</i>	<i>41 398</i>	<i>13570</i>	<i>9383</i>	<i>16045</i>	<i>32015</i>

1. La participation des communes, départements et groupements gestionnaires a été calculée comme un solde entre les dépenses totales des écoles et leurs recettes extérieures

Source : MCC/DDAI/DEPS

Graphique 8 - Les dépenses d'investissement par type d'emploi en 2004

Autres dépenses



Le coût de fonctionnement moyen par élève en 2004

Tableau 11 - Répartition des écoles contrôlées selon le coût de fonctionnement moyen par élève

Coût de fonctionnement moyen par élève (<i>en euros</i>)	Ensemble		Nombre de CNR		Nombre d'ENM	
	2004	2003	2004	2003	2004	2003
Moins de 1 500	3	6	-	-	3	6
De 1 500 à moins de 1 900	27	21	1	-	26	21
De 1 900 à moins de 2 400	48	51	5	6	43	45
De 2 400 à moins de 3 000	34	36	11	13	23	23
De 3 000 à moins de 4 000	20	18	14	12	6	6
4000 et plus	5	5	4	4	1	1

Source : MCC/DDAI/DEPS

Annexe 4

Les moins de quinze ans et le marché des pratiques culturelles.
Partie IV, Les pratiques culturelles amateurs, DEP, n°1269, mai
2004

Tableau 59 – Élèves de moins de 15 ans inscrits en musique, en danse et en art dramatique dans les établissements contrôlés par le Ministère de la culture et de la communication (y compris les élèves hors cursus, situation au 1^{er} janvier 2001)

	MUSIQUE		DANSE		ART DRAMATIQUE		TOUTES DISCIPLINES	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	effectif	%
CNR-ENMD								
Totalité des élèves	125 133	100,0	12 707	100,0	1 806	100,0	137 840	100,0
dont Filles de moins de 15 ans	-	56,0	-	95,0	-	67,0	-	-
Garçons de moins de 15 ans	-	44,0	-	5,0	-	33,0	-	-
Élèves ayant moins de 15 ans	77 529		10 057		248	-	87 586	-
dont < 8 ans (nés en 1993 ou après)	17 477	22,5	2 971	29,5	-	-	20 448	23,3
8 ans (nés en 1992)	9 140	11,8	1 299	12,9	-	-	10 439	11,9
9 ans (nés en 1991)	9 618	12,4	1 231	12,2	-	-	10 849	12,4
10 ans (nés en 1990)	9 384	12,1	1 175	11,7	-	-	10 559	12,1
11 ans (nés en 1989)	9 155	11,8	1 055	10,5	-	-	10 210	11,7
12 ans (nés en 1988)	8 423	10,9	867	8,6	-	-	9 290	10,6
13 ans (nés en 1987)	7 620	9,8	790	7,9	-	-	8 410	9,6
14 ans (nés en 1986)	6 712	8,7	669	6,7	-	-	7 381	8,4
EMMA								
Totalité des élèves	121 601	100,0	16 858	100,0	2 154	100,0	140 613	100,0
dont Filles de moins de 15 ans	-	57,0	-	97,0	-	66,0	-	-
Garçons de moins de 15 ans	-	43,0	-	3,0	-	34,0	-	-
Élèves ayant moins de 15 ans	81 428	-	13 929	-	974	-	96 330	-
dont < 8 ans (nés en 1993 ou après)	19 312	23,7	4 817	34,6	54	5,5	24 183	25,1
8 ans (nés en 1992)	9 686	11,9	1 900	13,6	73	7,5	11 659	12,1
9 ans (nés en 1991)	10 460	12,8	1 659	11,9	143	14,7	12 262	12,7
10 ans (nés en 1990)	9 971	12,2	1 502	10,8	130	13,3	11 603	12,0
11 ans (nés en 1989)	9 517	11,7	1 211	8,7	158	16,2	10 886	11,3
12 ans (nés en 1988)	8 354	10,3	1 071	7,7	136	13,9	9 561	9,9
13 ans (nés en 1987)	7 569	9,3	946	6,8	149	15,3	8 663	9,0
14 ans (nés en 1986)	6 559	8,1	823	5,9	131	13,5	7 513	7,8
Total Cnr-Enmd et Emma								
Totalité des élèves	246 734	100,0	29 565	100,0	2 402	100,0	278 453	100,0
Élèves ayant moins de 15 ans	158 957	-	23 986	-	1 220	-	183 909	-
dont < 8 ans (nés en 1993 ou après)	36 789	23,1	7 788	32,5	54	5,5	44 630	24,3
8 ans (nés en 1992)	18 826	11,8	3 199	13,3	73	7,5	22 098	12,0
9 ans (nés en 1991)	20 078	12,6	2 890	12,0	143	14,7	23 111	12,6
10 ans (nés en 1990)	19 355	12,2	2 677	11,2	130	13,3	22 162	12,1
11 ans (nés en 1989)	18 672	11,7	2 266	9,4	158	16,2	21 096	11,5
12 ans (nés en 1988)	16 777	10,6	1 938	8,1	136	13,9	18 851	10,2
13 ans (nés en 1987)	15 189	9,6	1 736	7,2	143	14,7	17 067	9,3
14 ans (nés en 1986)	13 271	8,3	1 492	6,2	131	13,5	14 894	8,1

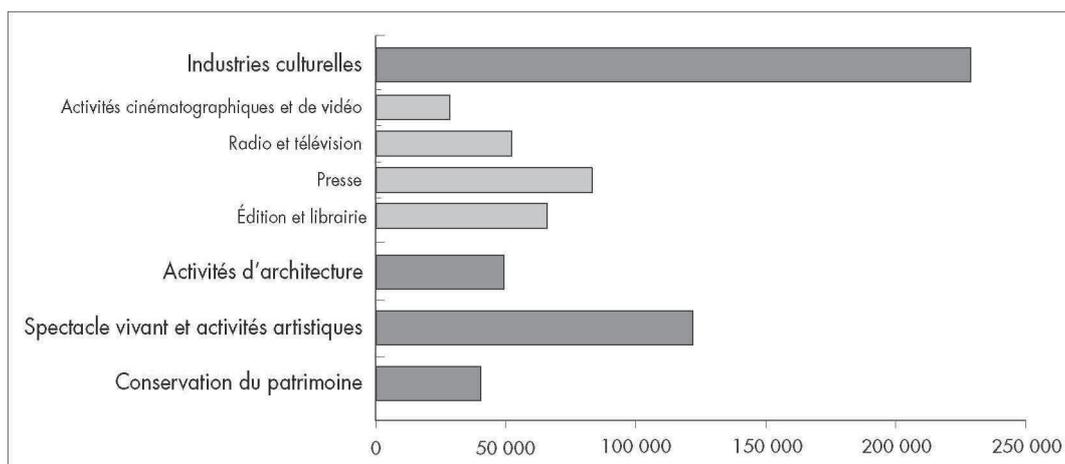
Source : Dep, enquête menée sur les 380 écoles les plus importantes en termes d'effectif.

Annexe 5

L'emploi dans le secteur culturel en 2002, d'après l'Enquête Emploi de l'INSEE. Les notes de l'emploi culturel, DEP, n°35, octobre 2004.

Plus de 400 000 actifs travaillent dans le secteur culturel

Graphique 1 – Répartition des actifs du secteur culturel selon l'activité

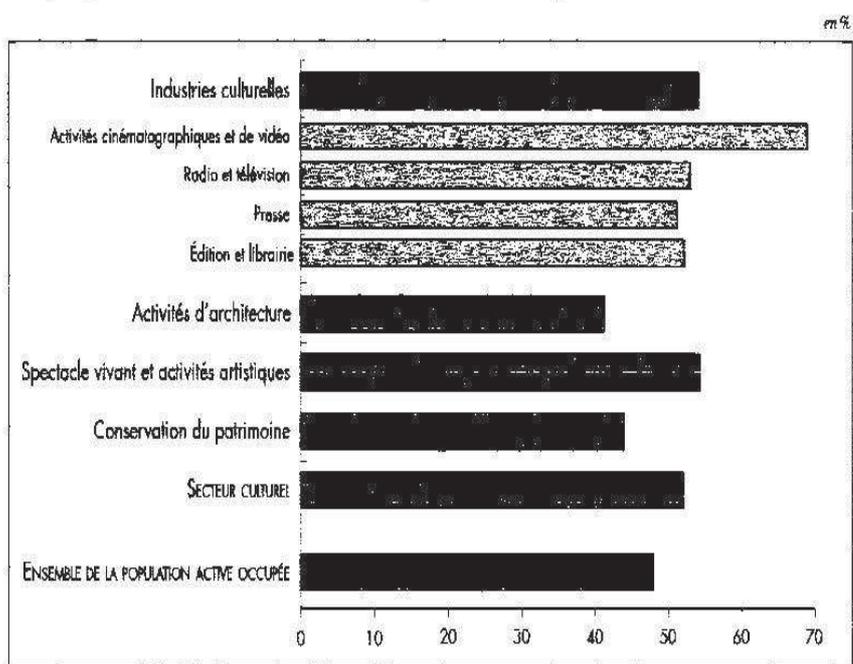


Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002)/Deps

Un actif sur deux a moins de 40 ans

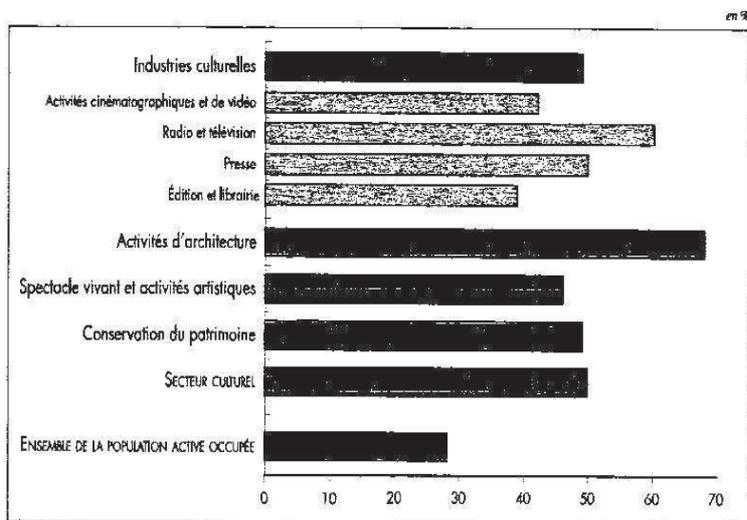
Graphique 3 – Part des moins de 40 ans parmi les actifs du secteur culturel

Graphique 3 – Part des moins de 40 ans parmi les actifs du secteur culturel

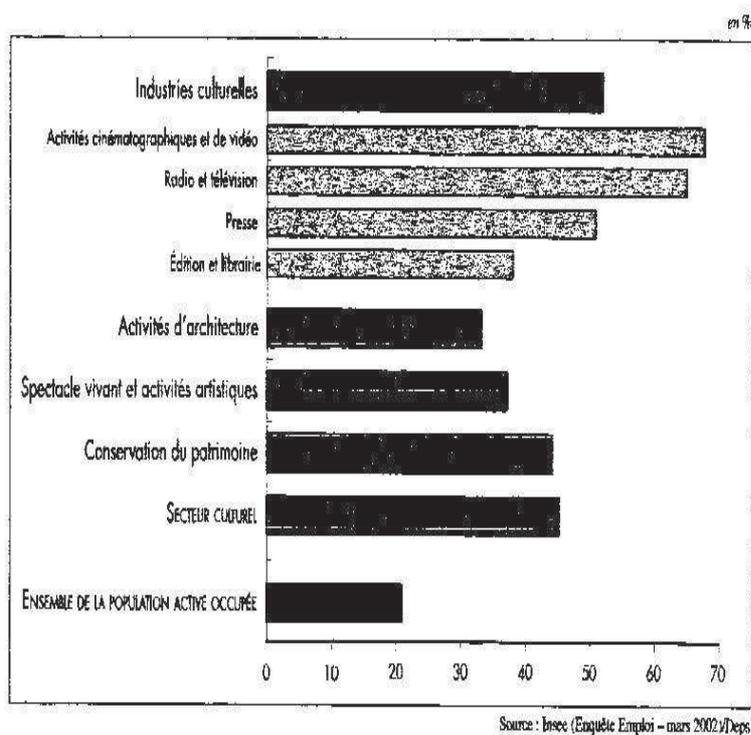


Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002) / Delys

**Graphique 4 – Part des diplômés « bac + 2 et plus »
 parmi les actifs du secteur culturel**

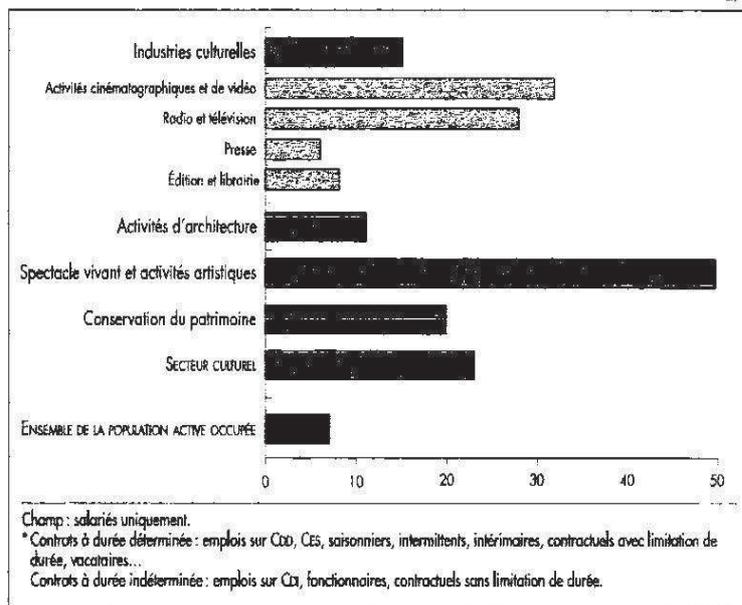


**Graphique 5 – Part des actifs travaillant en Île-de-France
 parmi les actifs du secteur culturel**



Graphique 7 – Part des salariés en contrat à durée déterminée* parmi les salariés du secteur culturel

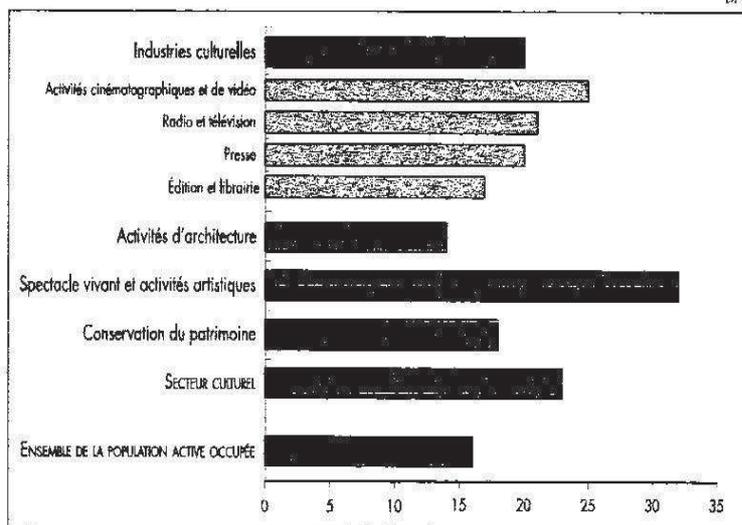
en %



Source : Insee (Enquête Emploi) – mars 2002/Depts

Graphique 8 – Part des actifs travaillant à temps partiel parmi les actifs du secteur culturel

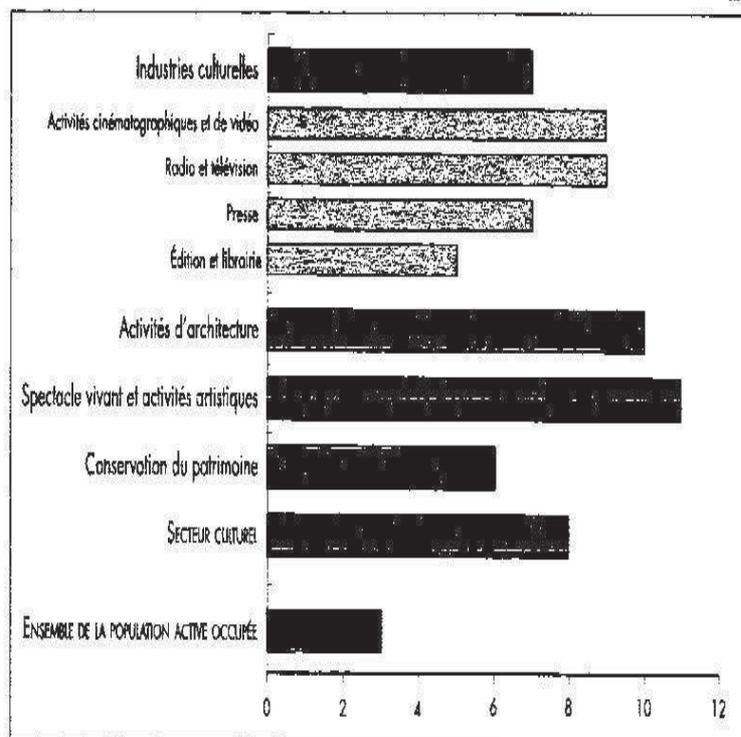
en %



Source : Insee (Enquête Emploi) – mars 2002/Depts

Graphique 9 - Part des actifs déclarant exercer une activité secondaire parmi les actifs du secteur culturel

en %



Source : Insee (Enquête Emploi - mars 2002)/Depts

Annexe 4 Tableaux

Tableau 1 – Répartition des actifs du secteur culturel selon l'activité

	Effectifs	%
Secteur culturel	439 000	100,0
Industries culturelles	229 000	52,5
Activités cinématographiques et de vidéo	28 000	6,0
<i>Production de films institutionnels et publicitaires</i>	5 000	1,0
<i>Production de films pour le cinéma</i>	7 000	1,5
<i>Prestations techniques pour le cinéma et la télévision</i>	7 000	1,5
<i>Distribution de films cinématographiques</i>	1 000	ε
<i>Édition et distribution vidéo</i>	2 000	0,5
<i>Projection de films cinématographiques</i>	6 000	1,5
Radio et télévision	52 000	12,0
<i>Production de films pour la télévision</i>	8 000	2,0
<i>Activités de radio</i>	15 000	3,5
<i>Production de programmes de télévision</i>	12 000	2,5
<i>Diffusion de programmes de télévision</i>	17 000	4,0
Presse	83 000	19,0
<i>Édition de journaux</i>	43 000	10,0
<i>Édition de revues et périodiques</i>	28 000	6,5
<i>Agences de presse, journalistes indépendants</i>	12 000	2,5
Édition et librairie	66 000	15,5
<i>Édition de livres</i>	18 000	4,0
<i>Édition d'enregistrements sonores</i>	3 000	1,0
<i>Autres activités édition</i>	4 000	1,0
<i>Commerce de détail de livres, journaux et papeterie</i>	41 000	9,5
Activités d'architecture	49 000	11,0
Spectacle vivant et activités artistiques	122 000	28,0
<i>Activités artistiques</i>	80 000	18,0
<i>Services annexes aux spectacles</i>	20 000	4,5
<i>Gestion de salles de spectacle</i>	19 000	4,5
<i>Autres spectacles</i>	3 000	1,0
Conservation du patrimoine	39 000	8,5
<i>Gestion des bibliothèques</i>	16 000	3,5
<i>Gestion du patrimoine culturel</i>	23 000	5,0
Ensemble de la population active occupée	23 942 000	

Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002)Deps

Tableau 2 – Répartition des actifs du secteur culturel selon le sexe

Sexe	Hommes	%	Femmes	%	Total	%
Secteur culturel	245 000	56	194 000	44	439 000	100
Industries culturelles	126 000	55	103 000	45	229 000	100
Activités cinématographiques et de vidéo	19 000	68	9 000	32	28 000	100
<i>dont :</i>						
<i>Production de films pour le cinéma</i>	4 000	57	3 000	43	7 000	100
<i>Prestations techniques pour le cinéma</i>						
<i>et la télévision</i>	5 000	71	2 000	29	7 000	100
<i>Projection de films cinématographiques</i>	5 000	83	1 000	17	6 000	100
Radio et télévision	30 000	58	22 000	42	52 000	100
<i>Production de films pour la télévision</i>	4 000	50	4 000	50	8 000	100
<i>Activités de radio</i>	8 000	53	7 000	47	15 000	100
<i>Production de programmes de télévision</i>	8 000	67	4 000	33	12 000	100
<i>Diffusion de programmes de télévision</i>	10 000	59	7 000	41	17 000	100
Presse	42 000	51	41 000	49	83 000	100
<i>Édition de journaux</i>	25 000	58	18 000	42	43 000	100
<i>Édition de revues et périodiques</i>	11 000	39	17 000	61	28 000	100
<i>Agences de presse, journalistes indépendants</i>	6 000	50	6 000	50	12 000	100
Édition et librairie	35 000	53	31 000	47	66 000	100
<i>dont :</i>						
<i>Édition de livres</i>	10 000	56	8 000	44	18 000	100
<i>Commerce de détail de livres,</i>						
<i>journaux et papeterie</i>	21 000	51	20 000	49	41 000	100
Activités d'architecture	32 000	65	17 000	35	49 000	100
Spectacle vivant et activités artistiques	70 000	57	52 000	43	122 000	100
<i>dont :</i>						
<i>Activités artistiques</i>	45 000	56	35 000	44	80 000	100
<i>Services annexes aux spectacles</i>	15 000	75	5 000	25	20 000	100
<i>Gestion de salles de spectacle</i>	9 000	47	10 000	53	19 000	100
Conservation du patrimoine	17 000	44	22 000	56	39 000	100
<i>Gestion des bibliothèques</i>	5 000	31	11 000	69	16 000	100
<i>Gestion du patrimoine culturel</i>	12 000	52	11 000	48	23 000	100
Ensemble						
de la population active occupée	13 103 000	55	10 839 000	45	23 942 000	100

Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002)/Deps

Tableau 3 – Répartition des actifs du secteur culturel selon la tranche d'âge

en %

Tranches d'âge	15-24 ans	25-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus	Total
Secteur culturel	6	46	24	20	4	100
Industries culturelles	6	48	22	21	3	100
Activités cinématographiques et de vidéo	9	60	20	8	3	100
Radio et télévision	5	48	26	19	2	100
Presse	3	48	21	24	4	100
Édition et librairie	8	44	24	22	2	100
<i>dont :</i>						
<i>Commerce de détail de livres, journaux et papeterie</i>	7	41	27	22	3	100
Activités d'architecture	1	40	29	24	6	100
Spectacle vivant et activités artistiques	7	47	23	17	6	100
<i>dont :</i>						
<i>Activités artistiques</i>	6	42	24	19	9	100
<i>Services annexes aux spectacles</i>	13	61	17	9	0	100
Conservation du patrimoine	7	37	30	26	0	100
<i>dont :</i>						
<i>Gestion du patrimoine culturel</i>	7	36	31	26	0	100
Ensemble de la population active occupée	8	40	29	21	2	100

Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002)/Deps

Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique, DEP, n°14, novembre 2005

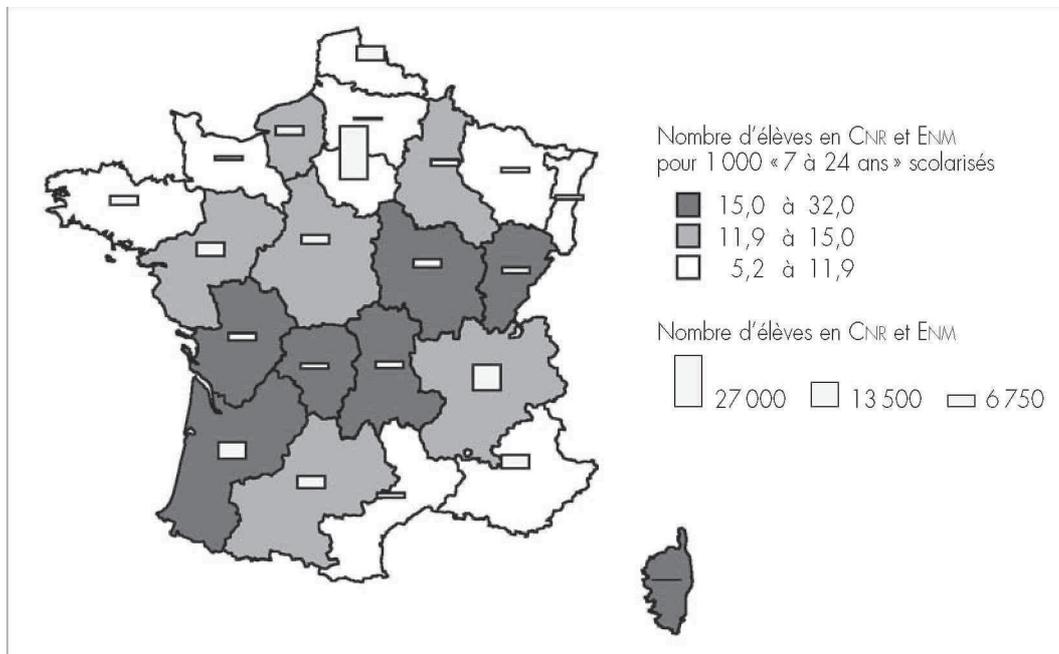
*Tableau 1 - Répartition régionale des enseignements de
musique, danse et théâtre au sein des CNR et
des ENM* (année scolaire 2003-2004)*

Régions	Nombre d'écoles			Musique"		Nombre d'écoles	Danse	
	Ensemble	CNR	ENM	Élèves	Enseignants		Élèves	Enseignants
France entière	137	35	102	126629	7701	108	15 150	559
Ile-de-France	30	7	23	23 901	1667	23	3 247	140
Rhône-Alpes	11	2	9	12 405	746	9	1660	48
Nord-Pas-de-Calais	10	2	8	7487	428	7	770	24
Provence-Alpes-Côte d'Azur	7	2	5	7999	485	6	1 117	48
Pays de la Loire	7	2	5	7507	414	6	710	30
Aquitaine	6	2	4	7713	418	5	660	19
Bretagne	6	1	5	5 398	298	5	560	19
Centre	6	1	5	5 280	328	5	610	29
Haute-Normandie	6	1	5	5 122	299	5	783	28
Auvergne	6	1	5	3 983	209	4	509	10
Bourgogne	5	2	3	4471	296	3	378	16
Midi-Pyrénées	5	1	4	6563	361	4	545	21
Poitou-Charentes	5	1	4	3914	232	5	735	30
Franche-Comté	4	1	3	3 743	217	3	345	6
Limousin	4	1	3	3 688	179	3	365	10
Lorraine	3	2	1	3 477	223	2	310	14
Languedoc-Roussillon	3	2	1	3 071	187	3	553	15
Alsace	3	1	2	3 186	254	2	190	13
Champagne-Ardenne	3	1	2	2 858	151	3	468	10
Basse-Normandie	3	1	2	2214	150	2	295	15
Picardie	3	1	2	1 846	119	2	179	7
Corse	1	-	1	803	40	1	161	7

* Dans ce tableau un élève est comptabilisé autant de fois qu'il suit l'enseignement d'un département différent (musique, danse ou théâtre). " Tous les établissements enseignent la musique.

Répartition régionale

Graphique 1 - Nombre d'élèves accueillis dans les CNR et ENM et rapport entre l'effectif d'élèves accueillis et la population scolarisée de 7 à 24 ans par région (année scolaire 2003-2004)



La taille des CNR et des ENM

**Tableau 2 - Répartition des écoles suivant leurs effectifs d'élèves*
(année scolaire 2003-2004)**

	E Ensembl			CNR			ENM		
	Nombre écoles	% écoles	% élèves	Nombre écoles	% écoles	% élèves	Nombre écoles	% écoles	% élèves
Moins de 500	4	2,9	1,6	-	-	-	4	3,9	2,1
De 500 à 599	14	10,2	5,5	-	-	-	14	13,7	8,6
De 600 à 699	22	16,1	10,3	-	-	-	22	21,6	16,0
De 700 à 799	13	9,5	6,9	1	2,9	1,5	12	11,8	9,9
De 800 à 899	13	9,5	7,9	2	5,7	3,5	11	10,8	10,3
De 900 à 999	6	4,4	4,1	-	-	-	6	5,9	6,4
De 1 000 à 1 249	32	23,4	25,9	11	31,4	26,1	21	20,6	25,8
De 1 250 à 1 499	16	11,7	15,7	10	28,6	27,1	6	5,9	9,3
1 500 et plus	17	12,4	22,5	11	31,4	41,7	6	5,9	11,8
<i>Total</i>	<i>137</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>35</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>102</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

* Chiffres nets des doubles ou triples comptes; les élèves inscrits à la fois en musique, en danse ou en théâtre ne sont comptabilisés qu'une fois.

Source : MCC/DDAI/DEPS

**Tableau 3 - Répartition des écoles suivant leurs effectifs d'enseignants
(année scolaire 2003-2004)**

	Ensemble			CNR			ENM		
	Nombre écoles	% écoles	% enseignants	Nombre écoles	% écoles	% enseignants	Nombre écoles	% écoles	% enseignants
De 20 à 29	8	5,8	2,7	-	-	-	8	7,8	4,5
De 30 à 39	25	18,2	10,3	-	-	-	25	24,5	17,3
De 40 à 49	29	21,2	15,5	-	-	-	29	28,4	26,0
De 50 à 59	20	14,6	13,2	1	2,9	1,5	19	18,6	21,1
De 60 à 69	13	9,5	10,0	2	5,7	3,9	11	10,8	14,2
De 70 à 79	13	9,5	11,6	10	28,6	22,1	3	2,9	4,5
De 80 à 99	16	11,7	16,3	10	28,6	25,5	6	5,9	10,1
100 et plus	13	9,5	20,4	12	34,3	47,0	1	1,0	2,4
<i>Total</i>	<i>137</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>35</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>102</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

Source : MCC/DDAI/DEPS

Les enseignants de musique

Tableau 4 - Répartition des enseignants de musique selon leur durée de travail hebdomadaire (année scolaire 2003-2004)

	Total	Moins de 16 heures	De 16 heures à moins de 20 heures	De 20 heures	Plus de 20 heures
Titulaires					
Professeurs	2 987	566	2 193	156	49
Assistants spécialisés	1 620	454	96	92	924
Assistants	524	205	29	28	242
Autres titulaires*	138	75	22	9	25
Contractuels ou vacataires					
Professeurs	743	571	160	7	5
Assistants spécialisés	536	385	15	7	124
Assistants	601	520	12	19	45
Autres non titulaires**	552	460	43	11	33
Ensemble	7701	3236	2570	329	1 447

Les effectifs surlignés correspondent au nombre de postes d'enseignants relevant de cadres d'emploi de la fonction publique territoriale occupés à temps complet.
 * Y compris 104 titulaires dont le cadre d'emploi n'est pas renseigné. ** Y compris 80 enseignants dont le statut n'est pas renseigné.

Source : MCC/DDAI/DEPS

Graphique 4 - Répartition des enseignants de musique par âge selon le statut (année scolaire 2003-2004)

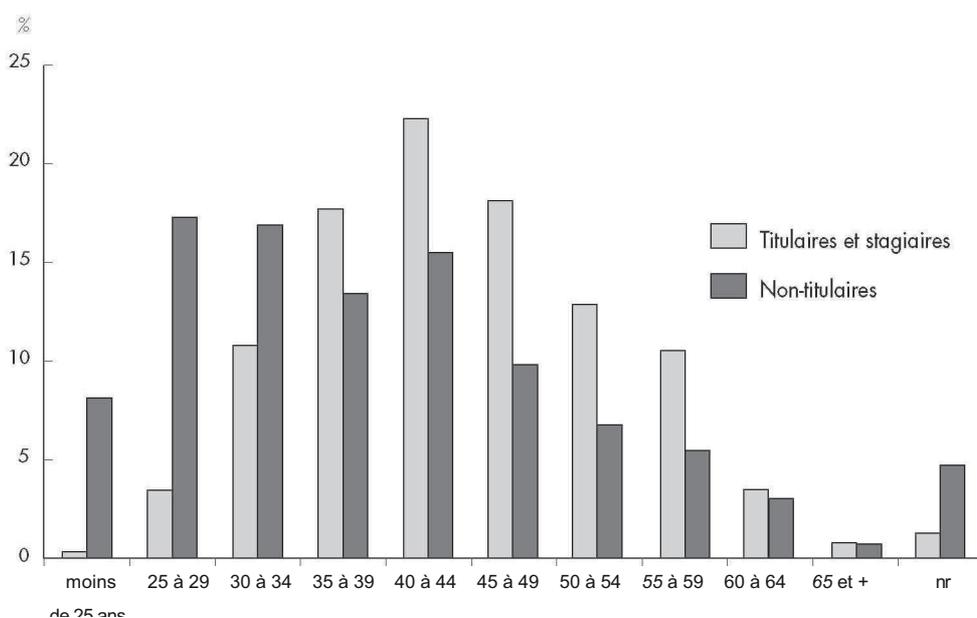


Tableau 5 - Effectif total d'enseignants et pourcentages de titulaires du diplôme d'État (DE), du certificat d'aptitude (CA) et du diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) selon leur cadre d'emploi (pour les titulaires) et suivant la catégorie de l'établissement (année scolaire 2003-2004)

	Total	% CA	% DE	% DUMI	% CA, DE OU DUMI
<i>Ensemble</i>	7701	40,4	32,4	3,3	67,0
Professeurs	2 987	84,8	22,0	0,8	90,4
Assistants spécialisés	1 620	4,1	63,6	5,9	69,6
Assistants	524	1,7	21,8	3,4	25,2
Autres titulaires*	138	29,7	26,1	2,2	54,3
Contractuels ou vacataires**	2432	19,2	27,0	4,7	46,3
<i>CNR</i>	3 159	47,0	28,6	2,5	69,6
Professeurs	1 391	90,5	16,8	0,9	93,7
Assistants spécialisés	630	4,4	57,8	5,4	63,7
Assistants	159	2,5	35,2	2,5	37,7
Autres titulaires	35	37,1	17,1	-	57,1
Contractuels ou vacataires	944	19,2	26,0	3,1	44,0
<i>ENM</i>	4542	35,9	35,0	3,9	65,2
Professeurs	1 596	79,8	26,5	0,8	87,5
Assistants spécialisés	990	3,9	67,3	6,3	73,3
Assistants	365	1,4	15,9	3,8	19,7
Autres titulaires	103	27,2	29,1	2,9	53,4
Contractuels ou vacataires	1 488	19,2	27,7	5,7	47,7
* Y compris 104 titulaires dont le cadre d'emploi n'est pas renseigné. ** Y compris 80 enseignants dont le statut n'est pas renseigné.					

Source : MCC/DDAI/DEPS

Tableau 4 – Répartition des actifs du secteur culturel selon le niveau de diplôme

en %

Niveau de diplôme	Bac + 3 et plus	Bac + 2	Bac	Niveau CAP, BEP	Niveau BEPC, CEP ou aucun	Total
Secteur culturel	34	16	18	16	16	100
Industries culturelles	32	17	17	19	15	100
Activités cinématographiques et de vidéo	26	16	25	19	14	100
Radio et télévision	37	23	17	11	12	100
<i>dont :</i>						
<i>Activités de radio</i>	31	33	16	10	10	100
<i>Diffusion de programmes de télévision</i>	32	32	19	10	7	100
Presse	35	15	14	21	15	100
<i>Édition de journaux</i>	32	12	10	25	21	100
<i>Édition de revues et périodiques</i>	36	19	20	18	7	100
<i>Agences de presse, journalistes indépendants</i>	52	16	11	12	9	100
Édition et librairie	24	15	19	22	20	100
<i>dont :</i>						
<i>Édition de livres</i>	50	7	22	9	12	100
<i>Commerce de détail de livres, journaux et papeterie</i>	13	15	17	30	25	100
Activités d'architecture	53	15	16	13	3	100
Spectacle vivant et activités artistiques	31	15	19	14	21	100
<i>dont :</i>						
<i>Activités artistiques</i>	32	17	19	9	23	100
<i>Services annexes aux spectacles</i>	26	17	19	19	19	100
<i>Gestion de salles de spectacle</i>	24	9	23	28	16	100
Conservation du patrimoine	37	12	16	15	20	100
<i>Gestion des bibliothèques</i>	39	15	14	17	15	100
<i>Gestion du patrimoine culturel</i>	37	10	17	13	23	100
Ensemble de la population active occupée	14	14	15	29	28	100

Source : Insee (Enquête Emploi – mars 2002)/Deps

Les élèves en musique

Tableau 6 - Répartition des élèves en musique par âge (année scolaire 2003-2004)

	Ensemble		CNR		ENM	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Moins de 8 ans	18 735	14,8	5 572	12,2	13 163	16,2
De 8 à 10 ans	26623	21,0	9487	20,9	17 136	21,1
De 11 à 12 ans	16 779	13,3	6060	13,3	10719	13,2
De 13 à 15 ans	20413	16,1	7619	16,7	12 794	15,8
De 16 à 17 ans	9596	7,6	3 788	8,3	5 808	7,2
De 18 à 19 ans	5 966	4,7	2 964	6,5	3 002	3,7
De 20 à 24 ans	9518	7,5	5 263	11,6	4 255	5,2
De 25 à 29 ans	4 836	3,8	2016	4,4	2 820	3,5
30 ans et plus	14 163	11,2	2 720	6,0	11 443	14,1
<i>Total</i>	<i>126629</i>	<i>100</i>	<i>45489</i>	<i>100</i>	<i>81 140</i>	<i>100</i>

Source : MCC/DDAI/DEPS

Les disciplines musicales

Tableau 7 - Les enseignements par discipline au sein du département de formation musicale (année scolaire 2003-2004)

	Nombre d'écoles concernées	Nombre de postes d'enseignants	Nombre d'heures enseignées	Nombre d'élèves en cursus	Nombre d'élèves hors cursus
Formation musicale	137	1219	14 327	81 595	2511
Culture musicale	111	189	1 157	4 810	736
Écriture	101	148	1 186	3 057	126
Composition	36	38	184	342	88
Musique assistée par ordinateur	30	35	193	269	181
Pédagogie fondamentale	6	6	13	22	25
Autre enseignement théorique	23	46	163	424	187

Source : MCC/DDAI/DEPS

Tableau 8 - Les enseignements par discipline au sein du département des pratiques collectives (année scolaire 2003-2004)

	Nombre d'écoles concernées	Nombre de postes d'enseignants	Nombre d'heures enseignées	Nombre d'élèves en cursus	Nombre d'élèves hors cursus
Pratiques collectives vocales	121	370	1 560	17 133	6414
Orchestre	129	441	1 059	16021	2 630
Ensemble instrumental	124	947	2 384	11 162	3 621
Musique de chambre	129	500	2 134	6 381	937
Maîtrises	46	100	536	2 575	389
Autre pratique collective	47	113	236	936	818

Source : MCC/DDAI/DEPS

Les diplômes et récompenses de fin d'études

Tableau 14 - Diplômes musicaux délivrés par les CNR et ENM (année scolaire 2003-2004)

	Ensemble		CNR		ENM	
	Nombre d'écoles	Nombre de diplômés	Nombre d'écoles	Nombre de diplômés	Nombre d'écoles	Nombre de diplômés
DEM	121	1 732	32	1 066	89	666
CFEM	121	2 443	31	1431	90	1012

Source : MCC/DDAI/DEPS

Les classes à horaires aménagés

Tableau 15 - Répartition des élèves en CHAM (année scolaire 2003-2004)

	Ensemble			CNR			ENM		
	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	% d'élèves	Nombre d'écoles	Nombre d'élèves	% d'élèves
<i>Maternelle</i>	1	125	0,8	1	125	1,4	-	-	-
<i>Primaire*</i>	63	5615	38,0	33	3 661	40,2	30	1 954	34,4
CP	11	494	3,3	6	371	4,1	5	123	2,2
CE1	52	1 330	9,0	27	803	8,8	25	527	9,3
CE2	54	1 296	8,8	30	832	9,1	24	464	8,2
CM1	56	1 265	8,6	33	820	9,0	23	445	7,8
CM2	56	1 230	8,3	33	835	9,2	23	395	7,0
<i>Secondaire</i>	88	9036	61,2	35	5 312	58,4	53	3 724	65,6
6 ^e	87	2 219	15,0	35	1 139	12,5	52	1 080	19,0
5 ^e	84	2 141	14,5	35	1 128	12,4	49	1 013	17,8
4 ^e	81	2 025	13,7	35	1 157	12,7	46	868	15,3
3 ^e	72	1 710	11,6	35	1 066	11,7	37	644	11,3
2 ^e	31	355	2,4	26	305	3,4	5	50	0,9
1 ^{re}	28	312	2,1	24	270	3,0	4	42	0,7
Terminale	28	274	1,9	25	247	2,7	3	27	0,5
<i>Total**</i>	95	14776	100	35	9098	100	60	5678	100

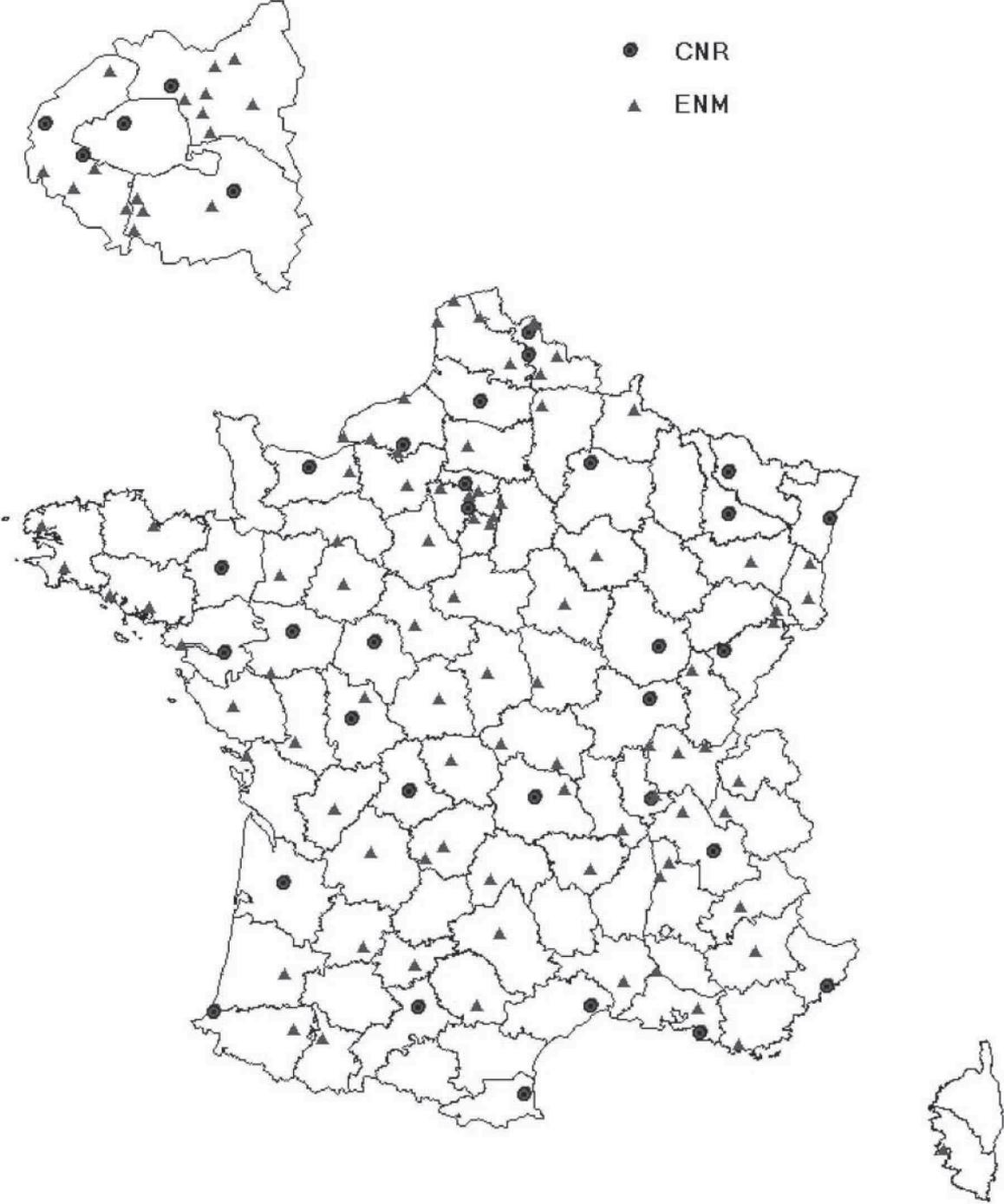
* CP = cours préparatoire, CE = cours élémentaire, CM = cours moyen.

** Le nombre total d'écoles correspond au nombre d'établissements qui ont au moins une classe à horaires aménagés.

Source : MCC/DDAI/DEPS

Carte de localisation des ENM et des CNR

Zoom sur Paris et départements limitrophes



Les dépenses des musiciens de musiques actuelles. Éléments d'enquêtes réalisées en Pays de la Loire et Poitou-Charente, Conseil général des Pays de la Loire

GEROME GUIBERT, TREMPOLINO ; XAVIER MIGEOT, PRMA POITOU-CHARENTES

Les musiques actuelles (musiques amplifiées, jazz, chanson et musiques traditionnelles) représentent une expression culturelle dont les enjeux pour les musiciens sont complexes : artistique, affectif, social, mais aussi économique. La compréhension de ces enjeux nécessite de compléter les travaux sociologiques et musicologiques par des enquêtes qui prennent en compte la dimension économique de ces musiques en terme d'achats de biens et de services, d'emplois... et d'étudier les effets d'un point de vue de construction de politiques publiques.

Actuellement, peu de données précises existent sur ce champ des musiques actuelles. Les seuls éléments d'appréciation disponibles sont issus de simulations réalisées à partir d'extrapolations. Ainsi, les dernières données font l'hypothèse d'une économie nationale de 2,56 milliards de francs reposant sur les investissements en matériel instrumental (et chaîne d'amplification) de 150.000 musiciens et sur les locations de studios de répétition.

Il apparaissait donc important qu'une étude plus précise permette de mieux délimiter le fonctionnement économique de ce secteur. Pour cela, les acteurs des musiques actuelles des régions Pays-de-Loire et Poitou-Charentes se sont rapprochés afin de réaliser un travail d'étude reposant sur deux volets : les dépenses des musiciens d'une part et, le fonctionnement d'équipements et d'associations dédiés aux musiques actuelles d'autre part. Ce sont les résultats du premier volet qui sont ici présentés. Son objectif particulier est d'identifier et de décrire l'ensemble des dépenses des musiciens en distinguant celles relevant de l'investissement individuel et collectif, de celles du fonctionnement du groupe.

Le premier constat est que les musiciens consacrent de très fortes sommes pour pratiquer leur musique, et ce quel que soit leur degré de professionnalisation : les 208 musiciens et 58 groupes représentent 4,2 millions de francs d'achat de matériel et plus de 11 millions de francs de fonctionnement (de la répétition à l'enregistrement en passant par les concerts). Cet investissement individuel et collectif infirme le caractère éphémère de ces pratiques si souvent renvoyé aux musiciens. Il traduit aussi un nombre d'acteurs important (du luthier au directeur d'équipement, du tourneur au régisseur de studio de répétition...) signalant un impact économique direct et indirect qui est loin d'être négligeable.

Mais, de fortes disparités existent suivant l'étape dans laquelle évolue le musicien ou le

groupe. L'étape charnière, celle des groupes intermédiaires, traduit cette complexité en montrant des activités de concerts, d'enregistrement... proches de celles des musiciens professionnels mais une économie proche de celle des amateurs. De par les usages et les normes juridiques en vigueur dans ce secteur, les frontières entre les pratiques de loisir et les pratiques qui se situent dans une logique professionnelle sont plus floues que dans d'autres expressions artistiques comme la musique classique. Ici, les différents équipements de pratiques des musiques actuelles (studios de répétition, d'enregistrement, salles de concerts) sont utilisés par les groupes, quel que soit leur degré de professionnalisation.

208 MUSICIENS, 4,2 MILLIONS DE FRANCS INVESTIS

Les principaux investissements réalisés par les musiciens pour pratiquer leur musique ont été regroupés en quatre postes : les instruments, les éléments de la chaîne d'amplification, les accessoires et le matériel informatique.

Pour trois musiciens sur cinq, l'achat d'instruments représente la principale dépense réalisée pour pouvoir jouer de la musique. Seuls 4 musiciens ne possèdent pas d'instrument ; trois sont des chanteurs dans des groupes de musiques amplifiées et un compose de la musique à partir de machines informatiques dans le cadre d'un groupe de *house music*. En moyenne, l'ensemble des instruments achetés a coûté 14.000 francs par musicien, sachant que l'on observe des montants d'achat allant de 200 francs pour une guitare d'occasion à 291.000 francs pour un piano neuf.

En répartissant les montants d'achat d'instruments par segment de 10.000 francs, nous constatons que trois musiciens sur cinq ont acheté des instruments pour un montant inférieur à 10.000 francs et quatre sur cinq pour un montant inférieur à 20.000 francs.

Les musiciens intermittents ont un parc d'instruments plus onéreux. Il est en moyenne de 25.000 francs dont 32% a coûté moins de 10.000 francs et 62% moins de 20.000 francs. Tant pour les musiciens intermittents que pour ceux qui n'ont pas ce statut, 95% du parc a coûté moins de 20.000 francs. La différence tient à la répartition entre les intermittents dont 72% du parc a coûté entre 10.000 et 20.000 francs et les autres musiciens pour qui cette proportion est de 12%.

Il est évident que ces instruments n'ont pas tous été acquis au même moment. En moyenne, le laps de temps qui s'est écoulé entre l'achat du premier et du dernier instrument est de 4 années (de 1 à 17 ans). Ramené à un investissement moyen par année d'achat, les musiciens ont dépensé 5.900 francs pour l'acquisition de leurs instruments (13.200 francs pour les intermittents et 5.500 pour les autres).

Près de neuf instruments sur dix ont été achetés. Les cadeaux et les prêts ne représentent que 12% des acquisitions (9% pour les cadeaux et 3% pour les prêts). Dans l'ensemble, les instruments ont été acquis neufs (65%), mais il est important de constater que le marché de l'occasion fournit tout de même un tiers des instruments des groupes étudiés.

Parmi les musiciens dont le poste de dépenses principal n'est pas le parc instrumental, on retrouve une proportion plus importante de bassistes et de guitaristes (73% contre 59% pour l'ensemble), pour lesquels la chaîne d'amplification fait partie intégrante de leurs instruments et constitue un poste de dépenses essentiel.

LES PRINCIPALES CARACTERISTIQUES SOCIOLOGIQUES DE L'ECHANTILLON DE MUSICIENS

L'âge moyen est de 25 ans (de 14 à 47 ans ; écart-type = 6,4 ans). On constate une sur-représentation des hommes (96%). Neuf musiciens sur dix déclarent être célibataires et n'ont pas d'enfant. Ces proportions sont évidemment à rapprocher de la moyenne d'âge des musiciens interrogés.

En moyenne, ils ont neuf années de pratique musicale, sachant que la question posée ne permet pas de distinguer le temps de pratique musicale du temps de pratique spécifique de musiques actuelles. L'âge d'entrée moyen dans la musique est de 14 ans.

La situation à l'égard de l'emploi montre que deux musiciens sur cinq sont en cours de formation (collégiens, lycéens et étudiants) et un sur cinq à la recherche d'un emploi. Parmi les musiciens ayant un emploi (deux sur cinq), 33 sont intermittents du spectacle et 11 cherchent à obtenir ce statut.

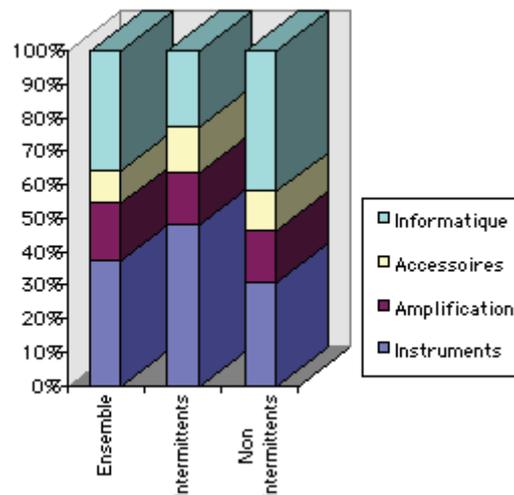
La distinction entre les musiciens ayant le statut d'intermittent du spectacle ou cherchant à le devenir et les autres montre principalement une forte différence d'âge (31 ans pour les premiers contre 23 ans pour les autres). Par voie de conséquence, la proportion de musiciens mariés et/ou ayant des enfants est plus importante. L'âge d'entrée en musique des intermittents est 16 ans, alors qu'il est légèrement moins élevé pour les autres musiciens (14 ans). Ceci est à rapprocher de l'entrée en musique plus précoce des *nouvelles* générations de musiciens, sachant que les intermittents du spectacle font, dans l'ensemble, partie d'une génération plus *ancienne*.

Enfin, concernant leur activité musicale, plus d'un quart des musiciens joue dans au moins deux groupes, sachant que le *record* est de sept. Dans quatre cas sur cinq, le style musical des différents groupes dans lesquels ils s'expriment est le même. La durée de vie du groupe est en moyenne de 4 ans, sachant qu'il est de 8 ans si l'on considère uniquement les groupes constitués d'intermittents du spectacle. Globalement, chaque groupe a donné 24

concerts durant les douze derniers mois. L'écart est important si l'on distingue les musiciens intermittents (35 concerts) des autres (10 concerts). Douze n'ont pas joué durant cette période.

Les autres investissements réalisés par les groupes concernent essentiellement les éléments de la chaîne d'amplification (ampli, micros, câbles...) et les accessoires (accordeurs, pieds de micro, housses d'instruments...). Cent cinquante musiciens déclarent avoir investi dans des éléments de la chaîne d'amplification, soit 72% des musiciens interrogés. L'investissement moyen est de 5.800 francs, sachant que 28 musiciens ont dépensé plus de 10.000 francs.

Un musicien sur cinq de notre échantillon, soit 42 musiciens, a déjà acquis du matériel d'informatique musicale, sachant que ce terme regroupe tant des échantillonneurs, des boîtes à rythmes, que des ordinateurs et des logiciels de musique assistée par ordinateurs. Cette proportion est loin d'être négligeable, d'autant plus que seuls 9 musiciens qui déclarent *utiliser* cette machinerie sont intégrés dans des groupes utilisant principalement l'informatique comme base de leur jeu musical (hip-hop, *house music*, musique latino-jamaïcaine et techno). L'investissement moyen est de 13.000 francs, sachant que pour ces neuf musiciens, il est sensiblement plus important (19.300 francs contre 12.900 francs pour les autres musiciens). En répartissant ces dépenses, le coût moyen d'un ordinateur est de 8.600 francs, des logiciels de 1.500 francs, des échantillonneurs de 3.600 francs et des boîtes à rythmes de 1.400 francs.



sources : *Tremolino, PRMA Poitou-Charentes*

Au total, les 208 musiciens ont investi plus de 4,2 millions de francs pour obtenir le parc de matériel qu'ils possèdent pour jouer de la musique, que ce soit des instruments, des éléments de la chaîne d'amplification, des accessoires ou du matériel informatique. Ramené à la dépense moyenne par musicien, ce chiffre est de 20.300 francs. Pour les musiciens non

intermittents, cet investissement moyen est de 7.400 francs et il est le quintuple pour les musiciens intermittents (36.300 francs).

En prenant en compte le laps de temps qu'il a fallu aux musiciens pour acquérir l'ensemble de leur matériel, l'investissement annuel est de 5.100 francs. Il est de 6.000 francs pour les intermittents et de 1.900 francs pour les autres musiciens.

Le coût moyen d'achat de *petit matériel consommable* utile pour le fonctionnement du matériel instrumental est de 260 francs par mois. Il est de 249 francs pour les musiciens non intermittents et de 330 francs pour les musiciens intermittents. Les musiciens qui ont les plus fortes dépenses sont les guitaristes et bassistes (près de la moitié), les batteurs et les DJ. Pour ces derniers, sont intégrés les achats de disques vinyles qu'ils considèrent comme relevant du fonctionnement de leur parc de matériel musical.

UN MUSICIEN SUR QUATRE A SUIVI UNE FORMATION

Pour 50% des musiciens interrogés, les premiers apprentissages dans la musique se sont faits seuls ou avec des amis, donc hors des structures d'apprentissage. Mais, progressivement, les musiciens s'inscrivent dans des démarches de formation : ainsi un quart des musiciens a suivi une formation individuelle en 1997. Dans 80% des cas, c'était une formation instrumentale ou de solfège (33 musiciens). Les cours de basse, batterie et guitare sont les plus cités. Il est à noter trois stages ponctuels liés à un style musical particulier (jazz et musique tunisienne) ou à une technique particulière (chant). Les sept formations administratives et techniques concernaient soit les techniques de sonorisation soit le management de groupes. Proportionnellement, les musiciens intermittents ont suivi un peu plus de formations que les autres musiciens (27% contre 22%).

Le coût global de ces formations est de 120.000 francs, soit 3.200 francs par formation. En réalité, si l'on exclut les trois formations dont les droits sont les plus élevés (de 14.000 francs à 50.000 francs), ce coût global est de 20.100 francs soit 574 francs par formation. Il serait intéressant d'évaluer le coût réel de ces formations pour les structures de formation qui, l'hypothèse est simple à poser, doit être nettement plus élevé que le coût d'inscription. Seize formations ont fait l'objet d'une prise en charge, (30%). Les organismes qui ont assuré cette prise en charge sont très divers : du plan départemental d'insertion dans le cadre de bénéficiaires du RMI à l'Afdas, d'écoles de musiques (conservatoire, école nationale de musique...) à une association régionale musique et danse.

Les musiciens qui ont suivi une formation artistique ont une moyenne d'âge plus faible (22 ans contre 24 ans). Cette différence est à rapprocher d'autres études ayant mis en évidence une double évolution : la volonté plus affirmée des jeunes musiciens à suivre des cursus de

formation pour les musiques actuelles et l'offre plus grande de formations adaptées aux musiques actuelles.

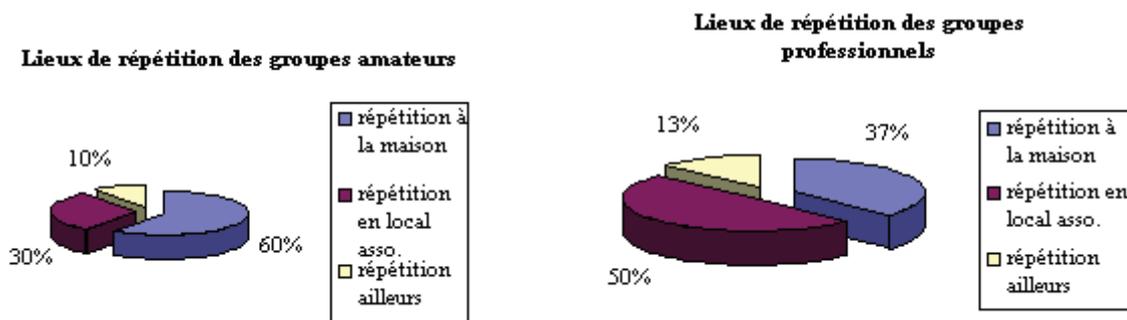
LE FONCTIONNEMENT DES GROUPES

A partir de l'analyse de différents paramètres objectifs, les groupes ont pu être répartis en trois principales catégories (amateurs, intermédiaires et professionnels) et, de façon plus fine, en cinq profils types : les amateurs jeunes, les amateurs vétérans, les intermédiaires, les professionnels intermédiaires et les professionnels majors. Cette typologie n'est pas constituée à partir de la vision que les groupes ont d'eux-mêmes. Elle a été construite pour l'étude afin d'exposer des résultats concrets. Elle est fondée sur des variables socio-économiques. Elle apparaît *a posteriori* être pertinente car elle a permis de constituer des types de profils proches de ceux observés.

Globalement, les dépenses de fonctionnement engagées par les groupes sont très importantes (9,7 millions de francs). Avec une moyenne de 4 musiciens par groupe (de 1 à 8) et des postes de dépenses aussi différents que la répétition, l'enregistrement, la logistique des concerts..., ce sont plusieurs activités qui sont concernées. De plus, le fonctionnement n'est pas uniquement *consommatoire*, les groupes pouvant retirer des ressources de leurs activités musicales.

LA REPETITION

La moitié des groupes de l'échantillon répète chez eux (dans une maison, un garage, une grange...). Pour le reste, une grande partie répète dans un 'local associatif dédié aux musiques actuelles' (Tremolino à Nantes, Le Confort moderne à Poitiers, La Cerclère à Angers, West rock à Cognac...) ou dans un centre socioculturel spécialement aménagé. Enfin, une faible proportion de musiciens interrogés répète dans des locaux associatifs non spécialisés, tels que des Foyers de jeunes travailleurs.



sources : Tremolino, PRMA Poitou-Charentes

Les résultats montrent que plus le degré de professionnalisation augmente, plus les groupes

répètent dans des locaux dédiés aux musiques actuelles. Mais le nombre de groupes qui répètent chez eux reste important, quel que soit le degré de professionnalisation.

Il semble que la fréquence des répétitions des groupes professionnels est moins régulière. Pour les professionnels *majors*, une partie de l'année pourra être consacrée à la répétition intense d'un spectacle, alors que, durant une autre période, le groupe ne répétera plus. Au contraire, les amateurs semblent répéter de façon plus *ritualiste*, durant un créneau horaire fixé durant la semaine (ce qui s'explique notamment par des contraintes de location, mais aussi d'emploi du temps). C'est pourquoi le montant mensuel *moyen* du loyer varie peu selon le degré de professionnalisation (240 francs par mois). En revanche, on constate des différences de loyer importantes entre les équipements de répétition situés en Poitou-Charentes (142 francs par mois) et en Pays-de-Loire (368 francs).

Près d'un groupe sur deux qui répète chez lui, réalise des travaux d'aménagement et/ou d'isolation phonique. Les dépenses engagées à cette fin sont en moyenne de 5.800 francs. Il est à noter que l'utilisation d'une batterie est un critère déterminant pour entreprendre ces travaux.

L'ENREGISTREMENT ET LA PRODUCTION DISCOGRAPHIQUE

Les premiers résultats montrent bien le fait que la production d'un disque ne sanctionne plus, comme auparavant, le passage d'un cap décisif vers la professionnalisation du groupe. La production discographique s'est démocratisée et le CD remplace souvent la cassette pour la promotion.

Plusieurs phénomènes expliquent ce nouvel état de fait. D'abord, la baisse du prix du 4 *pistes* et des graveurs de disques lasers ont permis à de nombreux groupes d'avoir des moyens d'enregistrement à domicile (63% des groupes de Pays-de-Loire enregistrent leurs *demos* par leurs propres moyens).

Ensuite, l'autoproduction et la fabrication par des petits labels se sont développées (43% des groupes de Pays-de-Loire ont sorti un disque par ce biais), ce qui n'est pas sans poser de problèmes pour la distribution : si les groupes professionnels vendent en toute logique l'essentiel de leurs disques par des réseaux de distribution, les groupes amateurs et intermédiaires en vendent une part non négligeable en concert ou par d'autres moyens (relations, correspondance, souscription...).

Répartition des ventes par type de groupe

Distribut°	Concerts	Autres	Nb
			disques

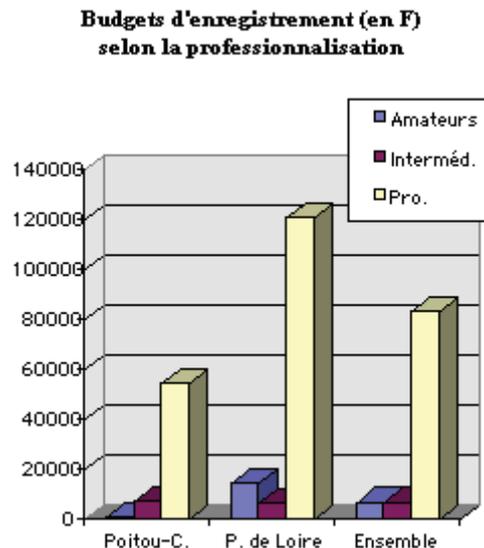
Amateurs	50%	25%	25%	650
Intermédiaires	78%	17%	5%	1800
Professionnels	96%	2%	2%	20.000

source : *Trempolino*

Les groupes amateurs et intermédiaires enregistrent principalement dans leur région d'origine, ce qui est moins le cas pour les groupes professionnels (25% des groupes professionnels *majors*, contre 86% pour les groupes étudiés).

Le budget moyen consacré à l'enregistrement est de 17.200 francs pour les groupes de Poitou-Charentes et de 51.400 francs pour Pays-de-Loire. Pour les deux régions, le budget des professionnels est sans commune mesure à celui des autres groupes.

Il faut remarquer que, de l'avis des musiciens des groupes intermédiaires, les budgets annoncés pour l'enregistrement ne peuvent se réduire aux transactions monétaires puisqu'il existe nombre 'd'échanges de bons procédés' (promesse de fidélité à un studio, cachets lors de concerts pour les techniciens sons, pourcentages sur les disques vendus...).



sources : *Trempolino, PRMA Poitou-Charentes*

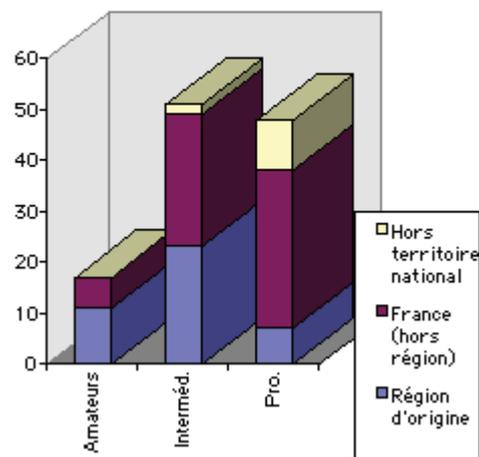
LE SPECTACLE VIVANT

La plupart des groupes interrogés a joué en concert durant les douze derniers mois (moyenne de l'échantillon, 26 concerts par an). Quelle que soit la région, ce sont les groupes intermédiaires qui *font* le plus de concerts. Davantage que les groupes professionnels dont le support médiatique est souvent important, c'est 'sur la route' que les groupes intermédiaires se font connaître. C'est également à travers le spectacle vivant qu'ils

pourront acquérir le statut d'intermittent du spectacle qui est souvent recherché par les musiciens de cette catégorie.

Il faut noter que le terme 'concert' recouvre des réalités différentes : *faire* la Fête de la musique dans un café, être la tête d'affiche d'un concert donné dans une salle membre de la *Fédurok*... Le premier critère distinctif est l'éloignement géographique du lieu de concert, qui est source de disparités économiques importantes. Pour le groupe amateur, le concert à l'étranger est excessivement rare. Au contraire, les tournées avec une majorité de dates hors région sont presque systématiques pour les professionnels. Les intermédiaires, en raison du nombre important de concerts réalisés, essaient d'associer des concerts dans et hors de leur région.

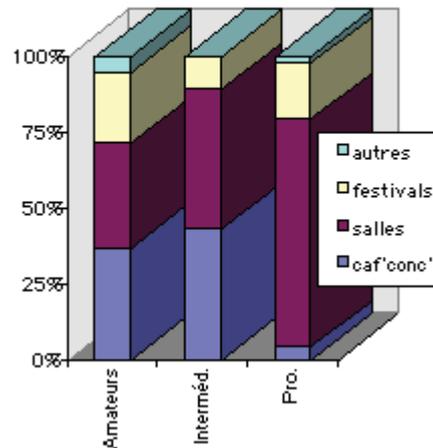
**Nombre et lieux des concerts (1 an)
par degré de professionnalisation**



source : *Trempolino*

Outre l'éloignement géographique, les types d'équipement dans lesquels se déroulent les concerts engendrent des économies différentes. La distinction se fait entre les professionnels qui réalisent presque tous leurs concerts dans des équipements importants ou durant des festivals et les autres qui jouent souvent en cafés-concerts. Les intermédiaires *écument* les cafés-concerts, même s'ils réalisent 49% de leur dates en salles de concerts.

Types de concerts par degré de professionnalisation

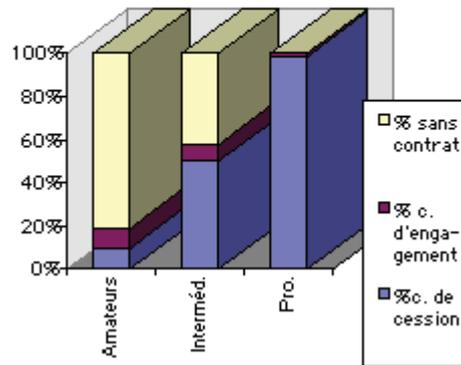


source : Trempolino

Il semble logique que les frais occasionnés pour la logistique des concerts soit au *pro rata* du nombre de concerts effectués (location de véhicules, de matériel de sonorisation, essence, autoroute...). Pourtant, ce n'est vérifié que pour les dépenses incompressibles. Les groupes intermédiaires en effet, ne louent pas systématiquement un camion comme les professionnels ; et si ce moyen de transport devient indispensable, ils en achètent un (37% des intermédiaires ont acheté un camion, contre 14% chez les professionnels).

Mais c'est en termes de rémunération et de type de contrat que la césure s'opère le plus entre les professionnels et les autres. Les musiciens professionnels comme les sonorisateurs intermittents du spectacle sont généralement déclarés pour les concerts (ils le sont systématiquement pour les professionnels *majors*). Au contraire, lorsque les concerts des groupes intermédiaires sont déclarés, seuls certains musiciens bénéficient d'un cachet d'intermittent, l'argent obtenu servant d'abord à payer les frais liés au spectacle. Concernant les amateurs, l'argent des concerts retourne au groupe (dans une cagnotte ou sur le compte d'une association dans l'éventualité où elles existent) afin de payer, par exemple, la production discographique ou les locaux de répétition.

Type de contrats (%) par degré de professionnalisation



sources : *Trempolino*

Le nombre de concerts *sans contrat*, situation majoritaire chez les amateurs, représente encore 42% des concerts des groupes intermédiaires. Le choix est souvent simple : bénéficiant rarement du statut d'intermittent et ne pouvant perdre de l'argent sur l'activité de concert qui reste leur principale source de rémunération, les musiciens intermédiaires préfèrent généralement toucher de l'argent sans déclaration que de refuser une date de concert...

LA PROMOTION ET L'ADMINISTRATION

L'évaluation des dépenses liées à la promotion est difficile à réaliser, en raison de la multitude d'acteurs extérieurs au groupe qui peut entrer en jeu et dont le travail n'est pas toujours rétribué.

Pour les groupes amateurs, le fonctionnement reste relativement simple. La promotion des *demos* ou des disques auprès des médias et des labels comme la recherche de dates de concerts sont souvent réalisées par des membres du groupe ou des proches.

La promotion des groupes intermédiaires est plus complexe. En effet, ceux-ci travaillent presque systématiquement avec une ou des structure(s) qui peu(ven)t être un label, un tourneur ou une structure de management (sous forme associative ou SARL). Malgré cela, le groupe dépense une somme non négligeable pour sa propre promotion et partage les frais (et les bénéfices) avec ses partenaires. Le budget moyen de téléphone est de 11.300 francs par an et celui de l'affranchissement de 3.200 francs par an. De nombreuses transactions sont *non monétisées* comme la fabrication d'affiches ou de press-books.

Postes de dépenses par type de groupes (par an)

Coûts	Amateur	Interm.	Prof.
moyens			

disques	3.725	8.425	9.750
promo.			
press- books	370	505	690
affiches	1.200	4.400	10.330
téléphone	2.180	11.340	16.000
affranchis.	1.180	3.170	2.400
total	8.655	27.840	39.170

source : *Tremolino*

La dépense en promotion des groupes professionnels est incomparable avec celle des groupes intermédiaires. L'économie informelle est inexistante et les structures partenaires plus importantes (en termes de budget, de travail fourni et de notoriété).

Mais la variable principale est la signature du groupe sur une maison de disque importante (production ou distribution par une *major*) qui permet la prise en charge de la plupart des frais de promotion et l'assurance de trouver un tourneur. Le montant des frais pris en charge n'est pas intégré au tableau récapitulatif, car il est souvent peu connu des musiciens. Toutefois, les montants avancés par des maisons de disques interrogées sont de l'ordre de 60.000 francs pour vingt dates de plusieurs groupes professionnels *majors*, du type de ceux de notre échantillon. Ces investissements élevés s'expliquent par le fait que le concert est alors considéré comme une bonne promotion du disque.

ELEMENTS DE FINANCEMENT

Les premiers résultats des enquêtes régionales ne permettent pas de reconstituer un budget type par groupe. L'argent utile à la progression d'un groupe provient de différentes sources (membres du groupe, aides privées, recettes générées par la vente de disques ou par le passage en concert...). Quelques flux liés au fonctionnement des groupes peuvent toutefois être mis en évidence (*voir tableau p. 8*).

METHODOLOGIE

Ce document présente les résultats de deux enquêtes menées auprès des musiciens de musiques actuelles des régions des Pays-de-Loire et de Poitou-Charentes. Le questionnaire

d'une cinquantaine d'items a été soumis aux musiciens de 58 groupes.

L'échantillon des Pays-de-Loire a été obtenu par la qualification *a priori* de chacun des groupes en fonction de leur niveau de pratique (amateur, intermédiaire et professionnel), de leur lieu de résidence et de leur médiation instrumentale (instruments et/ou machines). Les questionnaires ont été soumis en face à face. En Poitou-Charentes, les questionnaires ont soit été adressés par voie postale aux musiciens référencés dans le *Guide des musiques actuelles*, soit soumis en face-à-face lors de la visite des musiciens dans certains équipements de musiques actuelles de la Région servant de relais. Dans les deux régions, les échantillons obtenus sont équilibrés en fonction des niveaux de professionnalisation des groupes (amateurs, intermédiaires et professionnels) définis pour cette enquête. Les résultats analysés en fonction de la région d'implantation du groupe donnent les mêmes tendances.

Deux traitements ont pu être réalisés à partir des questionnaires : individus musiciens (208 questionnaires) et groupes de musiciens (57). Tant les groupes que les musiciens pris individuellement représentent les quatre genres musicaux couverts par le terme de musiques actuelles et les neuf départements constituant les deux régions.

L'enquête Pays-de-Loire a été réalisée par G r me Guibert (chargé d'étude, Trempolino) et celle en Poitou-Charentes par Xavier Migeot (chargé de mission, PRMA Poitou-Charentes), avec la collaboration d'Emmanuelle Granger (chargée de l'information, Ardiamc Musique et Danse et PRMA Poitou-Charentes). Le suivi a été assuré dans les deux régions par des comités de pilotage *ad-hoc*. Elles n'ont pu être menées à bien que par l'implication des différents équipements dédiés aux musiques actuelles qui ont accepté de servir de relais durant la phase de passation des questionnaires.

L'exploitation des résultats fera l'objet d'un document de synthèse qui sera rédigé par les deux structures porteuses des enquêtes. Enfin, il convient de prendre les chiffres présentés pour ce qu'ils sont : des éléments d'informations et d'aide   la connaissance. Il est en effet difficile pour des musiciens d'évaluer, souvent pour la première fois, les coûts liés à l'investissement et au fonctionnement de leur groupe.

Essai de répartition des dépenses et recettes des musiciens par niveau de pratiques (budget annuel en francs)

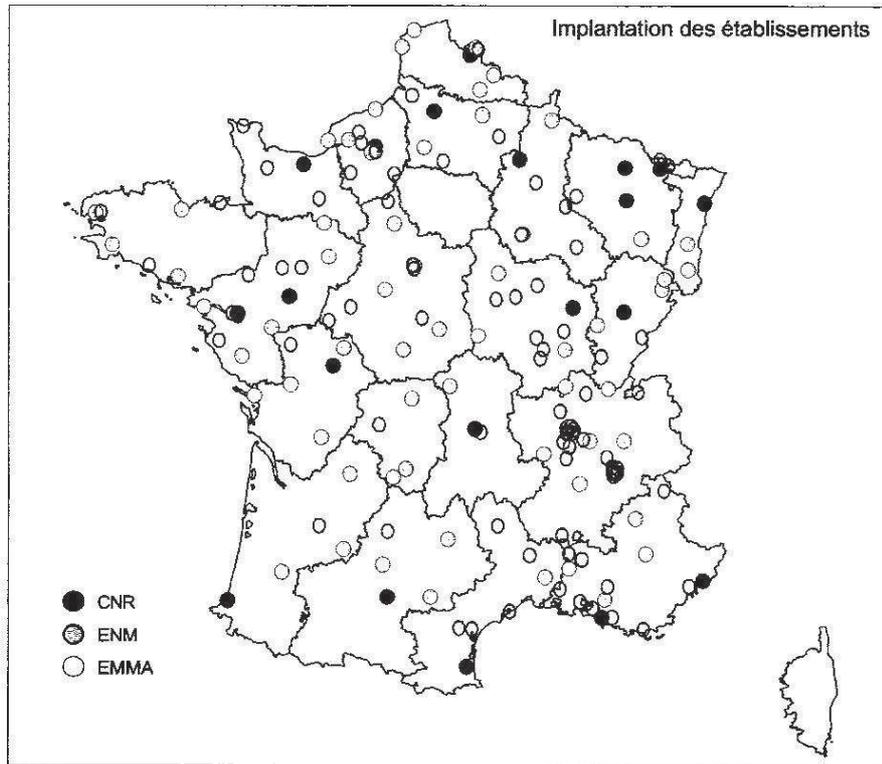
groupes amateurs	groupes intermédiaires	groupes professionnels
dépenses financements	dépenses financements	dépenses financements

Répétitions (si loyer)	3.600	chaque individu apporte sa contribution	5.100	individuel et groupe (argent gagné par le groupe et réinvesti dans ce même groupe)	4.700	groupe ou label. Les musiciens sont parfois payés.
Enregistrements	14.000	individuels aides (tremplins, bourses...)	et 6.300	individuels et groupe, parfois aides institutionnelles. possibilités d'accords informels avec le studio	et 120.000	label : paiement direct ou avance sur recette
Production disco.	15.000	autoproduction (argent individuel) ou label associatif.	27.300	label associatif ou autre label indépendant. Autoproduction. plus rare	430.000	label
		recette moyenne : 37.000 francs.				
Concerts	14.000	recettes dépenses s'équilibrent avec un fort pourcentage de concerts sans contrat	et 77.300	le nombre de concerts doit être important pour ne pas être déficitaire. Le rendu devant être "professionnel", un personnel technique s'impose en effet. Recette possible par	235.000	tourneur et label merchandising

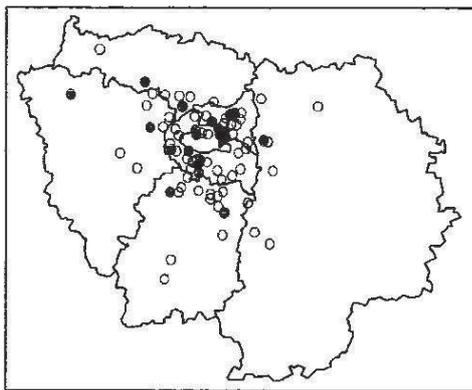
Promotion et administration	9.000	principalement parents, amis, association du groupe	28.000	"merchandising artisanal". manager et/ou > 120.000 tourneur, association du groupe, individuel	Label et tourneur
total	55.600		144.000		909.700

Les musiques actuelles dans les établissements contrôlés par l'État, *Revue mesure pour mesure*, février 2002, n°9, Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles

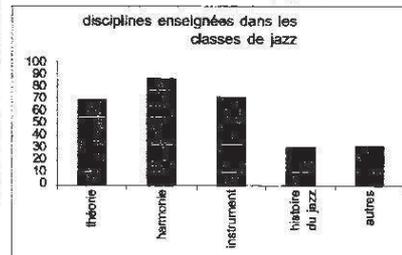
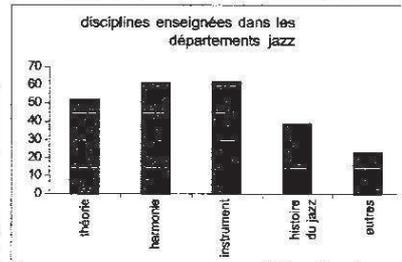
JAZZ



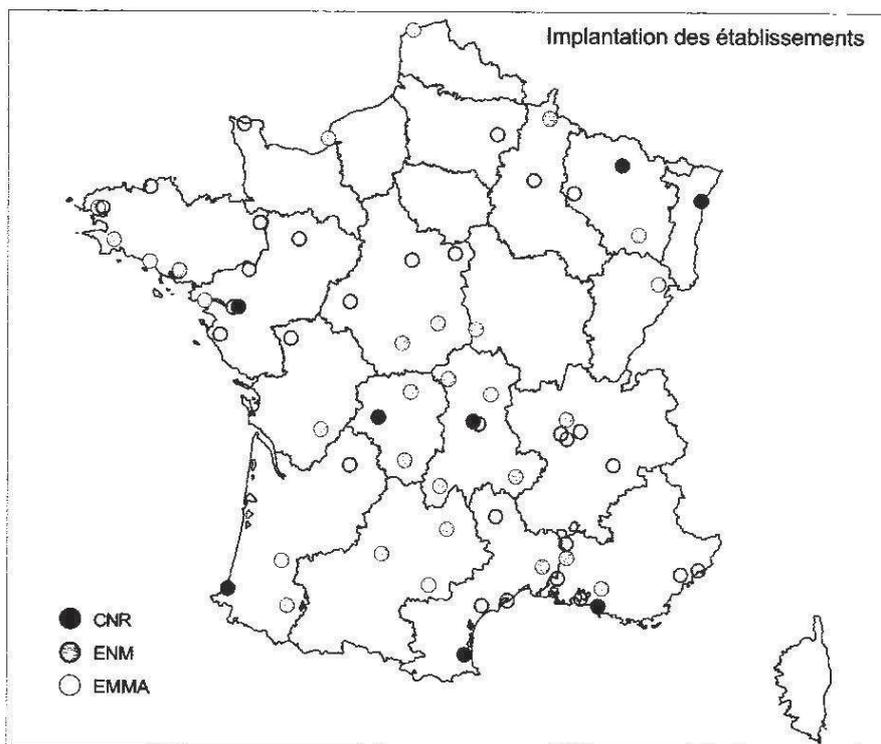
Zoom sur l'Ile de France



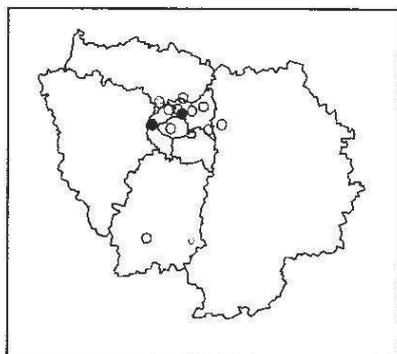
Source : enquête sur l'enseignement du jazz dans les écoles contrôlées par l'Etat - Année 1998-1999



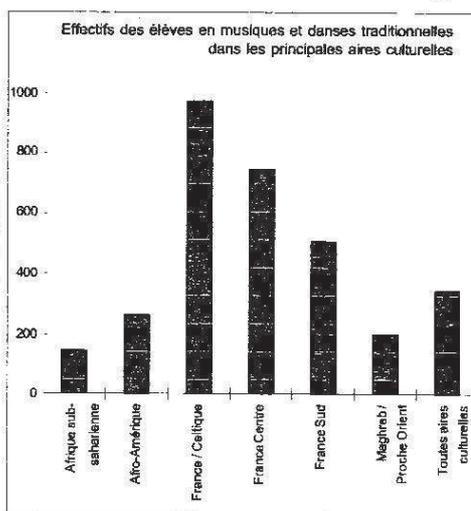
MUSIQUES ET DANSES TRADITIONNELLES



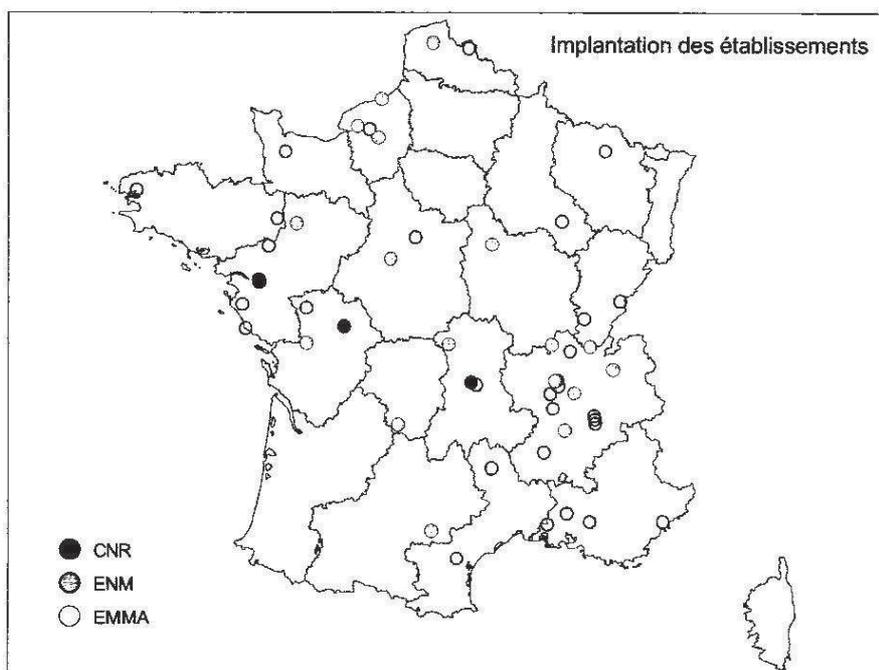
Zoom sur l'Île de France



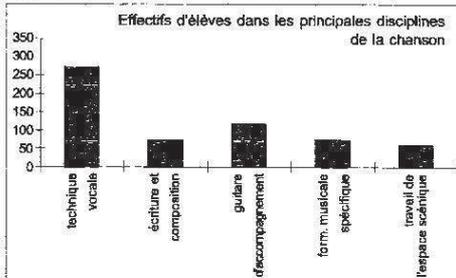
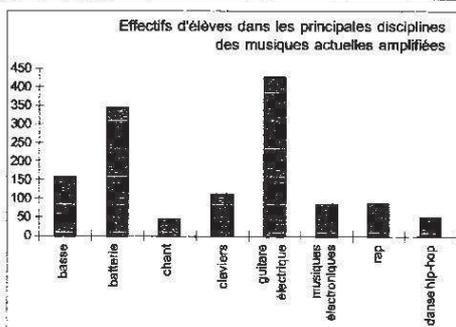
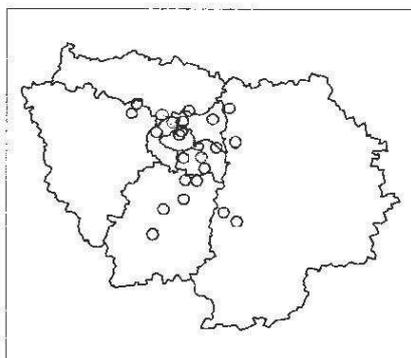
Source : enquête sur l'enseignement des musiques et danses traditionnelles dans les écoles contrôlées par l'Etat - Année 1999-2000



MUSIQUES ACTUELLES AMPLIFIÉES ET CHANSON

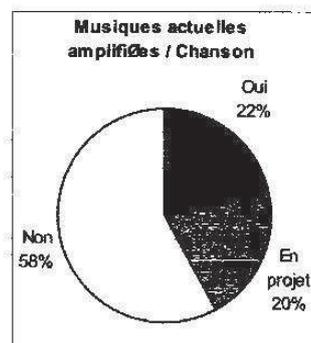
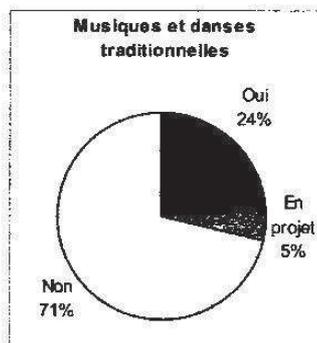
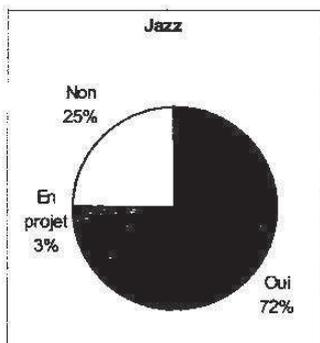


Zoom sur l'Île de France



Source : enquête sur l'enseignement des musiques actuelles amplifiées et de la chanson dans les écoles contrôlées par l'Etat - Année 1999-2000

La présence des musiques actuelles dans les établissements.



Annexe 9

La répartition des enseignants par catégories d'emploi, annexes I et II, les statistiques du DEP, n°2, septembre 2002

Tableau 2 - Inventaire des personnels enseignants

Catégorie d'emploi	Enseignants en Musique				Enseignants en Danse			Enseignants en Art dramatique	
	total	CA	DE	DUMI	Total	CA	DE	total	CA
Ensemble du personnel titulaire									
Nb pers.	3 180	783	1169	88	109	28	58	18	6
% de pers.		24,6	36,8	2,8		25,9	53,1		35,7
Professeurs									
Nb pers.	1 120	725	115	0	50	24	9	10	5
% de pers.		64,8	10,2	0,0		48,6	18,9		50,0
Nb écoles	211	189	45	0	36	20	8	10	5
Assistants spécialisés									
Nb pers.	1 501	52	992	79	48	4	39	5	1
% de pers.		3,5	66,1	5,2		8,8	85,3		25,0
Nb écoles	216	21	192	48	36	4	30	4	1
Assistants									
Nb pers.	559	5	63	9	13	0	9	3	0
% de pers.		1,0	11,2	1,7		0,0	70,0		0,0
Nb écoles	161	4	36	9	12	0	8	3	0
Ensemble du personnel non titulaire									
Nb pers.	4 243	452	916	173	211	17	117	66	1
% de pers.		10,7	21,6	4,1		8,3	55,4		1,9
Contractuels									
Nb pers.	2 259	151	569	147	105	7	67	25	0
% de pers.		6,7	25,2	6,5		6,4	64,1		0,0
Nb écoles	179	71	129	71	55	7	38	20	0
Vacataires									
Nb pers.	1 949	300	341	27	102	11	50	40	1
% de pers.		15,4	17,5	1,4		10,5	48,7		3,1
Nb écoles	109	52	72	19	46	9	27	28	1
Autre personnel d'enseignement non titulaire rémunéré									
Nb pers.	31	1	4	0	3	0	0	1	0
% de pers.		4,3	13,0	0,0		0,0	0,0		0,0
Nb écoles	17	1	4	0	1	0	0	1	0
Enseignants bénévoles									
Nb pers.	4	0	1	0	1	0	0	0	0
% de pers.		0,0	33,3	0,0		0,0	0,0		s.o.
Nb écoles	3	0	1	0	1	0	0	0	0
Ensemble du personnel enseignant									
Nb pers.	7 423	1 235	2 085	261	320	46	175	84	8
% de pers.		16,6	28,1	3,5		14,3	54,6		9,0

Source: Enquête sur les EDMA, MCC/DAG/DEP, 2001

Tableau 3 - Répartition des enseignants par catégories d'emploi, selon le diplôme en %

Catégorie d'emploi	Enseignants en Musique				Enseignants en Danse			Enseignants en Art dramatique	
	total	CA	DE	DUMI	total	CA	DE	total	CA
Ensemble du personnel titulaire	42,8	63,4	56,1	33,7	34,0	61,8	33,1	20,9	83,3
Professeurs	15,1	58,7	5,5	0,0	15,5	52,9	5,4	11,9	66,7
Assistants spécialisés	20,2	4,2	47,6	30,1	14,3	8,8	22,3	6,0	16,7
Assistants	7,5	0,4	3,0	3,6	4,2	0,0	5,4	3,0	0,0
Ensemble du personnel non titulaire	57,2	36,6	43,9	66,3	66,0	38,2	66,9	79,1	16,7
Contractuels	30,4	12,2	27,3	56,1	32,8	14,7	38,5	29,9	0,0
Vacataires	26,3	24,3	16,4	10,2	31,9	23,5	28,5	47,8	16,7
Autre personnel d'enseignement non titulaire rémunéré	0,4	0,1	0,2	0,0	0,8	0,0	0,0	1,5	0,0
Enseignants bénévoles	0,1	0,0	0,1	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Ensemble du personnel enseignant	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Source: Enquête sur les EMMA, MCC/DAG/DEP, 2001

Tableau 4 - Répartition des enseignants par catégories d'emploi au sein de chaque groupe (titulaire - non titulaire), selon le diplôme en %

Catégorie d'emploi	Enseignants en Musique				Enseignants en Danse			Enseignants en Art dramatique			
	total	CA	DE	DUMI	total	CA	DE	total	CA		
Ensemble du personnel titulaire	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Professeurs	35	2	92,7	9,8	0,0	45,7	85,7	16,3	57,1	80,0	
Assistants spécialisés	472	17	6,6	0,7	84,8	89,4	42,0	14,3	67,4	28,6	20,0
Assistants	6			5,4	10,6	12,3		0,0	16,3	14,3	0,0
Ensemble du personnel non titulaire	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Contractuels	53	2	33,3	62,2	84,6	49,7	38,5	57,5	37,7	0,0	
Vacataires	459		66,4	37,3	15,4	48,4	61,5	42,5	60,4	100,0	
Autre personnel d'enseignement non titulaire rémunéré	0,7		0,3	0,4	0,0	1,3	0,0	0,0	1,9	0,0	
Enseignants bénévoles	0,1	0,0	0,1	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0		
Ensemble du personnel enseignant	100,0	16,6	28,1	3,5	100,0	14,3	54,6	100,0	9,0		

Source: Enquête sur les EMMA, MCC/DAG/DEP, 2001

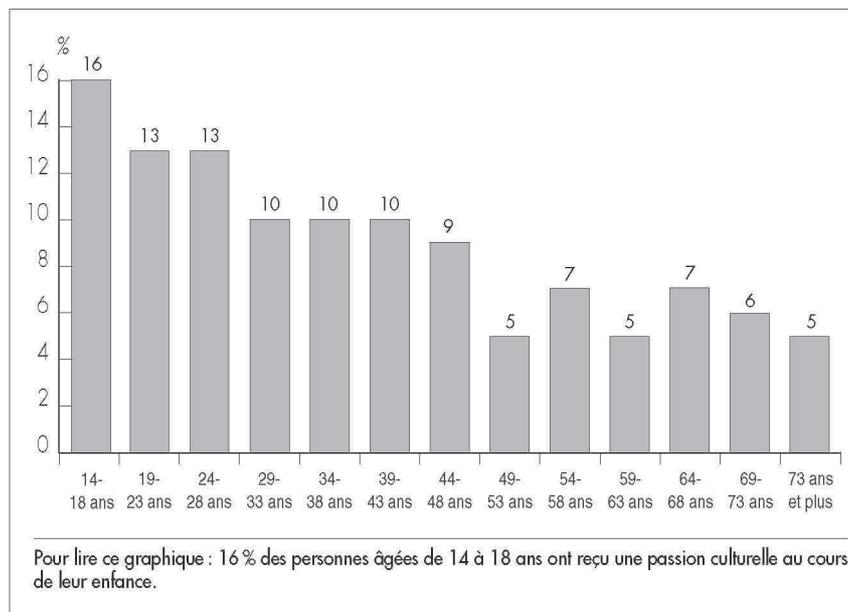
Tableau 5 - Données socio-démographiques sur les élèves inscrits en musique, danse et art dramatique

	Élèves en Musique		Élèves en Danse		Élèves en Art dramatique		Toutes disciplines ⁽¹⁾	
	Effectif	Proportion en %	Effectif	Proportion en %	Effectif	Proportion en %	Effectif	Proportion en %
Ensemble des élèves	121 601	100,0	16 858	100,0	2 154	100,0	140 613	100,0
dont : Garçons	51 746	42,6	519	3,1	701	32,5	52 966	37,7
Filles	69 856	57,4	16 339	96,9	1 453	67,5	87 648	62,3
Répartition	121 601	100,0	16 858	100,0	2 154	100,0	140 613	100,0
des élèves suivant leur lieu de résidence								
Élèves habitant dans la commune	96 198	79,1	14 734	87,4	1 623	75,3	112 556	80,0
Élèves habitant dans	22 480	18,5	1 921	11,4	481	22,3	24 882	17,7
d'autres communes du département								
Élèves habitant	2 568	2,1	187	1,1	50	2,3	2 804	2,0
dans d'autres départements de la région ..								
Élèves habitant dans d'autres régions	293	0,2	13	0,1		0,0	307	0,2
Élèves habitant à l'étranger	62	0,1	2	0,0		0,0	64	0,0
Répartition des élèves suivant leur âge	121 601	100,0	16 858	100,0	2 154	100,0	140 613	100,0
Élèves âgés de :	19 312	15,9	4 817	28,6	54	2,5	24 183	17,2
moins de 8 ans								
8 ans	9 686	8,0	1 900	11,3	73	3,4	11 659	8,3
9 ans	10 460	8,6	1 659	9,8	143	6,6	12 262	8,7
10 ans	9 971	8,2	1 502	8,9	130	6,0	11 603	8,3
11 ans	9 517	7,8	1 211	7,2	158	7,3	10 886	7,7
12 ans	8 354	6,9	1 071	6,4	136	6,3	9 561	6,8
13 ans	7 569	6,2	946	5,6	149	6,9	8 663	6,2
14 ans	6 559	5,4	823	4,9	131	6,1	7 513	5,3
15 ans	5 104	4,2	571	3,4	83	3,9	5 759	4,1
16 ans	4 417	3,6	429	2,5	99	4,6	4 944	3,5
17 ans	3 623	3,0	363	2,2	96	4,4	4 082	2,9
18 à 19 ans	3 723	3,1	364	2,2	204	9,5	4 292	3,1
20 à 24 ans	4 369	3,6	370	2,2	377	17,5	5 116	3,6
25 à 29 ans	3 073	2,5	184	1,1	146	6,8	3 404	2,4
30 ans et plus	15 863	13,0	647	3,8	178	8,2	16 688	11,9
Répartition des élèves suivant leur situation scolaire ou professionnelle	121 601	100,0	16 858	100,0	2 154	100,0	140 613	100,0
Élèves du primaire ou du secondaire	95 294	78,4	15 350	91,1	1 329	61,7	111 973	79,6
Étudiants (post-bac)	5 052	4,2	462	2,7	378	17,5	5 892	4,2
Actifs	15 689	12,9	806	4,8	398	18,5	16 892	12,0
Autres	5 566	4,6	240	1,4	50	2,3	5 856	4,2

Source: Enquête sur les EMMA, MCC/DAG/DEP, 2001

Transmettre une passion culturelle, MMC, Développement culturel. Bulletin du DEP, n°143, février 2004

Graphique 1 – Recevoir une passion culturelle et génération



Source : Insee (Transmissions familiales)/Dep

Tableau 1 – Transmettre une passion culturelle et génération

	en %		
	29-44 ans	45-59 ans	60 ans et plus
Ont transmis une passion culturelle à leurs enfants	26	18	15
<i>dont</i>			
Lecture	7	5	6
Spectacle vivant	3	2	1
Musique	11	6	4
Arts plastiques	2	3	3
Connaissances	3	2	1
Champ : personnes ayant au moins un enfant.			
* Les 14-28 ans ayant des enfants sont trop peu considérés comme significatifs.			
	nombreux dans l'échantillon	pour que	leurs résultats soient

Source : Insee (Transmissions familiales)/Dep

Tableau 2 – Recevoir/transmettre une passion culturelle

	Ont reçu une passion culturelle de leur entourage pendant leur enfance	Ont transmis à leur enfant une passion culturelle
	6,0	18,5
<i>dont</i>		
Lecture	1,5	6,0
Spectacle vivant	1,0	1,5
Musique	1,5	6,0
Arts plastiques	1,5	2,5
Connaissances	0,5	2,5
Champ : personnes ayant au moins un enfant.		

Source : Insee (Transmissions familiales)/Dep

Tableau 3 – Transmettre une passion sur deux générations

en %

	N'ont transmis à leur enfant aucune passion culturelle	Ont transmis une passion dans un autre domaine culturel	Ont transmis une passion dans le même domaine
Lecture	50	13	37*
Spectacle vivant	55	27	18
Musique	41	15	44
Arts plastiques	50	30	20
Connaissances	53	18	29

Champ : personnes ayant reçu une passion culturelle.

* Pour lire ce tableau : 37 % des personnes qui ont reçu une passion culturelle dans le domaine de la lecture l'ont transmise à leur enfant.

Source : Insee (Transmissions familiales)/Dep

Tableau 4 – Les facteurs de la transmission des passions culturelles

en %

	Ont reçu et transmis	Ont reçu sans transmettre	N'ont pas mais ont	N'ont ni reçu ni transmis
Ensemble	3	3	15	79
Hommes	2	3	13	82
Femmes	4	3	16	77
29-44 ans*	5	4	20	71
45-59 ans	3	3	15	79
60 ans et plus	3	3	12	82
Célibataire	4	2	27	67
Marié	3	3	14	80
Veuf	3	3	10	84
Divorcé	6	4	19	71
Primaire	1	2	10	87
Technique	3	2	15	80
Enseignement supérieur	8	8	24	60
<i>Transmission du patrimoine économique</i>				
02		3	14	81
+4		4	16	76
++	3	4	15	78
+++	10	5	22	63
<i>Attention portée à l'école dans la famille d'origine</i>				
02		2	14	82
+3		3	14	80
++	4	3	15	78
+++	5	5	17	73
<i>Discussions dans la famille d'origine</i>				
02		2	10	86
+3		3	15	79
++	4	4	18	74
+++	5	5	21	69
<i>Conflits dans la famille d'origine</i>				
03		2	13	82
+4		4	17	75
++	3	5	20	72
+++	6	7	22	65
<i>Problèmes dans la famille d'origine</i>				
04		3	14	79
+2		3	16	79
++	3	2	15	80
+++	5	6	17	72

Champ : personnes de 14 ans et plus ayant au moins un enfant

*Les 14-28 ans ayant des enfants sont trop peu nombreux dans l'échantillon pour que leurs résultats soient considérés comme significatifs

Source : Insee (Transmissions familiales)/Dep

C E F E D E M Bretagne Pays de la Loire

Syndicat mixte de gestion du CEntre de Formation à l'Enseignement de la Danse Et de la Musique

1. CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : Présentation générale

Créé en 2001 sous la forme d'établissement public (syndicat mixte), financé par l'Etat (ministère de la culture, 65%) et les deux régions concernées (35%), **structuré autour de deux pôles de formation** : en région **Pays de la Loire** pour la formation initiale (Nantes), en région **Bretagne** pour la formation continue (direction déléguée à Saint Briec), le Cefedem Bretagne - Pays de la Loire est tout à la fois :

- Etablissement d'**enseignement supérieur** et de **formation professionnelle**, mettant en œuvre :
 - des **formations diplômantes** (formations initiales en 2 ans et formations continues en 3 ans), conduisant au DE (diplôme d'Etat) en musique et en danse,
 - des **formations continues qualifiantes**, en direction des enseignants et des personnes impliquées dans le champ des enseignements artistiques musique et danse.
- Centre de **compétence** et de **ressource**, outil de **réflexion**, de **recherche** et d'**expérimentation**, dans les domaines liés aux enseignements et aux pratiques artistiques.
- Etablissement s'inscrivant dans une **politique territoriale de développement** à l'échelle inter régionale Bretagne Pays de la Loire. A ce titre, il définit son projet en étroite relation avec son environnement artistique et culturel et il participe aux réflexions et politiques des deux Régions, en concertation avec les DRACs et autres acteurs investis dans les domaines des enseignements artistiques et de la formation professionnelle (collectivités, établissements d'enseignement artistique,...).
- Etablissement s'inscrivant dans un **réseau national** d'établissements d'enseignement supérieur, participant aux réflexions, échanges, contributions..., en relation avec les services du ministère de la culture (DMDTS, DRACs), mais aussi avec les réseaux équivalents à l'échelle européenne.

2. CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : 4 axes forts de sa

démarche pédagogique

- La **bipolarité musique danse**, l'**inter disciplinarité** (ouverture au théâtre, aux arts visuels, à l'architecture,...) et la **transversalité** des axes de formations,
- L'ouverture à **toutes les esthétiques** (musiques actuelles, contemporaines, classiques, traditionnelles, jazz...) et l'ouverture aux nouvelles formes de pratiques (nouvelles technologies,...),
- La place faite aux **pratiques collectives et en amateurs**,
- L'interdépendance dynamique entre les **missions pédagogiques, artistiques, culturelles et territoriales de l'enseignant**.

3. CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : concertation, échange, réflexion...

Outre sa présence régulière dans les principales instances de réflexion et de concertation des deux régions (réseau des établissements d'enseignement artistique, réseau des associations départementales et régionales de développement musical et chorégraphique, commissions spécifiques telles la commission « accompagnement musiques actuelles » de Trepôle, ...), le CEFEDEM a mis en place un **Comité de réflexion et d'orientation**. Cet outil statutaire permet d'élargir le cadre de la réflexion du Cefedem à d'autres acteurs de la vie musicale et chorégraphique des deux régions (acteurs issus des domaines artistique, culturel, politique et pédagogique...).

4. CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : travail en interaction avec son environnement artistique et culturel.

Dans une logique de complémentarité des structures, des acteurs, des missions, des équipements..., (création, diffusion, sensibilisation, formation professionnelle, réflexions pédagogiques...), le Cefedem multiplie les partenariats.

➤ **Partenariats entre le Cefedem et les écoles de musique et de danse**

De nombreux professeurs et écoles de musique et de danse participent aux activités du Cefedem (enseignants sollicités comme formateurs ou jurys, professeurs associés aux formations en accueillant des étudiants dans leur cours ou atelier lors de mises en situations pédagogiques ou artistiques,...).

Supports de réflexion, d'interrogations ou d'expérimentations pédagogiques, soutien ou accompagnement d'initiatives et de projets, partenariats artistiques à l'occasion d'événements (créations, résidences)..., ces collaborations sont de vrais outils et des moyens d'échanges, d'enrichissement mutuel et de projets partagés. Elles développent des compétences et multiplient les chantiers innovants dans le domaine des enseignements artistiques. Elles contribuent à la constitution d'un réseau de personnes ressources, disponibles sur le territoire inter régional comme force de réflexion et de propositions dans les équipes pédagogiques où elles travaillent, dans les plans départementaux ou régionaux de formation professionnelle

Ces partenariats avec les écoles de musique et de danse se concrétisent aussi par des échanges, des mises à disposition de locaux (salles de cours, studios, auditorium,...) ou de ressources (médiathèques, partothèques, instruments...).

➤ **Partenariats entre le Cefedem et les structures de formation, de coordination ou de développement**

Le Cefedem travaille régulièrement avec les associations départementales et régionales de développement de la musique et de la danse des 2 régions, ainsi qu'avec les pôles régionaux spécifiques (voix, musique actuelles...). Il développe également des liens avec des organismes de formation (ITEMM, institut technologique européen des métiers de la musique au Mans...), les universités, les IUFM, le CNFPT, Uniformation... Ces liens permettent de nourrir nos réflexions et pratiques respectives, de construire ensemble des formations transversales, croisant les logiques d'esthétiques (musiques classiques ou savantes, musiques actuelles...), de métiers, de développement et d'aménagement de territoire,...

➤ **Partenariats entre le Cefedem, les artistes et les structures culturelles**

Rencontres, créations, productions, associant les étudiants, les stagiaires, les formateurs, des artistes ou compagnies, des amateurs, des élèves d'écoles de musique, de danse ou d'établissements scolaires,... Menés le plus souvent en partenariat avec des acteurs en régions (salles, structures, institutions ...), ces projets sont conçus par le Cefedem en tenant compte de l'actualité artistique et culturelle. Ils peuvent prendre plusieurs formes :

- soit entrer à part entière dans le cursus de formation (projets artistiques que doivent réaliser chaque étudiant ou stagiaire ou projets plus larges, avec une ou plusieurs promotions, en présence de formateurs, d'artistes ou compagnies associés...),
- soit être le fruit d'une dynamique propre au Cefedem et résultant de la présence simultanée des étudiants ou stagiaires, musiciens et danseurs confirmés sur un site de formation.

Les projets artistiques ont un souci d'irrigation du territoire inter régional. On peut citer en exemple : présentation de travaux d'étudiants à Nantes (le Lieu unique, le Pannonica, les rues, jardins et cours d'immeubles du quartier de la Madeleine, le festival Résonances, la bibliothèque,...), à Saint Nazaire (théâtre Athénor), à Saint Briec (MJC du Plateau et du Point du jour), à Rennes (auditorium de l'université « le Tambour », en compagnie du CFMI)....

CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : les relations avec l'enseignement supérieur

En qualité d'établissement d'enseignement supérieur, le Cefedem établit des relations avec les autres établissements :

- échange avec les établissements et structures (CNR, écoles d'art, universités...) des 2 régions dans la perspective des futurs pôles d'enseignement supérieur,
- travail entre le Cefedem, le CFMI et l'université de Rennes 2, le CNR de Rennes : projet d'une licence professionnelle de « coordonnateur territoriale de projets artistiques, dominante musique »
- Participation aux **groupes de travail entre les 10 Cefedem de France, en relation avec le ministère de la culture et d'autres réseaux ou associations au niveau national ou européen** (Conservatoire de France, association des conservatoires européens...).

5 *CEFEDEM Bretagne Pays de la Loire : point d'information sur ses 3 premières années d'existence*

➤ **Les formations initiales diplômantes musique et danse** (en 2 ans) se mettent en place au rythme d'une promotion par an (soit 4 promotions simultanées, de 18 à 25 étudiants chacune). Les trois premières promotions sont sorties en juillet 2003, 2004 et 2005 (taux de réussite moyen au DE de 88 % en musique et 73 % en danse). La presque totalité des candidats a trouvé un emploi.

➤ **Les formations continues diplômantes** (en 3 ans, s'adressant à des enseignants en cours d'emploi), se sont mises en place en musique, avec une première promotion « instruments traditionnels » de 30 stagiaires, à Lorient, qui s'est achevée en décembre 2005, une seconde promotion inter disciplines (tous instruments et esthétiques, y compris musiques actuelles amplifiées) ayant commencé en mars 2004, à l'ENMD de Cholet (27 étudiants). Une nouvelle promotion de 25 candidats est mise en place à Brest depuis mars 2005.

En danse, bien que prévues lors de la mission de préfiguration du Cefedem, l'insuffisance de candidats n'a pas permis de mettre en place cette formation.

➤ **Les formations continues qualifiantes :**

Dans les premiers pas du Cefedem, l'organisation des formations diplômantes était la priorité. Celles-ci ont permis de construire les fondations du Cefedem Bretagne Pays de la Loire et de forger son identité et la singularité de sa démarche pédagogique.

La mission « formation continue qualifiante » est donc à ce jour peu développée. Elle a consisté en premier lieu en des actions de formation (réunions pédagogiques,...) des personnes engagées auprès du Cefedem (formateurs, tuteurs, professeurs des écoles de musique et de danse associés aux formations lors des

mises en situations pédagogiques ou projets artistiques des étudiants,...), et en l'accompagnement de ces personnes dans des expériences souvent nouvelles pour elles (formation de formateurs).

Quelques stages danse ayant pour vocation de palier très partiellement à l'absence de formation diplômante en cours d'emploi pour les danseurs ont été mis en place.

Compte tenu des besoins importants exprimés par le terrain, la formation qualifiante reste donc un chantier à développer.

	22	29	35	56	Bretagne	44	49	53	72	85	Pays de la Loire	Total Br/PdLL	Autres régions	Total général
Formations diplômantes en 2 ans														
musique														
2001-2003	0	0	3	0	3	8	0	0	0	0	8	11	8	19
2002-2004	0	0	0	1	1	4	1	1	1	2	9	10	8	18
2003-2005	0	1	2	1	4	7	1	1	0	2	11	15	3	18
2004-2006	1	1	2	0	4	5	1	0	0	0	6	10	10	20
2005-2007	1	0	1	0	2	6	0	0	0	0	6	8	12	20
danse														
2001-2003	1	1	1	3	6	8	2	0	2	2	14	20	1	21
2002-2004	5	0	1	0	6	11	1	0	0	2	14	20	0	20
2003-2005	2	2	2	2	8	13	0	0	3	1	17	25	1	26
2004-2006	0	1	2	2	5	7	7	0	2	0	16	21	5	26
2005-2007	0	0	3	2	5	12	1	0	1	0	14	19	1	20
sous-total	10	6	17	11	44	81	14	2	9	9	115	159	49	208
Formations diplômantes en 3 ans														
Lorient (2003-2005)	3	10	1	14	28	2	0	0	0	0	2	30	0	30
Cholet (2004-2006)	0	1	7	1	9	7	5	1	0	4	17	26	1	27
Brest (2005-2007)	4	13	4	4	25	0	0	0	0	0	0	25	0	25
sous-total	7	24	12	19	62	9	5	1	0	4	19	81	1	82
Formations continues qualifiantes														
Préparation à l'EAT 2003	5	2	2	0	9	3	0	2	0	0	5	14	0	14
Stage Eveil Initiation 2004	3	1	0	1	5	0	1	0	0	0	1	6	0	6
Stage Eveil Initiation 2005	1	15	1	1	18	0	0	0	0	0	0	18	0	18
Stage informatique musicale 2005	2	2	4	1	9	1	0	1	0	0	2	11	2	13
sous-total	11	20	7	3	41	4	1	3	0	0	8	49	2	51
TOTAUX	28	50	36	33	147	94	20	6	9	13	142	289	52	341

Protocole d'accord du 26 juin 2003, relatif à l'application du régime d'assurance chômage aux professionnels intermittents du cinéma, de l'audiovisuel, de la diffusion et du spectacle.

Annexes VIII et X du régime de l'intermittence.

Le Mouvement des Entreprises de France (**MEDEF**), La Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (**CGPME**), L'Union Professionnelle Artisanale (**UPA**), *d'une part*

La Confédération Française Démocratique du Travail (**CFDT**), La Confédération Française de l'Encadrement CGC (**CFE-CGC**), La Confédération Française des Travailleurs Chrétiens

(**CFTC**), La Confédération Générale du Travail Force Ouvrière (**CGT-FO**), La Confédération Générale du Travail (**CGT**), *d'autre part*,

**- Article 1 -
Champ d'application**

§ 1. Champ d'application de l'annexe VIII

L'annexe VIII au règlement de l'assurance chômage s'applique :

- aux employeurs tels que définis au point 1 de la liste jointe au présent protocole ;
- et aux ouvriers et techniciens du cinéma, de l'audiovisuel, de la diffusion et du spectacle qui ont été engagés en qualité de travailleurs intermittents et dont les fonctions sont énoncées au point 2 de la liste susvisée.

§ 2. Champ d'application de l'annexe X

L'annexe X au règlement de l'assurance chômage s'applique aux employeurs relevant de l'article L. 351-4 ou de l'article L. 351-12 du code du travail, quelle que soit leur activité principale, qui engagent un artiste du spectacle tel que défini à l'article L. 762-1 du code du travail.

Seuls les salariés engagés par contrat à durée déterminée et ayant la qualité d'artiste conformément à l'article L. 762-1 du code du travail relèvent de l'annexe X.

**- Article 2 -
Durée d'affiliation minimale et durée d'indemnisation**

§ 1. Durée d'affiliation minimale et durée d'indemnisation pour l'annexe VIII

L'activité des bénéficiaires de l'annexe VIII est déclarée sous la forme d'heures. Le nombre d'heures pris en compte pour la recherche de la durée d'affiliation requise est limité à 48 heures par semaine ou à 208 heures par mois. Toutefois, en cas de dérogation accordée par l'autorité administrative compétente, ces limites sont respectivement fixées à 60 heures et à 260 heures.

La durée d'affiliation requise pour une ouverture des droits est de 507 heures au cours des 10 mois précédant la fin de contrat de travail considérée.

La durée d'indemnisation est fixée à 8 mois (243 jours).

L'exercice d'activités déclarées et effectuées pendant la période d'indemnisation entraîne une prolongation équivalente de l'indemnisation dans les conditions précisées à l'article 7 ci-après.

§ 2. Durée d'affiliation minimale et durée d'indemnisation pour l'annexe X

L'activité des bénéficiaires de l'annexe X est déclarée sous la forme de cachets. Chaque cachet est converti en heures sur la base de 1 cachet égale 8 heures ou 12 heures, selon qu'il s'agit de cachets groupés ou isolés. Le nombre de cachets pris en compte pour la recherche de la durée d'affiliation requise est limité à 6 par semaine ou à 26 par mois.

Constituent des cachets groupés ceux qui couvrent une période d'emploi d'au moins 5 jours continus chez le même employeur.

La durée d'affiliation requise pour une ouverture des droits est de 507 heures au cours des 10,5 mois précédant la fin de contrat de travail considérée.

La durée d'indemnisation est fixée à 8 mois (243 jours).

L'exercice d'activités déclarées et effectuées pendant la période d'indemnisation entraîne une prolongation équivalente de l'indemnisation dans les conditions précisées à l'article 7 ci-après.

§ 3. Modalités de recherche de l'affiliation pour les annexes VIII ou X

Le temps de travail effectif exercé dans le champ des annexes VIII ou X est retenu pour la justification des 507 heures d'affiliation. Cependant, certaines périodes d'inactivité sont assimilées à du temps de travail. Il s'agit :

- des périodes de suspension de contrat de travail résultant d'une incapacité physique du salarié ou d'une maternité, à raison de 5 heures par jour ;
- des périodes au cours desquelles l'intéressé a suivi des actions de formation visées au livre IX du code du travail, à l'exception de celles indemnisées par l'assurance chômage et ce, dans la limite de 338 heures.

L'examen des droits, en vue d'une réadmission, est effectué lorsque l'allocataire a épuisé la durée d'indemnisation qui lui a été accordée.

- Article 3 -

Salaires journaliers de référence

Pour l'annexe VIII, le salaire de référence est établi à partir des rémunérations soumises aux contributions d'assurance chômage au titre des 10 mois précédant la fin du contrat de travail.

Pour l'annexe X, le salaire de référence est établi à partir des rémunérations soumises aux contributions d'assurance chômage au titre des 10,5 mois précédant la fin du contrat de travail.

Le salaire journalier de référence est égal au quotient du salaire de référence par la différence entre 304 jours pour l'annexe VIII et 319 jours pour l'annexe X, et le nombre de jours correspondant aux périodes de sécurité sociale, de chômage, de formation professionnelle, ainsi que le nombre de jours correspondant à la durée des droits à congés acquis.

Le diviseur du salaire de référence résultant des dispositions ci-dessus ne peut être inférieur à un diviseur minimal calculé selon la formule suivante :

$$\text{Diviseur minimal} = \frac{\text{heures de travail}}{10}$$

**- Article 4 -
Calcul de l'allocation journalière**

L'allocation journalière (AJ) est égale à une partie proportionnelle correspondant à 19,5 % du salaire journalier de référence (SJR), à une somme égale à 0,026 € multipliés par le nombre d'heures travaillées (NHT) accomplies par l'intéressé dans la période de référence et déterminée comme indiqué à l'article 2 du présent protocole, et à une partie fixe (PF).

La formule de calcul est la suivante :

$$AJ = (19,5 \% \text{ du SJR}) + (0,026 \text{ €} \times \text{NHT}) + (\text{PF})$$

L'allocation journalière ne peut être inférieure à 1/30 de 75 % du SMIC mensuel calculé sur la base de 35 heures par semaine. Elle ne peut excéder 34,4 % de 1/365 du plafond annuel des contributions à l'assurance chômage.

**- Article 5 -
Financement des retraites complémentaires**

La participation des personnes entrant dans le champ d'application défini à l'article 1^{er} du présent protocole au financement des retraites complémentaires est fixée à 0,93 % du salaire journalier de référence.

L'application de ce prélèvement ne peut pas conduire à verser une allocation journalière inférieure à l'allocation minimale visée à l'article 4.

**- Article 6 -
Point de départ du paiement**

1) La prise en charge est reportée à l'expiration d'un délai de franchise calculé comme suit :

$$\left[\frac{\text{Salaire de la période de référence}}{\text{SMIC mensuel}} \times \frac{\text{SJR}}{3 \times \text{SMIC jour}} \right] - 30 \text{ jours}$$

Le salaire servant au calcul de la franchise correspond au montant des salaires perçus au cours de la période de référence précédant la fin du contrat de travail et ne peut être inférieur à 304 fois ou 319 fois le salaire journalier moyen servant au calcul de l'allocation, selon qu'il s'agit de l'annexe VIII ou de l'annexe X.

2) La prise en charge est reportée au lendemain d'un différé d'indemnisation de 7 jours qui court à compter du terme de la franchise et, à défaut, de la date d'inscription comme demandeur d'emploi suivant la fin de contrat de travail retenue pour l'ouverture des droits.

- Article 7 -

**Détermination des jours indemnissables en cas d'exercice d'une activité
(Règle dite du "décalage")**

En cas d'exercice d'une activité par un allocataire au cours d'un mois civil pour lequel une indemnisation est demandée, le nombre de jours de privation involontaire d'emploi indemnissables au cours de ce mois est égal à la différence entre le nombre de jours calendaires du mois et le nombre de jours correspondant au quotient des rémunérations brutes mensuelles par le salaire journalier de référence.

- Article 8 -

Coordination des deux annexes

Lorsqu'un intermittent a exercé des activités relevant alternativement des deux annexes VIII et X, il est procédé à l'étude de ses droits au regard de l'annexe correspondant à l'activité la plus importante au cours de la période de référence prise en considération pour la justification de la durée d'affiliation.

- Article 9 -

Taux des contributions

Le financement de l'allocation prévue pour les annexes VIII et X est constitué par deux taux de contribution cumulatifs.

Le taux des contributions destinées au financement de l'indemnisation résultant de l'application des règles de droit commun de l'assurance chômage reste fixé à :

- 5,40 % réparti à raison de 3,50 % à la charge des employeurs et de 1,90 % à la charge des salariés.

Le taux des contributions destinées au financement de l'indemnisation résultant de l'application des règles dérogatoires et spécifiques aux annexes VIII et X est fixé à :

- 5,40 % réparti à raison de 3,50 % à la charge des employeurs et 1,90 % à la charge des salariés.

- Article 10 -

Recouvrement des contributions et croisement des fichiers

Le centre de recouvrement national recouvre en totalité les contributions dues au titre d'emplois relevant des annexes VIII et X. A cet effet, les données des fichiers de ce centre sont rapprochées de celles détenues par la caisse des congés du spectacle et AUDIENS (ex GRISS), ainsi que par les sociétés de droits d'auteurs afin de s'assurer de la qualité des informations recueillies auprès des employeurs affiliés.

Il est demandé aux pouvoirs publics de prendre dans les meilleurs délais les mesures d'ordre législatif nécessaires au rapprochement de ces données et d'autoriser la communication systématique au centre de recouvrement des avis de redressement notifiés par les Urssaf. A cet effet, la lettre annexée au présent protocole sera adressée par les signataires aux ministres concernés.

- Article 11 -

Déclaration des activités par les employeurs et les salariés

§ 1. Prise en compte des périodes d'activité pour l'ouverture des droits

Les employeurs doivent adresser au centre de recouvrement national, en même temps que leur avis mensuel de versement des contributions, les justificatifs correspondants pour chaque salarié employé dans le mois. Ces justificatifs sont constitués par des attestations sur lesquelles figurent notamment les périodes d'emploi et les rémunérations afférentes à ces périodes qui ont été soumises à contributions. Ces déclarations sont effectuées sur des formulaires dont les modèles sont arrêtés par l'Unédic.

Un second exemplaire de l'attestation est remis par l'employeur au salarié lors de la fin du contrat de travail. Ce dernier doit communiquer à l'Assédic la ou les attestations d'employeurs (feuilles) correspondant aux périodes d'emplois déclarées, dès son inscription comme demandeur d'emploi ou, lors de chaque renouvellement de son inscription, en même temps que sa déclaration de situation mensuelle (DSM).

Sont prises en compte pour l'ouverture de droits, au titre des annexes VIII et X, les périodes de travail déclarées à la fois par l'employeur et le salarié, la double déclaration permettant de déterminer avec exactitude si l'activité en cause relève du champ d'application des annexes.

Le centre de recouvrement national doit être rendu obligatoire pour tous les employeurs occasionnels.

§.2. Paiement des allocations

Le paiement des allocations est mensuel. Il est déterminé en fonction de la déclaration de situation mensuelle (DSM) adressée par l'allocataire à l'Assédic. Tout allocataire qui fait état d'une période d'emploi, doit adresser à l'Assédic l'attestation d'employeur correspondante. En l'absence de cette pièce justificative, un paiement provisoire des allocations est effectué et il est procédé à une régularisation du paiement ultérieurement.

§.3. CDD d'usage

L'accord interbranches du 12 octobre 1998 relatif aux contrats à durée déterminée d'usage dans le spectacle limite le recours à ce type de contrat aux seuls cas où les particularités de ces branches le justifient et précise qu'en dehors de ces cas, c'est le CDD de droit commun ou le CDI qui s'applique.

Les signataires appellent au strict respect de ces dispositions.

- Article 12 - Conséquence d'absence de déclaration

§ 1. En cas de non-déclaration, par le salarié, de ses périodes de travail lors de sa déclaration de situation mensuelle (DSM) les conséquences prévues par le règlement général de l'assurance chômage s'appliquent, à savoir :

- les périodes de travail ne sont pas retenues comme temps d'affiliation lors de la réadmission suivante ;
- tous les jours du mois civil, à propos duquel des périodes de travail n'ont pas été déclarées, sont imputés sur la durée d'indemnisation notifiée à l'allocataire.

§.2. Lors du versement mensuel des contributions, en cas de non-déclaration des périodes d'emploi par l'employeur, des majorations de retard sont dues par l'employeur à l'assurance chômage.

- Article 13 - Clause de suivi

Afin d'apprécier les effets des dispositions du présent protocole, les partenaires sociaux se réuniront avant la fin de l'exercice 2004 et avant la fin de l'exercice 2005 pour faire le point sur l'application des nouvelles annexes VIII et X. En tant que de besoin, ils prendront les mesures qui s'avèreraient nécessaires.

Rapport sur l'enseignement supérieur DE LA MUSIQUE, rédigé à la demande de Sylvie HUBAC, Directrice de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles

Mission Amy, 2 Juillet 2001

1. Présentation et remarques générales

L'ensemble du dispositif de l'enseignement musical en France force le respect. La richesse et la diversité des disciplines enseignées, la largeur des "publics" concernés, la qualité des enseignants et des structures mises en place depuis une trentaine d'années, tous ces points acquis nous permettent tout d'abord d'exprimer un satisfecit.

Des milliers de jeunes sont ainsi sensibilisés à la musique et pourvus déjà d'un certain bagage fourni par l'enseignement initial. De cet ensemble, environ 1500 à 2000 par an émergent par le canal de l'enseignement dit spécialisé. Ce dernier délivre un diplôme (le DEM), considéré à juste titre comme le point final mis à cet enseignement spécialisé, et, par voie de conséquence, un seuil de qualification essentiel à une éventuelle admission dans l'enseignement supérieur. Il est en effet, malgré des différences locales que l'Etat doit activement chercher à corriger, un diplôme tout à la fois de spécialisation instrumentale ou vocale et de culture générale.

Deux observations s'imposent d'entrée de jeu :

- seul un nombre restreint de diplômés ont réellement accès à des études supérieures, savoir accès aux deux CNSM, aux CEFEDM et aux CFMI . Une proportion récemment observée fait état de 45% de ces diplômés reçus dans l'enseignement supérieur.

- *une bonne partie (la majorité ?) de jeunes "demistes" se trouvent en état d'errance, de*

recherche, qui les conduisent soit à accumuler d'autres DEM - en particulier dans les CNR et ENM de la Région Parisienne - , soit à chercher à se professionnaliser sans études supérieures, soit à abandonner la voie de la professionnalisation.

A ce constat s'ajoute une troisième observation d'un tout autre ordre : l'évaluation du jeu instrumental n'est plus le critère unique sur lequel est fondé un démarrage d'études supérieures. L'appréciation des connaissances générales et notamment d'une certaine culture musicale, semble à présent prise en compte par les institutions d'études supérieures, (voir les tests d'entrée organisés par les CNSM d'une part, par les CEFEDEM d'autre part.) Ceci nous conduira à *redéfinir l'espace de l'Enseignement supérieur de la Musique*, pour mieux apprécier ce phénomène, relativement nouveau, et dont il convient de se féliciter.

Les structures actuelles de l'enseignement supérieur (relevant, rappelons-le, exclusivement de la tutelle de l'Etat, même si les dispositifs institutionnels sont variés) ne sont donc pas en mesure de répondre à la demande, légitime, des jeunes diplômés de l'enseignement spécialisé¹. Elles se limitent pour l'instant aux 2 CNSM ainsi qu'à des formations professionnalisantes telles que les Cefedem et les formations diplômantes au CA. En outre, elles fonctionnent exclusivement sur un mode de recrutement par concours.

Certes, le concours d'entrée pour ce type d'établissement est légitime, car il permet l'adéquation du nombre d'élèves aux moyens d'enseignement proposés : classes à nombre fixe, nombre de professeurs, répartition des matières en cursus, logistique générale, etc...Par ailleurs, et ceci est particulièrement valable pour les CNSM, ce principe garantit la nature de "grande école" à laquelle notre pays est attaché, où le souci d'excellence prime celui de la rentabilité et des notions de masse critique. Pour les CEFEDEM, la logique de recrutement est identique, même si les buts recherchés sont différents : préparer le jeune musicien à une "carrière" de professeur, ce qui implique une large part de "formation professionnelle " ad hoc, parallèlement à l'enrichissement global des connaissances et du savoir-faire. Mais il reste que, ni au plan quantitatif (proportion importante de lauréats du DEM privés de possibilité d'accéder à l'Enseignement Supérieur), ni au plan qualitatif (absence de diversification dans l'offre d'enseignement supérieur actuellement en place), l'Etat

¹ A titre d'exemple, 2286 jeunes sont sortis de cet enseignement avec un DEM en 1999. On doit rapprocher de ce nombre celui des 500 admis aux CNSM. Il faut aussi compter dans le nombre d'admis un pourcentage d'au moins 10% d'étrangers, non titulaires du DEM.

ne remplit pas complètement son rôle.

C'est pourquoi notre Mission, après réflexion et débats en profondeur, propose d'ajouter un maillon supplémentaire à l'offre de formation existante pour les titulaires du DEM : il s'agit de créer ***une nouvelle filière d'enseignement supérieur qui viendrait apporter des réponses différentes et complémentaires à une formation plutôt normalisée. Cette filière permettrait par là même d'offrir une zone intermédiaire entre DEM et diplômes de CNSM, en résorbant une partie au moins du déficit existant entre titulaires du DEM et admis dans l'enseignement supérieur actuel (CNSM/CEFEDM/CFMI réunis)***

Cette formation aura pour fonction de donner une qualification supplémentaire aux étudiants qui souhaitent poursuivre des études au-delà du DEM. Elle se caractérisera par une spécialisation offerte à l'étudiant dans un domaine particulier. C'est en cela qu'elle se pose en *filière de l'Enseignement supérieur*.

L'enseignement supérieur de la musique ne se définit ni par le niveau supérieur de technicité qu'il serait censé recouvrir, ni par l'abstraction intellectuelle de ses contenus, ni par le statut administratif d'étudiant auquel il donne lieu. C'est avant tout le lien permanent qui s'y tisse entre enseignement et recherche, entre diffusion de la connaissance et création de nouveaux savoirs, entre pertinence des acquis et invention de contenus nouveaux. En musique, le "chercheur" n'est pas majoritairement un théoricien formulant une spéculation abstraite sur le domaine considéré; il ne communique pas forcément par la voie de l'écrit.

C'est plus couramment un interprète, mais dont la pratique doit se trouver approfondie par une réflexion quasi permanente, réflexion qui mérite aussitôt d'être érigée en exemple, d'être communiquée, voire, pourquoi pas, de "faire école".

Ce peut être aussi, bien sûr, un spécialiste de domaines périphériques : acoustique, organologie, ethnomusicologie, informatique musicale, physiologie de la perception, pédagogie... Un compositeur quant à lui, est par nature, chercheur, s'il développe l'analyse simultanée de sa démarche, et même s'il n'enseigne pas lui-même sa discipline.

La notion de spécialité est donc à mettre en avant, dès lors que l'on situe l'enseignement supérieur. Un établissement fonctionne peu ou prou comme un laboratoire où les informations des uns et les découvertes des autres circulent en aller et retour permanents. Le musicien, loin de reproduire essentiellement les réflexes du métier - bien que ceux-ci ne soient pas écartés a priori - les analysera, les reconsidérera, les fera évoluer, dans un esprit de reconquête de l'invention. Une notion de compétence individuelle et spécifique, une *spécialisation*, donc, doit inévitablement être apporté à l'étudiant, on voudrait dire presque l'étudiant – chercheur...

La mise en place de cette nouvelle formation supérieure, si elle doit constituer une priorité absolue pour l'Etat, n'implique pas la création d'une structure lourde, telle que celle d'un CNSM ou autre établissement. Au demeurant, le recensement des « formations supérieures d'établissement », telles qu'elles existent à l'échelon régional, pourrait apporter une réponse au problème posé même si la réponse n'est pas actuellement jugée satisfaisante.

Ces formations "supérieures" en place dans certains établissements régionaux ont été examinées au vu des documents disponibles, documents qui demanderaient une plus grande explicitation de la part des responsables pédagogiques. Un questionnaire, annexé à ce rapport, en donne les informations de base². Un examen sommaire permet de constater que ces formations, à quelques exceptions notables près, ne font pas apparaître de spécialisations mais encouragent plutôt le "perfectionnement" dans le sujet principal, avec des moyens d'ailleurs limités. Aucun diplôme national n'est actuellement délivré.

Se détachent plus particulièrement de cet ensemble les formations spécifiques de Toulouse : *disciplines vocales et orgue*, Poitiers : *direction de chœur*, Nantes : *métiers de l'orchestre*, Paris (CNR) : *musique ancienne*, - certaines de ces formations étant déjà totalement ou en partie prises en charge par l'Etat.

2. Mise en place par l'Etat d'une nouvelle formation

De par la tutelle qui lui incombe sur l'enseignement supérieur, l'Etat se doit à la fois :

1. de définir les contours, structures administratives et juridiques, contenus, compétences requises et modalités d'entrée.
2. d'habiliter ces centres de formation, en partant, si possible, des actions déjà menées en régions par les établissements d'enseignement spécialisé (CNR/.ENM) et dont les projets ont fait l'objet d'évaluations. Ce sont les *formations* qui se verraient ainsi habilitées et non les établissements en tant que tels.³
3. de définir la nature du diplôme et du contrôle des connaissances qui en permet la

² Voir Annexe

³ Nous donnons en annexe les listes des formations de type supérieure qui paraissent pouvoir correspondre aux critères définis.

délivrance.

4. de prendre en charge financièrement tout ou partie de la formation, suivant les modalités de partenariat avec les collectivités territoriales.

Nous proposons l'appellation de ***Diplôme d'études musicales supérieures (DEMS)*** pour ce nouveau diplôme , qu'il serait judicieux de faire homologuer à BAC+2.

Définition et contenu d'enseignement des Centres

Chaque centre de formation est défini par sa spécialité propre. Le cursus suivi par l'étudiant au sein du centre ne se borne pas à cette discipline, laquelle constitue en fait *une dominante de spécialité intégrée à un tronc commun* (voir ci-dessous)

Il est important de rappeler , en effet, que l'enseignement supérieur - à la différence de l'enseignement général - est un lieu de *spécialisation* dans une domaine particulier

Nous proposons une liste -non exhaustive - de ces spécialités :
musique de chambre, orgue, orchestre (notamment cordes), art lyrique, direction de chœur, composition instrumentale, composition électro-acoustique, analyse musicale, direction d'orchestre, musique ancienne.

- l'ouverture d'un Centre suppose la présence à sa tête d'un *enseignant - chercheur* de haut niveau, susceptible d'en assurer la direction scientifique. Il est entouré d'une équipe d'enseignants collaborant à la mise en œuvre du cursus. Au-delà des questions statutaires, il importe de recruter une personnalité dont le profil artistique est incontestable.
- l'équipe enseignante peut être composée tout ou partie de professeurs titulaires CNR/ENM, mais aussi d'artistes professionnels, de musiciens d'orchestre, de musicologues, de compositeurs, etc., le tout en fonction de la spécialité envisagée.
- l'étudiant (obligatoirement titulaire du DEM) postule dans le centre correspondant à la spécialité de son choix. L'entrée se fait par examen d'un dossier, justifiant la pertinence des choix, et d'un entretien avec le ou les responsables de la formation.
- les centres assurent une formation de 900 à 1000 heures en 2 ans. Le cursus

comprend des *matières de tronc commun*, fixées par la Tutelle, et des *matières optionnelles*, choisies par le Centre. Le tronc commun comprend 4 disciplines : la dominante de spécialité, analyse musicale et commentaire, perfectionnement instrumental /vocal, acoustique et psychoacoustique. Les matières optionnelles, au nombre de 3, peuvent être, entre autres : improvisation, informatique musicale, histoire de la musique, pratique instrumentale ou vocale collective.

- l'évaluation permettant la délivrance du diplôme se fait sous la forme d'un examen final, à l'issue de la 2^e année, mais prend également en compte les résultats d'un contrôle continu. La note 10/20 permet l'obtention du diplôme, le contrôle continu comptant pour 50% du résultat global.

Les modalités de contrôle des connaissances dans chaque matière sont fixées par un texte élaboré en commun par les Centres et la Tutelle, dans le processus permettant l'habilitation du Centre. Les évaluations doivent porter obligatoirement sur des travaux écrits et exposés oraux, selon les matières, ainsi que sur des travaux personnels dans la discipline de *dominante de spécialité*.

Deux remarques :

1. nous souhaitons attirer l'attention sur la nécessité de rééquilibrer l'enseignement supérieur de la musique vers la Recherche et de créer ainsi des compétences nouvelles. La recherche, rappelons le, réside dans la création de savoirs et non dans la diffusion de savoirs existants.⁴ Ces nouveaux pôles d'enseignement doivent prendre ces concepts en considération, plutôt que de reproduire, à l'infini, des modèles préexistants (de même que, par exemple, la création du CNSM de Lyon, il y a 20 ans, correspondait à une nouvelle donne et non au désir de reproduire et "décentraliser" un modèle, celui du Conservatoire de Paris, dans sa philosophie originelle). Nous souhaitons aussi que l'instauration et la prise en compte de spécialisations, transcende l'éternel problème des "niveaux", toujours soumis à la sélection à outrance, donc à l'arbitraire.
2. la répartition en régions de ce type de formation supérieure - à l'instar des CEFEDEM- nous paraît devoir jouer un rôle positif et dynamique par rapport aux bassins d'emploi locaux. On peut y voir, à terme, les prémises d'un meilleur équilibre entre Ile de France et Régions.

⁴ Voir rubrique « Recherche » ci-dessous, où ce point est développé.

Objections :

Certaines voix se sont déjà élevées contre un cycle post-Dem, qui serait une sorte de classe préparatoire à l'entrée aux grandes Ecoles, et on se demande, d'ailleurs à juste titre, si l'on doit multiplier "*ad infinitum*", les examens et concours ⁵. On n'insistera jamais assez sur le fait que, au moins dans notre esprit, la formation ainsi créée constitue *elle-même* une formation supérieure en soi, certes de durée assez brève, mais devant permettre des choix à l'étudiant, notamment celui d'une spécialisation, avant d'aborder soit le monde professionnel, soit la poursuite d'autres études (CNSM, CEFEDM, Université, etc..) ⁶

Quant à une critique faite sur le "renforcement de la normalisation et de l'organisation pyramidale de la totalité du système"⁷, nul ne peut se prévaloir d'une dérive possible pour critiquer l'ensemble du dispositif. Il semble au contraire que le profil de cette formation tel qu'il a été dessiné, va justement à l'encontre d'une "normalisation". L'organisation pyramidale est plus dans les têtes que dans les faits, vu le peu de cas que l'on fait des diplômés dans les recrutements...d'orchestre, par exemple, où seules les performances *hic et nunc* sont prises en compte. Ne parlons même pas du recrutement des chefs d'orchestre où l'on est en droit de se demander, en France, de quelle organisation supposée pyramidale il relève...

D'autres voix ont proposé que le DEM lui-même soit considéré comme un diplôme d'études supérieures, relevant l'adéquation de ce dernier avec l'âge des jeunes musiciens concernés d'une part, la qualité du contenu de certains DEM, d'autre part. Malgré l'intérêt de son argumentaire, cette proposition n'a pas été retenue.

3. Les Conservatoires nationaux supérieurs de Musique (CNSM)

Les deux CNSM existant ont une forte identité. Celle de Paris est séculaire, mais bien des ajustements récents l'ont rajeunie très fortement. Celle de Lyon, toute récente, continue à se construire.

⁵ Voir document Jean Charles François , avril 2001, chap. IV, page 3.

⁶ D'ailleurs, il conviendrait d'étudier, dans le cas d'intégration dans un CNSM, une possibilité de passage direct en deuxième année de cursus – pour la majorité des disciplines –, ou en deuxième partie de cursus, quand cela est pertinent dans la structure de celui-ci, suivant les acquis réalisés au cours de la formation en question.

⁷ Article déjà cité en note 5

Il n'est pas question de revenir sur ces identités, fruits de l'Histoire et des lieux... Toutefois, nous pensons qu'une certaine harmonisation et une certaine complémentarité devraient être mieux perceptibles.

Rappelons brièvement le cadre :

"Les CNSM constituent le lien entre le réseau d'enseignement spécialisé et l'insertion professionnelle " (Alain Poirier)

- le cycle supérieur est censé fournir les "outils nécessaires à l'accession au monde professionnel"; Il dure 3 à 4 ans (5 ans pour certains cycles spécialisés) et délivre un diplôme appelé DFS (Paris) et DNESM (Lyon) ⁸
- le cycle de perfectionnement dure environ 2 ans et propose des "passerelles avec les structures professionnelles existantes".

Dans l'état actuel, la mission se félicite de la bonne entente existant entre les deux maisons, facilitant à l'évidence échanges et convergences de vue.

Les missions des CNSM

Il serait souhaitable qu'un document commun (relevant du Ministère ?) rappelle les missions des CNSM et présentent schématiquement les cursus. On déplore actuellement l'absence de document cohérent, permettant en particulier à l'étudiant de se positionner en connaissance de cause pour l'un ou l'autre. Par ailleurs, les spécialités ou spécificités offertes par l'un ou l'autre devraient être mieux mises en relief.

Le recrutement

L'observation est faite - en commun par les deux directeurs - que le système double d'admissibilité et d'admission à l'entrée, bien qu'inévitable laisse apparaître des lacunes : le jeune étudiant, titulaire d'un DEM ou pas, a été soumis à un bachotage important pour les épreuves notamment instrumentales, mais peut se révéler décevant. L'absence d'une véritable **culture de répertoire** est montrée du doigt. Toutefois, ce système hypersélectif (dans certaines disciplines surtout) reste incontournable, et une évolution récente a permis de renforcer l'évaluation globale des candidats, grâce à des tests d'entrée qui doivent être sans doute mieux perçus

⁸ Voir ci-dessous

pas les jurés extérieurs .⁹

Le contenu

Il est maintenant unanimement (ou presque !) reconnu que l'abondance et la diversité des matières enseignées par les deux CNSM (en dehors des disciplines dites principales) est un atout de premier plan, pratiquement sans équivalent dans le Monde. Toutefois, il peut être observé que le rapport entre le "spéculatif" et l' "actif" n'est pas optimal. Ainsi, les étudiants suivent obligatoirement les classes de formation musicale¹⁰ mais ne voient pas toujours le lien avec la performance sur l'instrument (ou la voix), dès lors qu'ils se trouvent en situation d'appliquer leur savoir. On déplore souvent un cloisonnement des disciplines, préjudiciable aux études supérieures qui doivent amener l'étudiant à globaliser, à mieux saisir le phénomène *dans son ensemble*.

Alain Poirier suggère la mise en place d'un cours de répertoire, constatant un manque important de culture chez les jeunes musiciens et une absence de "filtre", compensée dans le passé par la prééminence des maîtres.

Répartition des matières enseignées :

Il semble qu'un travail doit être fait pour une meilleure définition des matières fondamentales et leur articulation avec les matières complémentaires et/ou optionnelles. L'étudiant est souvent un peu perdu, surtout au début et semble peiner à sa positionner par rapport aux matières optionnelles. Sans doute - c'est le cas en particulier à Lyon -, certaines matières à U.V. - unités de valeur - ont été survalorisées par les professeurs ce qui entraîne des surcharges insupportables de travail et un découragement fréquent chez l'étudiant. La tendance est dans bien des cas en une dérive "par le haut" auxquels les conseil pédagogiques devraient être sensibles¹¹, tant la concertation dans ce domaine est, comme ailleurs, bonne

⁹ n'oublions pas que les jurys de recrutement (à l'exception du président et d'un membre du corps professoral concerné, sont extérieurs à l'Etablissement, dans notre tradition française, pour éviter, en principe, tout favoritisme.

¹⁰ Un rappel : la formation musicale est "sectorisée à Paris ", globale à Lyon, pour des raisons de philosophie et de tradition de l'un et l'autre établissement.

¹¹ On pourrait citer le cas de l'U.V. d'orchestration, à Lyon, dont la charge de travail était devenue bien supérieure à celle de la matière principale : la composition !

conseillère.

Les recommandations essentielles, dans ce domaine, seraient :

- de renforcer les liens entre matières principales et complémentaires
- de mieux maîtriser les rapports avec les structures professionnelles.
- de susciter les échanges entre classes homologues des deux établissements, y compris par l'échange temporaire des enseignants, chaque fois que ce sera possible. Une saine émulation en découle presque automatiquement.

Ecriture - Composition

Une analyse du recrutement actuel en classe de composition et celle du dispositif de connexion *écriture - composition* paraît devoir s'imposer dans les deux établissements. Ceci n'est pas nouveau et de nombreuses réformes ont déjà été entreprises, sans pour autant clarifier les choses...Il faut dire que le sujet est particulièrement ardu. Parmi les thèmes à aborder, nous citerons :

- le recrutement : comment déceler avec pertinence l'étudiant réellement motivé par un désir d'écrire et d'innover (c'est à dire sans chercher à reproduire avec talent le langage de tel ou tel maître, présent ou passé), malgré certains déficits apparents (oreille, connaissance des instruments, culture,...)
- comment articuler avec bonheur apprentissage de la composition et suivi d'études d'écriture "traditionnelle" où les notions de métier et de polissage de l'écriture sont primordiales.
- rôle de la ou des technologies dans cet apprentissage: étude de l'acoustique, rudiments de technique de prise de son, informatique musicale, logiciels de copie, etc...

Une piste intéressante pourrait consister, sur l'ensemble du cursus, en :

- tronc commun de deux ans pour chaque étudiant,
- spécialisation de deux ans : domaine instrumental/vocal ou domaine informatique / technologique, avec une *dominante de spécialisation*, débouchant sur un diplôme d'études supérieures (avec possibilité de réduction à un an).

- Diplômes - contenus, intitulés.

Il serait souhaitable, comme il a été évoqué ci-dessus, d'unifier la terminologie actuelle, obscure et souvent mal comprise et peu ou pas du tout utilisée par les intéressés, afin que les CNSM ne disposent que d'un seul intitulé de diplôme, où le terme de "national" apparaîtrait, obligatoirement, comme dans le DNESM en vigueur au CNSM de Lyon . Nous suggérons la généralisation du terme : ***Diplôme national d'enseignement supérieur de la musique***¹²

Par ailleurs, il est recommandé d'étudier la mise en place d'un véritable diplôme de perfectionnement ,valorisant les trimestres de scolarité dans ce domaine, avec ou sans épreuve finale mais avec bilan obligatoire au terme de la première année. Le suivi de la scolarité très spéciale de ce cycle est , en effet, hautement souhaitable. Mon expérience au CNSM de Lyon m'avait fait observer que, hormis les séances de concertos ou les récitals programmés dans la saison publique, aucune échéance n'existait pour évaluer le travail accompli.

Les déclarations des Directeurs de CNSM indiquent qu'une évolution est en cours dans ce sens.

Insertion professionnelle

Les CNSM n'ont pas pour mission de "faire " de l'insertion professionnelle. Même si ils contribuent automatiquement à la favoriser, celle ci se réalise pleinement *dans les lieux* professionnels.

Rappelons que les études supérieures sont des études à temps plein et qu'il ne devrait y avoir aucune confusion entre "temps d'études" et recherche d'insertion professionnelle, bien que l'on puisse le tolérer dans certains cas, comme le travail spécifique en vue d'un recrutement de musiciens d'orchestre.¹³

En fait, on préférera à ce terme *d'insertion* celui, plus restreint, d'*accompagnement à la vie professionnelle*. Ainsi l'expérience des concerts mêlant professeurs et élèves réalisée au CNSMDP sous la rubrique Quinte et plus, paraît répondre à cette logique, ainsi que , dans un tout autre genre, les multiples auditions réalisées intra muros pour recruter de jeunes chanteurs pour des productions à

¹² qui a son équivalent pour la Danse : diplôme national d'études supérieures chorégraphiques. (DNESC)

¹³ ce point sera développé dans la rubrique "insertion professionnelle des jeunes instrumentistes"

l'impact pédagogique important (ex. Festival et Académie d ' Ambronay). Bien entendu, il existe une foule d'autres initiatives qu'il est impossible de répertorier ici, et qui relève de la dynamique des classes et des chefs d'établissements.

Insertion professionnelle des jeunes instrumentistes

C'est sur ce point qu'il faut, à notre sens, insister, laissant le soin à la mission "enseignement supérieur du chant" le soin d'intervenir sur son terrain propre .

Les années 2005-2015 verront la mise au concours d'un grand nombre de postes de musiciens permanents dans les orchestres français .¹⁴ Or peu d'orchestres sont actuellement impliqués dans des programmes d'insertion de jeunes musiciens relevant ou issus de l'Enseignement supérieur, à l'exception de timides (mais bienvenus!) programmes sponsorisés.¹⁵ Cet état de fait se lit comme un déficit au regard des missions professionnelles telles que définies dans la charte des missions de service public du spectacle vivant et plus généralement comme un manque de responsabilisation vis à vis de la relève, uniquement assurée et vécue au travers des traditionnels concours de recrutement. Une structure comme la Philharmonie de Berlin a ouvert depuis de nombreuses années une Académie, sorte *d'orchestre bis* qui permet aux jeunes musiciens sélectionnés à l'échelon européen, de se perfectionner au jeu d'orchestre et d'apprendre à connaître les disciplines de jeu d'un grand orchestre international.

Par ailleurs, la libre circulation des artistes en Europe, entrée désormais dans les faits, impose de traiter la question de l'insertion des jeunes musiciens français dans la foulée de nos formations supérieures .

Les responsables de l'AFO (Association française des Orchestres) et du SYNOLYR (Syndicat National des Orchestres), consultés, se disent prêts à s'associer à une réflexion sur ce terrain,

- d'une part en l'intégrant dans les discussions actuellement en cours en vue de l'adoption d'une annexe "musiciens permanents" à la convention collective du

¹⁴ Un recensement précis est actuellement en cours. Rappelons que la plupart des orchestres permanents actuels ont été créés entre 1969 et 1975 (à l'exception notables des orchestres de la Radiodiffusion et celui de l'Opéra de Paris).

¹⁵ Il faut citer tout de même l'action de Aïda, auprès de l'Orchestre du Capitole de Toulouse, qui propose un certain nombre de bourses limitées dans le temps, à des musiciens en scolarité aux 2 CNSM. Plus récemment, une formation symphonique "en alternance" s'est mise en place avec "Opéra éclaté" à Castres.

Syndéac,

- d'autre part en se tenant à la disposition de la DMDTS pour participer à un groupe de travail d'artistes et de responsables de l'enseignement supérieur afin de mettre au point un plan d'envergure permettant la mise en place d'une quarantaine de contrats annuels d'insertion professionnelle pour de jeunes musiciens. A ce programme pourrait participer une quinzaine des orchestres adhérents à l'AFO, selon des modalités à définir.

Il apparaît donc, à l'évidence, un réel déséquilibre : l'insertion professionnelle des jeunes musiciens est favorisée et fortement encadrée en direction des *métiers de l'enseignement* (ainsi qu'il a va être montré, par l'existence de nombreuses structures de formation pédagogique), alors qu'elle demeure timide en direction de la profession de musiciens "actifs".

C'est donc un chantier auquel il faut s'attaquer avec détermination et imagination en cherchant les partenaires les plus convaincus et les plus efficaces. Ce qui a été dit à l'égard des jeunes instrumentistes est encore beaucoup plus patent pour les filières de jeunes chefs d'orchestre, pour lesquels les passerelles vers la professionnalisation est des plus problématiques, puisqu'il existe peu ou pas de "concours" de recrutement et que les offres d'emploi sont infiniment rares.¹⁶

Statut des professeurs - procédures de recrutement

La mission s'est aussi donné pour réflexion l'actuelle absence de "statut" des professeurs de l'enseignement supérieur de la musique. Dans un pays comme la France où l'Etat est responsable tutélaire de l'Enseignement supérieur, il paraît paradoxal qu'il réserve aux cadres de cet enseignement des contrats renouvelables. Au-delà des revendications professionnelles légitimes, j'élargirai la question aux conséquences philosophiques et sociologiques de cette nouvelle "donne" : *l'enseignant ne se sent plus lié de manière permanente avec l'Etablissement* et, à terme, peut considérer cette attache comme secondaire, voire accessoire ou épisodique. D'où une fluidité plus grande - trop grande parfois - et la segmentation de l'enseignement entre de nombreux intervenants, pas forcément profitable aux

¹⁶ Il existe une seule formation supérieure de direction d'orchestre, au CNSM de Paris. Sans doute la nouvelle direction devrait elle s'attaquer à ce problème, un *mal français*, je n'hésite pas à l'affirmer !

étudiants. Dans le passé, les "grandes classes" ont existé, grâce à la permanence et à la légitimité de leurs titulaires. Aujourd'hui encore, certaines classes-phares doivent leur réputation internationale à cette stabilité. Ne sera-t-elle pas remise définitivement en cause par l'abandon de tout projet de statut, au moins pour une partie du corps professoral (comme cela existe, au demeurant, dans les pays de tradition germanique, où la musique joue un rôle social et culturel plus important qu'en France) ?

Une piste intéressante serait de relancer d'une part le statut de *permanent* et d'autre part celui d'artiste associé, afin de combiner les avantages des deux systèmes.

Quant aux procédures de recrutement des enseignants contractuels, il semble que la formule actuelle donne quelques signes d'affaiblissement. La notion d'épreuve pédagogique

est certes importante et doit être maintenue et même renforcée. C'est plutôt dans la procédure de sélection des candidatures, tout d'abord, puis dans la constitution du jury que les critiques se font jour. Une majorité de professeurs et d'étudiants trouvent le système confidentiel et peu démocratique, l'établissement étant maintenu à l'écart, à l'exception de son directeur et du conseiller (ou d'un conseiller aux études). Il est **indispensable** de revoir les textes réglementaires à ce sujet : une plus grande transparence et un appel aux instances collégiales des établissements (sans toutefois aller jusqu'à l'élection) par le biais des Conseils d'administration ou Conseils pédagogiques, seraient les bienvenus.¹⁷

4. Les filières de formation pédagogique

Il existe actuellement 3 types de filières de formation pédagogique dont 2 dépendent directement du Ministère de la Culture :

- les CEFEDM, pour la formation diplômante au Diplôme d'Etat
- les CNSM, pour la formation diplômante au Certificat d'Aptitude.
- les CFMI, dans le cadre de l'Université, pour la préparation du Diplôme

¹⁷ rappelons qu'aucun étudiant ne siège à la commission de recrutement alors qu'un ou plusieurs représentants siègent aux différentes instances consultatives ou paritaires.

universitaire de musicien intervenant.

1. CEFEDEM

Il existe actuellement 9 CEFEDEM, et bientôt 11 après la création de ceux de Bretagne/Pays de Loire et de Nord/Pas de Calais. Le flux d'entrée est d'environ 250 étudiants/an, soit une proportion de 20 à 25% des admis en Enseignement supérieur., et 10 % des titulaires du DEM¹⁸.

Les Cefedem dispensent une formation diplômante au Diplôme d'Etat (DE), sur 2 ans, pour un volume horaire d'environ 1000 heures . Le taux de réussite est de 97%.

En raison du volume important de "non admis" aux CNSM (qui ont toujours la cote d'amour chez les jeunes musiciens les plus performants), le niveau qualitatif des Cefedem a connu une évolution positive ces dernières années. La demande s'est affirmée et affinée d'une formation musicale approfondie , notamment dans le domaine de la musique de chambre et formation musicale approfondie , notamment dans le domaine de la musique de chambre et des ensembles instrumentaux, mais aussi en perfectionnement instrumental et vocal. Le système souple d'enseignement, avec une majorité d'enseignants "extérieurs", y compris des compositeurs, a beaucoup amélioré l'image de marque de cette formation , qui ne consiste pas seulement, loin de là, en "recettes pédagogiques pour avoir le DE". Cette évolution positive a donc consolidé ces structures, souvent fragiles et à l'étroit dans leur statut administratif¹⁹. Par ailleurs le bon maillage des Cefedem sur une grande partie du territoire contribue à dynamiser une décentralisation hautement souhaitable, en alimentant les bassins d'emploi locaux des métiers de la musique.

L'intérêt majeur, à nos yeux, de la structure Cefedem est qu'elle combine assez harmonieusement valorisation des acquis (par exemple en pratique collective) et recherche personnelle. L'étudiant est amené à mettre à jour son projet personnel, même sur un plan relativement modeste, le diplôme d'Etat restant, pour l'instant, le

¹⁸ en 1999, 2286 élèves des CNR/ENM ont obtenu le DEM, dont 1025 ont été admis dans l'E.S.

¹⁹ les CEFEDEM sont le plus souvent fondés en Association, à l'exception de 2 d'entre eux, administrés en syndicat mixte.

seul enjeu professionnalisant de la formation. A ce titre, on se situe résolument dans l'esprit et le contexte de l'Enseignement supérieur, et à l'écart de l'esprit de compétition qui peut prévaloir chez certains éléments des CNSM.

Etant donné le succès de ces centres, on pourrait imaginer une logique de "passerelles" entre la filière nouvellement créée des DEMS et les Cefedem : équivalence de certaines disciplines à l'intérieur du nouveau cursus, par exemple. Les finalités peuvent s'avérer complémentaires, le cycle post-DEM apportant le supplément de spécialisation qui fait défaut à la formation typique Cefedem. Le projet individuel pourrait s'en trouver valorisé. Il enrichirait le volet proprement pédagogique de la formation au DE. N'oublions pas que ce volet recherche, allant de pair avec celui d'une certaine spécialisation, contribue à *la marque de fabrique de l'enseignement supérieur*²⁰. Mais pour toute spécialisation, il faut aussi se garder de brûler les étapes, par exemple en faisant avancer le volet théorique plus vite que celui de la maîtrise du savoir-faire, c'est à dire du vrai talent du musicien : *"un haut niveau technique et musical est le préalable constitutif d'un tel contexte.(...)il n'est pas très utile de proposer/imposer une formation large et représentative, si les récipiendaires ne possèdent pas un niveau technique conséquent"* affirme fort opportunément un directeur de CNR.

2. CNSM

Les CNSM se sont vus confier par la Tutelle une formation diplômante au Certificat d'aptitude. Ses contenus et ses formes d'évaluation ont fait l'objet d'un arrêté en 1994. Plusieurs promotions sont d'ores et déjà sorties, tant à Paris qu'à Lyon, et l'ensemble du dispositif paraît solide, même si des différences notables existent entre les deux établissements, en matière de personnel, mais aussi dans le type d'enseignement prodigué.

Les étudiants sont recrutés par concours. A Lyon, la formation n'est accessible qu'aux diplômés de l'établissement. Cette disposition pourrait évoluer avec l'instauration d'un système de quota, mais il convient de rappeler qu'elle avait été

²⁰ J'ai observé, pendant mon mandat à la tête du CNSM de Lyon, combien cette "pré-spécialisation" était souvent abordée trop tardivement dans certains domaines, notamment la Musique Ancienne, où il n'était pas rare d'avoir des promotions d'étudiants - heureusement peu nombreuses- entrées à 29-30ans et "sorties" à 34 ou 35...

prévue pour valoriser les disciplines complémentaires en vigueur au CNSM de Lyon, à une époque où celles-ci n'existaient pas encore au CNSM de Paris: la formation diplômante s'inscrivant alors dans une logique pédagogique. Le flux annuel est d'environ 35 à 40 CA pour les 2 établissements, correspondant pratiquement au flux d'entrée (97% de réussite)

Evolution de la Formation diplômante au C.A.

On remarque que les systèmes mis en place à Paris et à Lyon sont loin d'être homologues. Cela tient aux données historiques qui ont précédé ; Paris a initié d'abord une formation préparatoire aux examens du CA (pas encore "diplômante") qui incluait certains professeurs du Conservatoire, intéressés par les questions pédagogiques. Ce dispositif est resté très largement en place alors qu'à Lyon, la formation a été fondée *ex nihilo*. Les intervenants ne sont généralement pas partie intégrante du CNSM et ne sont pas recrutés sur des bases de compétence instrumentale spécifique puisque l'essentiel de la formation est "ailleurs".

Je pense qu'il conviendrait de s'inspirer des 2 établissements pour réaliser une bonne mouture de la FDCA de l'avenir. S'affranchir sans doute du tout spéculatif en vigueur à Lyon (avec des nuances) et balayer les influences d'un certain clientélisme dans la formation parisienne. Dans les deux cas, les étudiants concernés se plaignent en général du poids excessif de l'enseignement théorique au détriment de la pratique musicale et/ou de l'acquisition de nouveaux savoirs dans la matière principale.

Propositions- innovations :

D'après la DMDTS elle-même, ces 2 FDCA ensemble ne permettent pas d'assurer le flux souhaitable de diplômés, soit environ 130 annuels, pour faire face à la demande²¹. Nous préconisons donc, en accord avec une demande précise de présidents de CEFEDM, l'étude d'un dispositif habilitant certains d'entre eux à une formation diplômante au CA. Pour résorber un déficit de 30 à 35 CA par an, il

²¹ actuellement, il est délivré 40 CA en formation diplômante, et 90 en externe.

conviendrait de disposer au minimum de 2 centres, peut être 3. Ce nouveau dispositif valoriserait la formation diplômante, au détriment du diplôme obtenu en externe, qui serait ainsi marginalisé.²²

Ce point serait considéré comme extrêmement positif par plusieurs CEFEDM. Il est évident que le contenu et les modalités d'évaluation devraient s'inspirer très étroitement de ceux en vigueur dans les deux CNSM, après le nécessaire toilettage évoqué plus haut. Le personnel pédagogique devrait, en particulier, être différent, afin d'éviter tout processus d'uniformisation ou de normalisation pédagogique qui est absolument à proscrire.

Pertinence dans le choix, compétence et diversité des personnes, mais unité des contenus et des formes d'évaluation, c'est le but à atteindre, ainsi conforme à l'idéal universitaire.

Homologation - Validation

La tutelle doit se préoccuper de l'homologation optimale des diplômes créés ou à créer, en veillant à ne pas susciter de disparités (il en existe malheureusement déjà!). On sait qu'un travail est en cours et que la tâche est ardue. Ainsi le nouveau diplôme, DEMS, s'il est créé, devrait être homologué à BAC+2.

Il s'agit aussi de distribuer correctement les rôles, en validant d'une manière approfondie les projets existant (ou sur le point d'être lancés). De véritables Contrats de Plan devraient ainsi être élaborés avec les Régions partenaires, car il s'agit bel et bien de valorisation des Régions .

3. CFMI

Ces centres de formation rattachés à l'Université délivrent un enseignement supérieur spécifique destiné aux intervenants dans l'Education nationale (enseignement primaire). Ces centres sont au nombre de 9 . La formation dure 2 ans et délivre un diplôme appelé ***Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant*** -DUMI - après environ 1500 heures d' études. Il est homologué au niveau 3 (BAC+2). Les promotions sont de 20

²² Ainsi qu'il est proposé dans le rapport Decoust-Pattyn de 1998.

en moyenne, et les titulaires actuels sont d'environ 1150.

Cette filière connaît un succès certain et les débouchés paraissent automatiques pour les "Dumistes". Un véritable plan de croissance devrait faire l'objet de concertation entre les deux Ministères concernés. En voici les principaux enjeux :

- il apparaît aujourd'hui que le nombre de musiciens intervenants diplômés ne suffit plus à couvrir l'ensemble des besoins.
- de nombreuses communes ont fait appel à des musiciens non formés. Ces personnels actuellement en cours d'emploi demandent pour la plupart une formation diplômante.
- " emplois jeunes", personnel associatif, bénévoles interviennent aussi parfois, sans aucune garantie de compétence.
- un certain nombre d'enseignants d'écoles de musique intervient sans formation spécifique en milieu scolaire.
- les CPEM (conseillers pédagogiques en éducation musicale) qui assurent la coordination des projets et le suivi du partenariat entre personnels de l'Education Nationale et intervenants sont en nombre insuffisant et demandent à bénéficier d'une formation initiale et d'une formation continue.

Des solutions sont possibles et en cours d'étude par les services concernés.²³ Ce plan de croissance sur les 10 ans à venir serait très bénéfique à cette formation dont je le répète, la pertinence et l'utilité n'est plus à démontrer. Ce plan pourrait comprendre un volet "formation aménagée" pour les titulaires du DE, mais également la poursuite de nombreuses spécificités de formations destinées à des publics particuliers. Une formation de cadres est également souhaitable (un projet existe au sein du CFMI d'Aix en Provence) ainsi que la mise en place d'une "formation continue" pour les titulaires du DUMI afin d'actualiser leurs pratiques et leurs connaissances.

5. La Recherche

Bien que le concept de recherche ait été mainte fois cité au cours de ce rapport, il est sans doute indispensable de réaffirmer que recherche et enseignement supérieur ne devraient

²³ Voir annexe "CFMI"

faire qu'un de même que recherche et interprétation sont deux volets complémentaires. Le laboratoire du musicien est permanent.

Ceci posé, les établissements actuellement les plus à même de doser la part de recherche dans l'enseignement et sa nécessaire diffusion sont, en raison de leurs moyens et de leur logistique, les CNSM. Plusieurs pistes sont lancées dans cet objectif :

- favoriser et encourager les vocations de "chercheurs" chez les musiciens.
- mettre en œuvre des opérations concrètes, généralement en co-réalisation avec des partenaires spécialisés.
- publier et diffuser les résultats obtenus.

Il ne s'agit évidemment pas, dans notre esprit, du domaine réservé quasi exclusivement à la musicologie, bien que celle-ci en fasse partie de facto (surtout au CNSMDP où existe un département de musicologie), mais des domaines nombreux et variés où l'investigation ou la mise à jour de données sont indispensables.

Au sein des deux CNSM, certains champs de recherche sont depuis longtemps ouverts :

- musique ancienne : paléographie, restitution de partitions, ornementation improvisée, domaine de la rhétorique, etc...
- analyse musicale (notamment celle du 20 siècle)
- organologie
- informatique musicale (en liaison avec l'Ircam et d'autres instituts, notamment américains).

D'autres, concernant spécifiquement le "mouvement", dans l'activité du danseur, du chanteur mais aussi du musicien instrumentiste, sont à l'état de projet.

Une forte demande existe pour qu'une véritable structure de coordination puisse épauler, sélectionner et au besoin co-financer les projets les plus lourds et leur assurer la plus large diffusion possible. Une publication digne de ce nom, non réservée aux "spécialistes" mais à toute la communauté académique accompagnerait ces opérations. Des bourses pourraient être attribuées chaque année à ceux des étudiants et/ou professeurs dont le projet aurait été accepté et validé. Cela permettrait à ces travaux de se dérouler dans un temps "normal", c'est à dire non contingenté par l'emploi du temps étroitement cadré des cours.

Des co-productions sont les bienvenues : rappelons le travail de restitution d'une partition du compositeur Henry Desmaret par une équipe professeur/étudiant du

CNSML, en liaison et "sur commande" du Centre de Musique baroque de Versailles.²⁴

Nos réflexions indiquent nettement le souhait de voir créée ou recrée une telle structure fédérative dans le cadre hautement symbolique de la Cité de la Musique. Elle pourrait jouer un rôle éminent d'incitateur, de co-financeur (le cas échéant) et de diffuseur de projets validés par une véritable instance scientifique, à définir, parmi les décideurs potentiels.

Nous ne préconisons pas pour autant la remise à flot - avec des concepts rajeunis - d'un hypothétique *Institut de Pédagogie musicale*. Il semble que les perspectives soient à présent modifiées et que les points de vue des professionnels, cela ne surprendra personne, soient divergents sur les buts à atteindre et la raison d'être d'un tel établissement "centralisé".

Mais la Cité de la Musique pourrait jouer ce rôle, elle dont la mission est, non seulement de créer et de diffuser (concerts et manifestations de tous genres), de conserver (Musée de la Musique), mais aussi pour une part de faire rayonner les savoirs et les évolutions pédagogiques. On pourrait par exemple mettre en exergue et faire évoluer l'activité du Centre de Ressources de l'Etablissement en lui permettant de se doter d'un volet *Recherche*, de *restitution de documents* (éditoriaux ou autres) et de *création*.

D'une manière plus générale, et en élargissant ce concept de recherche, on peut et on doit dire que les contenus d'enseignement, qui relèvent de l'enseignement supérieur, doivent être diversifiés, mobiles, et favoriser l'approche moderne des savoirs fondamentaux. Ne craignons pas de la rendre aussi peu normalisée que possible. L'étudiant doit être à même de comprendre les données immédiates de l'expérience *réelle inscrite dans le monde d'aujourd'hui*, en prenant le contre-pied de la reproduction mécanique d'un magistère immuable et répétitif.

Ces indications doivent permettre d'orienter le choix des enseignants, par un savant dosage d'expérience acquise et *d'esprit de reconquête des savoirs*. Si l'on prend l'exemple de l'univers instrumental, on doit être à même de faire le point sur les répertoires connus et ceux à aborder, dans un souci de perfection technique certes, mais aussi de compréhension, d'approfondissement des langages en présence et de leur mise en perspective historique et logique.

²⁴ Ce travail a fait l'objet d'un enregistrement commercial sur CD.

Post scriptum

Je mesure tout à la fois les difficultés de couvrir l'immense champ d'investigation de cette mission et la très grande disponibilité d'esprit dont on fait preuve les personnalités qui ont participé à ce travail. Notre but n'était pas d'accumuler les documents statistiques, dont on ne sait en général que faire, tant la masse s'avère aussi abondante qu'indéchiffrable. Nous avons plutôt cherché à approfondir des réflexions, très souvent déjà amorcées, et à échanger des esquisses de solutions, fussent elles controversées. Nous n'avons jamais pensé rêver des utopies d'un futur improbable, mais au contraire rester proches d'un terrain qui a énormément évolué depuis ces dernières années, grâce aux efforts de l'Etat et des collectivités territoriales.

Les propositions contenues dans le présent rapport sont raisonnables et ne demandent ni bouleversement particulier, ni effort financier insurmontable. Il s'agit avant tout ***de volonté politique et de recherche d'entente entre l'Etat et ses partenaires, avec rigueur, mais sans volonté d'imposer à toute force un dogme régalien.***

Je tiens à remercier, *in fine*, toutes les bonnes volontés qui ont contribué, par leur présence, leur ardeur au débat, leur compétences, à des réunions plénières ou de groupe. Je me félicite du soutien constant et sans réserve que j'ai rencontré auprès des responsables de la DMDTS, tout aussi bien dans les services qu'au sein de l'inspection. Un grand merci à Annie Jogand, Geneviève Meley-Othoniel, Marie Madeleine Krynen, Anne Deneux, Laetitia de Monicault, et Danielle Pujebet qui m'ont assisté par la rédaction des comptes-rendus, ou la fourniture de documents. Un merci particulier à Daniel Durney qui m'a aidé de sa rigueur toute universitaire dans la rédaction finale et la mise en chapitres et à Michel Decoust dont la connaissance des dossiers et l'imagination active ont constamment rehaussé le débat.

Puissent ces lignes prêter à réfléchir et surtout à agir, pour l'avenir de nos jeunes musiciens !

Gilbert Amy, 2 juillet 2001



Décembre 1997 - n° 46

LE SCHEMA D'ORIENTATION PEDAGOGIQUE DES ECOLES DE MUSIQUE ET DE DANSE

L'Etat, en vertu des compétences qu'il exerce, fixe les modalités de fonctionnement pédagogique des établissements : tel est l'objectif des schémas directeurs de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse publiés par la Direction de la musique et de la danse.

Ces schémas permettent d'apporter, en terme d'organisation pédagogique, des réponses adaptées aux nombreuses missions des écoles de musique et de danse, missions qui ont évolué avec l'élargissement du public et en fonction des demandes des collectivités en matière de politique culturelle.

■ Préambule

Les écoles de musique et de danse dispensent un enseignement musical et chorégraphique riche et diversifié incluant l'ensemble des expressions artistiques - musiques et danses classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz.

Ces établissements qui constituent une source essentielle du développement de la pratique amateur, assurent également la formation des futurs professionnels.

Etablissements culturels à part entière, ils constituent des pôles forts d'activités artistiques; comme centres de ressources pour la musique et pour la danse ils ont vocation à répondre, directement ou en partenariat avec d'autres institutions, à une demande diversifiée; leur mission fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs.

La diversification des contenus musicaux et chorégraphiques ainsi que l'approche de nouveaux publics imposent la poursuite de l'évolution importante déjà accomplie par les écoles de musique et de danse, d'autant plus que l'ouverture nécessaire pour une meilleure égalité d'accès à la pratique musicale et chorégraphique doit s'effectuer en gardant le souci permanent de la qualité de l'offre.

Ce texte tient compte du bilan et de l'évolution des établissements et permet de donner un cadre qui garantit les exigences d'un enseignement rigoureux et ouvert sur l'ensemble des langages musicaux et chorégraphiques.

Enfin, la nouvelle rédaction du schéma d'orientation pédagogique se situe dans la continuité de la réflexion du Ministère de la culture et de la Communication conduite avec les différentes organisations professionnelles.



Direction de la Musique et de la Danse - 53, rue Saint Dominique 75007 PARIS - 01 40 15 80 00
Ministère de la Culture

■ **Cursus des études musicales**

Le cursus des études musicales est structuré en trois cycles. Le premier cycle peut, selon les établissements, être précédé d'une période d'éveil. Le troisième peut se prolonger par un cycle spécialisé destiné aux étudiants souhaitant poursuivre des études supérieures.

La durée de chaque cycle est de 4 ans pour les 1^{er} et 2^{ème} cycles et de 3 ans pour le 3^{ème} cycle et le cycle spécialisé. Elle peut être écourtée ou allongée d'une année selon le rythme d'acquisition des élèves.

Les cycles sont définis par leurs objectifs. Ils constituent chacun un ensemble cohérent d'acquisitions et de savoirs faire. Ils délimitent aussi les différentes étapes de la formation des musiciens et correspondent aux grandes phases du cursus scolaire.

La formation des musiciens est globale : elle comprend, nécessairement, une discipline dominante, le plus souvent instrumentale ou vocale, une discipline de culture musicale générale et une pratique soutenue et diversifiée de la musique d'ensemble. Cette formation peut être renforcée par une ou plusieurs disciplines complémentaires.

La fin des études en 3^{ème} cycle est sanctionnée par le certificat de fin d'études musicales (CFEM). Celui-ci qualifie les musiciens amateurs confirmés, il est préparé et délivré par les conservatoires nationaux de région (CNR), les écoles nationales de musique et de danse (ENMD) et les écoles agréées (EMMA).

La fin des études en cycle spécialisé est sanctionnée par le diplôme d'études musicales (DEM). Il ouvre la voie à des formations musicales supérieures. Il est préparé sous la responsabilité de professeurs titulaires ou d'enseignants certifiés et délivré uniquement par les CNR et les ENMD.

Afin de préparer ces examens et d'établir des complémentarités de formations, les établissements d'un même département ou d'une même région peuvent conclure des conventions pédagogiques.

Comme la formation, l'évaluation des élèves est globale : elle porte sur l'ensemble de leurs acquis. Elle est réalisée, d'une part, de manière continue par l'équipe pédagogique, celle-ci pouvant s'adjoindre le concours d'appréciations extérieures dans le cadre de contrôles ponctuels en cours de cycle et, d'autre part, sous forme d'examens, à la fin des différents cycles.

■ **Structures de concertation**

Le directeur s'appuie pour le bon fonctionnement de son établissement :

- sur le conseil d'établissement, composé de manière équilibrée des élus, des représentants de la direction, des enseignants, des services administratifs et techniques de l'établissement, des élèves, des parents d'élèves et le cas échéant de personnalités extérieures.

Les modalités de nomination à ce conseil sont laissées à l'initiative des différentes catégories concernées.

- sur le conseil pédagogique, qui réunit autour du directeur les professeurs responsables des départements.

- sur les équipes pédagogiques, constituées soit par les enseignants d'un même département (cordes, musique ancienne, claviers, pratiques collectives, formation musicale, danse...), soit par les enseignants d'une même discipline, soit, le cas échéant, par l'ensemble des professeurs d'un même élève.

En complément de ces structures régulières de concertation, les enseignants des différentes disciplines sont appelés, ponctuellement, à coordonner leurs activités.

La concertation, les réunions de départements et celles qui sont consacrées à l'évaluation relèvent logiquement de la responsabilité pédagogique des enseignants.

Le fonctionnement de l'établissement est régi par un règlement intérieur soumis pour avis au comité technique paritaire et arrêté par l'autorité territoriale et un règlement des études approuvé par le Conseil d'établissement. Ces textes sont portés à la connaissance de l'ensemble des usagers.

■ **Les objectifs des cycles**

Le premier cycle

L'ensemble des acquis de ce premier cycle constitue une formation cohérente. Il peut être le premier stade d'une formation plus longue ou être une fin en soi, le temps pour l'élève d'acquérir une expérience de l'expression musicale qui peut être déterminante dans la construction de sa personnalité.

Les objectifs de ce cycle sont :

- le développement des motivations, de la curiosité musicale, du goût pour l'interprétation et pour l'invention ;
- l'acquisition de bases musicales saines grâce à :
 - . un dosage harmonieux de l'oralité musicale (écoute, mémoire...) et du maniement du langage écrit,
 - . la mise en relation de l'approche sensorielle et corporelle des différents éléments du langage musical avec le vocabulaire spécifique,
 - . la diversité des répertoires abordés ; monodiques et polyphoniques, vocaux et instrumentaux.
- l'amorce de savoirs-faire vocaux et instrumentaux, individuels et collectifs : l'acquisition des premiers réflexes fondés sur la qualité du geste, de la lecture, de l'écoute intérieure, et sur l'écoute des autres dans la pratique collective ;
- un premier accès aux différents langages musicaux, au travers de l'écoute d'œuvres, de l'étude des partitions appropriées et des activités d'invention, en recherchant un équilibre entre approche du détail et perception globale.

Le deuxième cycle

Le deuxième cycle prolonge et approfondit les acquis du premier cycle dans une perspective d'équilibre entre les différentes disciplines, tout en favorisant chez l'élève l'accès à son autonomie musicale.

Les objectifs de ce cycle sont :

- l'acquisition de méthodes de travail personnel, favorisant le sens critique, la prise d'initiatives, l'appropriation des savoirs transmis ;
- la réalisation d'une première synthèse entre pratique et théorie, entre approche sensible et bagage technique grâce à
 - . d'une part :
 - .. l'aisance de la lecture des partitions de moyenne difficulté
 - .. l'affinement de la perception auditive (horizontale et verticale)
 - .. la prise de conscience structurée des langages musicaux par la mise en place de démarches analytiques

. d'autre part :

- .. l'exploitation des ressources de l'activité vocale monodique et polyphonique
- .. la possibilité d'improviser suivant différentes approches (libres, suivant un style...)
- .. la découverte et l'exploitation des principales possibilités de l'instrument
- .. la maîtrise de l'interprétation d'œuvres de difficulté moyenne et de répertoires diversifiés alliant écoute, aisance corporelle, sens musical ;

- la préparation au « métier » de musicien (amateur ou professionnel) par la pratique régulière des différentes formes de musique d'ensemble (orchestres, musique de chambre...) dans le cadre d'un département des pratiques collectives et/ou des départements consacrés aux divers genres musicaux (jazz, musiques traditionnelles...) ainsi que dans les classes elles-mêmes.

Le troisième cycle

Le troisième cycle prolonge et approfondit les acquis des cycles précédents, dans le but d'une pratique autonome.

Les objectifs en sont :

- l'approfondissement des techniques instrumentales ou vocales permettant une interprétation convaincante ;
- la maîtrise des bases de l'interprétation selon les principaux styles ;
- une culture ouverte à l'ensemble des courants musicaux passés et contemporains ;
- la capacité à expliciter ses options d'interprétation.

Il permet à l'élève d'opter à quelque moment de son déroulement :

- soit pour l'achèvement de ses études en vue d'une pratique amateur de bon niveau (CFEM) ;
- soit pour un prolongement de ses études dans le cycle spécialisé en vue d'études supérieures le préparant aux métiers de musiciens (DEM).

Cette orientation s'exerce suivant telle ou telle discipline dominante (les disciplines reconnues comme telles par la direction de la musique et de la danse donnant lieu à l'existence d'un diplôme d'Etat et/ou d'un certificat d'aptitude ou faisant l'objet d'un accord spécifique entre la direction de la musique et de la danse et un établissement).

Le cycle spécialisé

L'objectif du cycle spécialisé porte sur les mêmes contenus que le 3^{ème} cycle mais avec une exigence qualitative et quantitative correspondant aux perspectives de l'enseignement supérieur, en particulier la connaissance d'un large répertoire, individuel et collectif.

Ce cycle permet à l'élève de confirmer son orientation vers une formation professionnelle ultérieure, soit dans un établissement d'enseignement supérieur, soit dans le cadre de toute structure professionnelle assurant une formation. Il lui donne les moyens techniques et musicaux requis. L'accès à ce cycle se fait en cours de cycle trois ou exceptionnellement après le C.F.E.M.. Il est réservé aux élèves dont la compétence, dans la dominante choisie, a été vérifiée à l'issue d'épreuves sélectives. Un élève admis en cycle spécialisé peut, si ses objectifs ne correspondent plus à cette orientation, réintégrer le 3^{ème} cycle et y achever sa scolarité par le C.F.E.M.

L'évaluation

Elle a pour fonction de situer l'élève et de permettre son orientation tout au long de sa scolarité et particulièrement à la fin de chaque cycle ; elle permet de vérifier que l'ensemble des acquisitions et des connaissances prévues ont été assimilées ; elle peut permettre, le cas échéant, une réorientation à l'intérieur ou hors de l'établissement. Il importe, pour donner son sens à la notion de cycle, de tenir compte des vitesses d'acquisition et des rythmes d'évolution propres à chaque individu.

Elle tient compte des différents éléments concourant à la formation du musicien : culture musicale, apprentissage de l'instrument, disciplines collectives.

L'évaluation est effectuée notamment à partir des éléments suivants :

1) Le dossier de l'élève constitué par l'ensemble de ses professeurs. Les enseignants y notent régulièrement leurs appréciations et recommandations dont la synthèse est effectuée tout au long du contrôle continu et lors des échéances de fin de cycle.

2) En fin de cycle, un examen comprenant :

- a) un bilan de fin de cycle présenté à partir du dossier de l'élève ;
- b) des épreuves publiques d'interprétation instrumentale ou vocale, seul et/ou en petite formation ;
- c) des épreuves de formation et de culture musicales.

Pour l'ensemble des examens de fin de cycle, les jurys se prononcent au vu des résultats de la totalité des épreuves en tenant compte de l'évaluation continue (dossier du candidat).

Pour les premier et second cycles, le ou les jurys des examens de fin de cycle sont présidés par le directeur de l'établissement ou son représentant et comprennent deux musiciens ou davantage, extérieurs à l'établissement, dont un au moins est spécialiste de la discipline dans laquelle se présente le candidat.

Pour le troisième cycle et le cycle spécialisé, l'attribution du diplôme est subordonnée à l'obtention des trois unités de valeur obligatoires : une dominante, résultant du cursus suivi par le candidat, et deux complémentaires.

Selon qu'une même discipline est choisie par les candidats comme « dominante » ou comme « complémentaire », elle fait l'objet d'épreuves différenciées.

Le ou les jurys d'examen sont présidés par le directeur de l'établissement ou son représentant et comprennent 3 musiciens ou davantage extérieurs à celui-ci dont 2 au moins sont spécialistes de la discipline dominante dans laquelle se présente le candidat.

Les épreuves sont sanctionnées pour le 3^{ème} cycle par le certificat de fin d'études musicales, et pour le cycle spécialisé par le diplôme d'études musicales.

La mention TB permet d'obtenir l'unité de valeur de la discipline dominante du diplôme d'études musicales et du certificat de fin d'études musicales. Les autres unités de valeur complémentaires sont obtenues à partir de la mention B.

Les différentes unités de valeur nécessaires à l'obtention du certificat de fin d'études musicales ou du diplôme d'études musicales peuvent être obtenues à des moments différents du cursus.

Il est souhaitable d'organiser le diplôme d'études musicales au moins pour la discipline dominante entre plusieurs établissements. Celui-ci est toutefois délivré par l'établissement du candidat.

TABLEAU RÉCAPITULATIF DU CURSUS DES ÉTUDES MUSICALES DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ

Cycles d'études	disciplines obligatoires	nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement	évaluation et sanction des études	remarques
1 ^{er} cycle		entre 2h30 et 4h30		
	formation et culture musicales générales	2 h si possible en 2 fois groupes de 15 élèves	évaluation globale par contrôle continu et examen de fin de cycle	l'admission en 1 ^{er} cycle peut être précédée d'une période d'éveil
	formation instrumentale	1h30 pédagogie de groupe (3 élèves) ou 30 mn cours individuels au minimum	évaluation dans le cycle immédiatement supérieur	les élèves ayant réussi l'examen de fin de 1 ^{er} cycle sont admis directement en 2 ^{ème} cycle
durée 4 ans	musique d'ensemble vocale et/ou instrumentale	1h peut être incluse dans la formation musicale		
		entre 4h et 5h30		

2^{ème} cycle	formation et culture musicales générales	2 h groupes de 15 élèves	évaluation globale par contrôle continu et examens de fin de cycle	la durée de chaque cycle peut être écourtée ou allongée d'un an
	formation instrumentale ou vocale	1h30 pédagogie de groupe (3 élèves) ou 30 mn cours individuel au minimum		pour certaines disciplines, le chant par exemple, elle peut être réduite à 1 ou 2 ans
	musique d'ensemble vocale et instrumentale	entre 1h30 et 2 h	admission dans le cycle immédiatement supérieur	un aménagement d'horaires pour l'enseignement général est recommandé (C.H.A.M.)
durée 4 ans				

Cycles d'études	disciplines obligatoires	nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement	évaluation et sanction des études	remarques
		entre 4h45 et 5h30		
	formation et culture musicales générales	2 h horaire renforcé s'il s'agit de la dominante	évaluation globale tenant compte de la discipline	les élèves ayant réussi l'examen de fin de 2 ^{ème} cycle

		dominante choisie	sont admis directement en 3 ^{ème} cycle
formation instrumentale ou vocale	1h30 pédagogie de groupe (2 élèves) ou 45 mn cours individuel au minimum	diplôme terminal «C.F.E.M.» certificat de fin d'études musicales	la mise en place d'ateliers de pratique d'ensemble peut permettre aux élèves de poursuivre des études musicales hors cursus
musique d'ensemble vocale et instrumentale	2 h musique de chambre incluse		
	entre 6 h et 7 h		
formation et culture musicales générales	2 h 4 h au minimum s'il s'agit de la dominante	évaluation globale tenant compte de la discipline dominante choisie	les élèves sur avis de l'équipe pédagogique, peuvent se présenter en cycle spécialisé dès la 2 ^{ème} année du 3 ^{ème} cycle
formation instrumentale ou vocale	2 h pédagogie de groupe (2 élèves) ou 1 h cours individuel au	diplôme terminal «D.E.M.» diplôme d'études musicales	l'admission en cycle spécialisé fait l'objet d'un examen portant en particulier sur la dominante

3^{ème} cycle

durée 3 ans

cycle
spécialisé

durée 3 ans		minimum	
	musique d'ensemble vocale et instrumentale	3 h dont musique de chambre obligatoire	

PRESENTATION DES DEUX CONSERVATOIRES NATIONAUX
SUPERIEURS DE MUSIQUE

1.) LE CONSERVATOIRE NATIONAL SUPERIEUR DE MUSIQUE DE PARIS

A Paris, le nombre d'étudiants est de 1250 dont 144 danseurs.

Pour l'année 1999-2000, 134 Diplômes de formation supérieure (D.F.S.) ont été délivrés en musique et 27 en danse.

Le cursus des études est de 4 années assorti d'un cycle de perfectionnement et de spécialisation de 2 ans qui peut être sanctionné par des Prix (musicologie et analyse).

L'enseignement s'effectue dans le cadre de 9 départements.

Le département des études chorégraphiques propose une formation de danseur et une formation à la notation chorégraphique.

Le cursus est de 6 années, la cinquième année est consacrée à la pratique de la scène au sein du Junior Ballet.

Le budget global de l'établissement est de 127,58 MF et la subvention du ministère de la DMDTS de 114 MF.

2.) LE CONSERVATOIRE NATIONAL SUPERIEUR DE MUSIQUE DE LYON

Le nombre d'étudiants à Lyon est de 550 dont 60 danseurs.

Pour l'année 1999-2000, 85 Diplômes nationaux d'études supérieures musicales (D.N.S.E.M) ont été délivrés en musique et 11 Diplômes nationaux d'études supérieures chorégraphiques (D.N.S.E.C) en danse.

Le cursus des études est de 4 ans pour les musiciens et 3 années pour les danseurs. Un cycle de perfectionnement est prévu pour les étudiants les plus doués. -.

Pour la musique le conservatoire est organisé en 6 départements et pour la danse le directeur des études chorégraphiques relève directement du directeur

Le recrutement s'effectue sur concours entre 16 et 30 ans. Des dérogations sont prévues pour accueillir des étudiants plus jeunes et spécialement brillants.

L'équipe pédagogique est constituée de 170 professeurs.

Le budget global de l'établissement est de 66,27 MF et la subvention de la DMDTS s'élève à 58,64 MF .

FINALITÉ PROFESSIONNELLE DU CURSUS DE FORMATION

Le DFS et le DNSEM ouvrent l'accès au concours sur titres avec épreuves du cadre d'emplois des assistants territoriaux d'enseignement artistique (catégorie B) de la filière culturelle territoriale.

Ils permettent également d'obtenir le diplôme d'Etat de professeur de musique ainsi que le certificat d'aptitude aux fonctions de directeur et de professeur de musique qui peut être délivré soit à l'issue d'un examen sur épreuves, soit à l'issue d'une formation diplômante dispensée par les deux Conservatoires nationaux supérieurs de musique. Cette formation est organisée autour de 5 modules: formation musicale, didactique des disciplines, sciences de l'éducation, expérience de terrain et culture générale représentant 900 heures de formation, pouvant être réduites à 500 heures, réparties sur une ou deux années scolaires, d'au moins 30 semaines.

Elle est accessible aux anciens élèves de ces établissements et titulaires d'un Prix ou d'un Diplôme national d'études supérieures musicales délivrés par ceux-ci. Plus de 200 certificats d'aptitude ont été délivrés par ces établissements. Le DFS en danse et le DNSEC ouvrent l'accès aux examens sur épreuves du diplôme d'Etat de professeur de danse et du certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de danse.

Statut

La formation des enseignants de la musique et de la danse est assurée par les Centres de formation à l'enseignement de la danse et de la musique (CEFEDM). Le décret n° 92-835 du 27 août 1992 et l'arrêté du 16 décembre 1992 - définissent les conditions d'accès et l'organisation des études, ainsi que les contenus de la formation dispensée au sein de ces établissements. Ils soumettent ces centres à un contrôle pédagogique, administratif et financier de l'Etat. Ce cadre juridique concerne outre les CEFEDM, le Centre d'études musicales supérieures de Toulouse (CEMS) et le Centre d'études supérieures de musique et de danse de Poitiers (CESMD). Ces deux derniers centres dispensent également une formation supérieure musicale et chorégraphique.

Ces établissements, dont la gestion administrative a été déconcentrée auprès des Directions régionales des affaires culturelles, sont placés sous la tutelle pédagogique de la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles qui veille à la cohérence des programmes et à l'harmonisation des cursus des formations entre les centres avec les services administratifs compétents.

Constitués sous forme associative, les Centres de formation à l'enseignement de la danse et de la musique font actuellement l'objet d'une réflexion sur leur statut juridique.

Financement

Les CEFEDM fonctionnent très majoritairement sur les crédits d'Etat, abondés par les collectivités territoriales (Conseils régionaux compétents en matière de formation professionnelle et Villes notamment en ce qui concerne les locaux et la mise à disposition du personnel).

La subvention globale accordée par le ministère de la culture et de la communication s'élève à 30 MF sur un budget global approximatif de 40,5 MF .

Diplôme

Le diplôme d'Etat de professeur de musique ou de danse délivré au terme de deux d'enseignement est un diplôme homologué au niveau 2 (bac +3).

Les titres exigés à l'année en formation sont le baccalauréat et un diplôme d'études musicales ou une médaille d'or dans la discipline ou diplôme reconnu équivalent par la commission nationale de reconnaissance des diplômes.

Les effectifs sont de 25 en moyenne par promotion.

926 diplômes d'Etat de professeur de musique ont été délivrés par ces établissements. Ils permettent de se présenter aux concours externes d'accès du cadre d'emplois des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique (catégorie B) de la filière culturelle territoriale.

Formation

La formation est organisée autour de 4 modules: pratique musicale (travail vocal et corporel, perfectionnement dans la discipline, pratique et conduite des musiques d'ensemble), culture musicale liée à la pratique, pratique pédagogique, et culture pédagogique, représentant 1000 heures de formation réparties sur deux années scolaires.

La mise en place progressive par ces centres d'une formation continue diplômante répartie sur trois années, avec la participation des conseils régionaux, permet aux enseignants en fonction de pouvoir accéder à cet enseignement.

Historique

En application de la circulaire n° 84-220 du 25 Juin dans le cadre du protocole d'accord signé le 29 Avril 1983 par les ministres de l'éducation nationale et de la culture, sont nés les « centres de formation de musiciens intervenant à l'école élémentaire et préélémentaire » afin de renforcer la collaboration entre le service public de l'éducation et le secteur culturel. La circulaire précitée définit ainsi l'objectif de ces centres: «donner à des musiciens, ayant une qualification professionnelle, une formation spécifique à la fois musicale, pédagogique et générale leur permettant de travailler dans le cadre de l'école élémentaire et préélémentaire, en collaboration avec les instituteurs».

Les premiers centres se sont ouverts dès 1984. Alors qu'il était prévu d'en créer une douzaine, neuf CFMI ont vu le jour. S'ils ont tous été implantés dans les universités le texte n'a jamais exclu qu'ils puissent l'être auprès d'un CNR ou d'une ENM.

Statut

Ils sont rattachés à l'université selon trois statuts différents :

3 d'entre eux se sont constitués en instituts (art.33 de la loi 84-52 du 26 Janvier 1984) : Aix, Lille, Toulouse.

3 autres sont rattachés à une UFR : Orsay, Poitiers et Tours.

Les 3 derniers dépendent d'un autre service de l'université: Lyon, Rennes, Sélestat.

Financement

La subvention globale accordée par le ministère de la culture et de la communication s'élève à

10,7 MF couvrant ainsi le fonctionnement et la rémunération de responsables sur un budget global approximativement de 14 MF .La contribution de l'éducation est actuellement de 3,5 MF en crédits de fonctionnement auxquels s'ajoutent la prise en charge de 16 postes et le plus souvent la mise à

disposition de locaux. Les locaux dont disposent les centres sont fort variables : 300m² en moyenne comprenant de 2 à 4 salles de cours, de 1 à 4 bureaux, ateliers, salles de documentation, studios, auditorium. Ils ont dans l'ensemble accru leurs surfaces de 25% au cours de ces dernières années.

Personnel

La formation et la provenance des formateurs sont fort diverses. On compte effectivement des agrégés, des certifiés, un CPEM, un directeur d'établissement artistique, un professeur titulaire d'un CA et des formateurs issus du milieu associatif. Le financement d'une vingtaine de postes est pris en charge par l'université; le financement peut également être indirect par la voie d'associations. Ces enseignants sont aidés dans les tâches de gestion par une petite équipe administrative.

Diplôme

Le diplôme délivré au terme de deux années d'enseignement est un diplôme d'université sans aucune reconnaissance nationale ; il est homologué au niveau 3 (bac + 2).

Les critères de sélection pour être recrutés sont : niveau d'études générales, niveau études musicales, parcours personnel, motivation et disponibilité et l'ouverture d'esprit aux différents styles musicaux et pratiques inventives.

Les effectifs sont de 20 en moyenne par promotion. Sur ce total au moins 80 % de reçus.

Formation

Le volume horaire des enseignements avait été fixé en 1984 à 1500 H sur deux années réparties comme suit: tronc commun obligatoire : 600 H, parcours optionnel personnalisé : 400 H et stages: 500 H.

Les contenus d'enseignement se déclinent autour de trois axes principaux : enseignement musical : (pratiques vocales, instrumentales, interprétation, analyse, composition, improvisation, direction d'ensembles vocaux et instrumentaux), enseignement de la pédagogie, enseignement général (gestion, communication, culture générale etc...). L'enseignement musical et la pédagogie sont bien sûr dominants et doivent permettre à l'étudiant de maîtriser la pédagogie musicale, de concevoir et de conduire des projets

musicaux et pédagogiques.

Enfin, il faut noter l'importance des stages à l'école primaire en situation, de sensibilisation, d'observation et d'intervention. Des stages de danse, de théâtre, de mise en scène sont souvent proposés dans la formation afin de développer l'aisance personnelle des étudiants et leur aptitude à gérer la transversalité des disciplines artistiques. Un tutorat est mis en place afin de suivre l'évolution du stagiaire. Les CFMI ont d'autres activités : quelques spectacles, activités d'édition et de production d'outils pédagogiques.

Notons le développement important et soutenu par la DMDTS d'une activité de formation continue pour les dumistes en poste et de formation continue diplômante pour des étudiants travailleurs (formation initiale en cours d'emplois). Pour l'éducation nationale qui n'a pas de compétence en la matière il convient de dire formation initiale en cours d'emploi !

Observations

Il semble que la filière ne produit guère de chômeurs. Le problème est plutôt d'un certain inconfort de la situation des dumistes car ils partagent souvent leur activité entre l'école et les conservatoires. La polyvalence reconnue aux dumistes leur permet aussi d'occuper des postes dans d'autres structures que celles citées ci-dessus.

Le corps d'inspection de l'éducation nationale et les services de la DESCO sont très attachés à la qualification à laquelle le sous-groupe interministériel musique a accordé également la priorité.

Pour nous il est important de soutenir les dispositifs complétant la formation d'origine :

- Formation diplômante en cours d'emploi (formation initiale en alternance)
- Organiser une formation continue à l'intention des professionnels qui ne peuvent s'engager dans un cursus complet de formation diplômante.

Sur le coût des dumistes, si 20 étudiants des CFMI coûtent 50 000 F chacun à la collectivité n'oublions pas qu'à l'issue du cursus 18 au moins sont en situation professionnelle.

**LES DIPLOMES SUPÉRIEURS D'ENSEIGNEMENT MUSICAL, CERTIFICAT D'APTITUDE (CA) ET
DIPLOME D'ETAT (DE)**

Le décret n° 92-836 du 27 août 1992 prévoit l'existence des diplômes délivrés par le Ministère de la culture et de la communication : Le certificat d'aptitude aux fonctions de directeur et de professeur de musique et de danse et le diplôme d'Etat de professeur de musique qui peuvent être délivrés à l'issue d'un examen ou d'une formation diplômante.

**1. LE CERTIFICAT D'APTITUDE AUX FONCTIONS DE DIRECTEUR ET DE
PROFESSEUR DE MUSIQUE**

1. PRESENTATION :

Il existe 4 certificats d'aptitude :

- Le certificat d'aptitude aux fonctions de Directeur des écoles nationales de musique et de danse et des Conservatoires nationaux de région ;
- Le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur chargé de la direction des écoles territoriales de musique et de danse agréées ou non agréées ;
- Le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique dans les écoles de musique, de danse et d'art dramatique contrôlées par l'Etat ;
- Le certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de danse dans les écoles de musique et de danse contrôlées par l'Etat.

2. CONDITIONS D'OBTENTION :

1. Sur examen :

(Texte de référence : arrêté du 22 avril 1994 modifié -en cours de modification).

Les examens sont organisés par la Direction de la musique, de la danse du théâtre et des spectacles.

Les examens comportent des épreuves d'admissibilité et d'admission.

Les épreuves pédagogiques de l'admission sont précédées d'une préparation.

2. A l'issue d'une formation diplômante :

(Texte de référence: arrêté du 16 décembre 1992).

Elles est dispensée par les deux CNSM de PARIS et de LYON.

Durée de la préparation : 1 ou 2 années scolaires (d'au moins 30 semaines).

Nombre d'heures : 900 heures (pouvant êtres réduites à 500 heures).

Organisation des études : 5 modules: formation musicale (2 pôles : pratique culture musicale et analyse) didactique des disciplines, sciences de l'éducation, expérience de terrain, culture générale).

3. A l'issue d'une inspection :

(Texte de référence: arrêté du 22 avril 1994 modifié).

Procédure en voie d'extinction.

3. DEBOUCHES :

Ces diplômes ouvrent l'accès aux concours externes sur titres avec épreuves donnant accès à des cadres d'emplois des directeurs d'établissements territoriaux d'enseignement artistique et de professeurs territoriaux d'enseignement artistique.

2. LE DIPLOME D'ETAT DE PROFESSEUR DE MUSIQUE

1. CONDITIONS D'OBTENTION:

1. Sur examen :

(Texte de référence: arrêté du 7 mai 1996 modifié).

L'organisation de cet examen est déconcentrée et relève de la responsabilité des Directions

régionales des affaires culturelles. La programmation est assurée par la Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles.

Il peut donner lieu à une préparation organisée par les DRACs, une année avant les épreuves.

2. A l'issue d'une formation diplômante :

(Texte de référence: arrêté du 16 décembre 1992 modifié).

Elle est dispensée par les Centres de formation à l'enseignement de la danse et de la musique

(CEFEDM).

Durée de formation : deux années universitaires au moins.

Nombre: d'heures : 1000 heures.

Organisation des études : 4 domaines: Pratique musicale (travail vocal et corporel,

perfectionnement dans la discipline. Pratique et conduite des musiques d'ensemble) culture

musicale liée à la pratique, pratique pédagogique, culture pédagogique.

La délivrance du Diplôme d'Etat par obtention du Diplôme universitaire de pédagogie

musicale et de la Médaille d'or ou Diplôme d'études musicales est en voie

d'extinction.

2. DEBOUCHES :

Ce diplôme ouvre l'accès aux concours sur titres avec épreuves du cadre d'emplois des assistants territoriaux spécialisés d'enseignement artistique.

**DIPLÔMES DU MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION DANS LE DOMAINE DE LA
MUSIQUE, DE LA DANSE, DU THÉÂTRE ET DES ARTS DU CIRQUE**

DISCIPLINE	DIPLOME	ETABLISSEMENT	NIVEAU REQUIS DUREE DE LA FORMATION	HABILITATION
Musique	- Diplôme d'études musicales (DEM) ;	- Conservatoires nationaux de région		- pas d'habilitation ;
	- Diplôme universitaire de musicien intervenant (DUMI) ;	- Centre de formation des musiciens intervenants (CFMI) ;	- bac, 1500 heures de formation sur 2 ans ;	- niveau III (bac + 2)
	- Diplôme d'Etat de professeur de musique (DE) ;	- Centre de formation des enseignants de musique et de danse (CEFEDM) ;	- bac + DEM, 1000 heures de formation sur 2 ans ;	- niveau III (bac + 2)
	- Diplôme de formation supérieure (DFS) ;	- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris	- 3 à 5 ans	- niveau II (bac + 3-4)
	- Diplôme national d'études supérieures musicales (DNSEM) ;	- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon	- 3 à 5 ans	- niveau II (bac + 3-4)
	- Certificat d'aptitude aux fonctions de	- Conservatoires nationaux supérieurs de musique et de	- DFS ou DNSEM, 900 heures en 1 ou 2 ans	- niveau II (bac + 3-4)

	professeurs de musique et aux fonctions de directeur	danse de Paris et de Lyon		
Danse	- Diplôme d'études chorégraphiques (DEC) ;	- Conservatoires nationaux de région		- pas d'habilitation
	- Diplôme d'Etat de professeur de danse (DE) ;	- Centres de formation des enseignants de musique et de danse CEFEDM	- 600 à 1000 heures sur 2ans	- niveau III (bac + 2)
	- Diplôme de formation supérieure (DFS) ;	- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris	- 3 à 5 ans	- niveau II (bac + 3-4)

DISCIPLINE	DIPLOME	ETABLISSEMENT	NIVEAU REQUIS DUREE DE LA FORMATION	HABILITATION
Danse (suite)	- Diplôme national d'études supérieures chorégraphiques (DNESC) ;	- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Lyon	- 3 à 5 ans	- niveau II (bac + 3-4)
	- Certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de danse et aux fonctions de directeur		- DE, DFS, DNESC ou diplôme d'une école supérieure de danse	- niveau II (bac + 3-4)
Cirque	- Diplôme de l'Ecole nationale du cirque de Rosny ;		- 2 ans	- niveau III (bac + 2)
	- Diplôme de l'Ecole nationale du cirque de Châlons en Champagne		- diplôme de l'Ecole de Rosny + 2 ans + année d'insertion	- niveau II (bac + 3-4)

EFFECTIFS DES ÉTUDIANTS INTÉGRANT UN ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Nombre de CNR et ENMD	138
Nombre d'élèves inscrits en 3 ^{ème} cycle spécialisé des CNR et ENMD en 1998/1999 ²⁵	7409
Nombre d'élèves des CNR et ENMD ayant obtenu un DEM en juillet 1999 ²⁶	2468
Nombre d'étudiants inscrits dans un CNR poursuivant une formation post DEM ²⁷	931
Nombre d'entrants au CNSMD Paris pour l'année 1999/2000	430
Nombre d'entrants au CNSMD de Lyon pour l'année 2000/2001	121
soit au total	551
Nombre d'entrants en 2000/2001 dans les 9 CFMI	250
Nombre d'entrants en 2000/2001 dans les 9 CEFEDM	224
soit au total	474
Total des entrées dans un établissement d'enseignement supérieur	1025

²⁵ : source: Ministère de la culture -DEP .Année 1998/1999- Etude du 26/12/2000.

²⁶ : source: Ministère de la culture -DEP .Année 1998/1999 -Etude du 26/12/2000- seuls sont comptabilisés les DEM, en dehors des certifications propres à chaque établissement type 1er prix, médailles

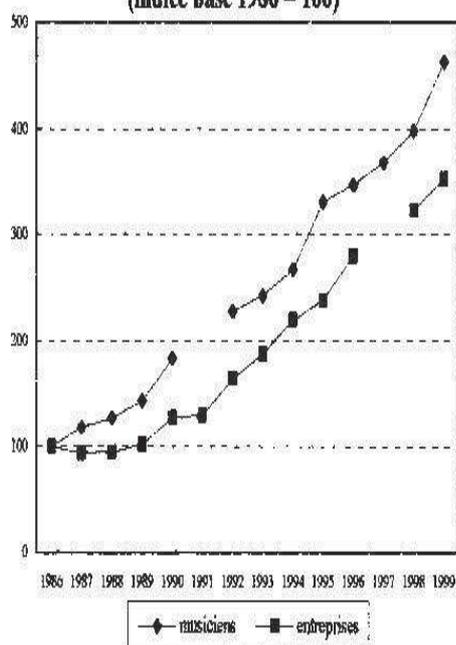
²⁷ : Enquête DMDTS/EPA auprès des 35 CNR en mai 2001 pour l'année 99/2000.voir tableau sur les formations post DEM

Trajectoires professionnelles et stabilité sur le marché du travail : le cas des musiciens en France, 1987-2000. Philippe Coulangeon, ionela Roharik. 10^o journées d'études Céreq (Lasmas-IdL, Caen, 21,22,23 mai 2003, « Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. »

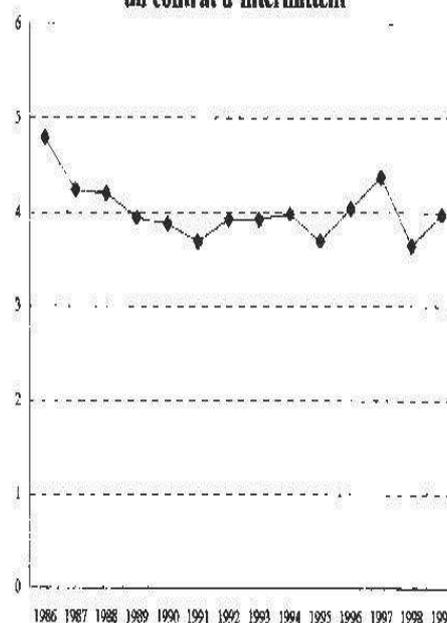
Durabilité des artistes sur le marché du travail.

Graphique 1

Évolution du nombre des entreprises qui emploient des musiciens et des effectifs de musiciens intermittents (indice base 1986 = 100)

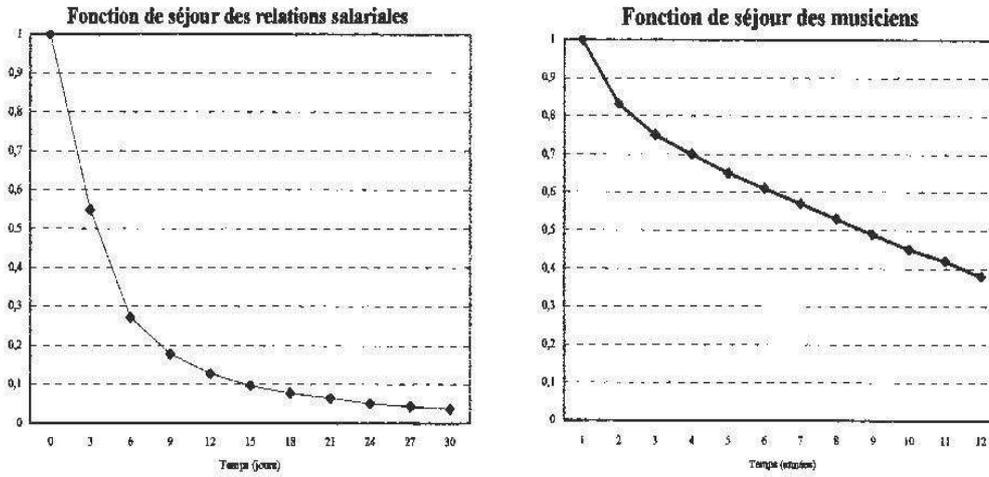


Nombre moyen d'entreprises avec lesquelles un musicien détient au moins un contrat d'intermittent



Source : Caisse de Congés Spectacle, CESTA.

Graphique 2



Source : Caisse de Congés Spectacles, CESTA

Marché du travail primaire, marché du travail artistique : une proximité paradoxale.

Régulation des rapports de coopération

		FAIBLE	ÉLEVÉ
<i>Utilité instantanée de maintien en poste</i>	ÉLEVÉ	situation anémique	emploi normal
	FAIBLE	pas d'interaction d'emploi ou situation paradoxale présente par exemple dans l'agriculture et dans la fonction publique	marché primaire stratégie du vivier marché du travail artistique

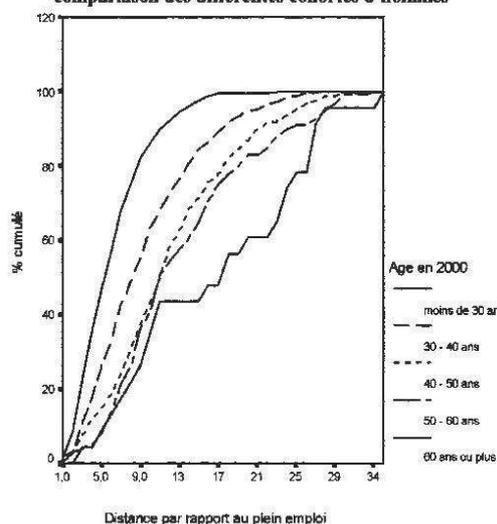
Résultats

Tableau 1 – Hiérarchisation des événements durant les six premiers semestres après l'entrée sur le marché du travail intermittent

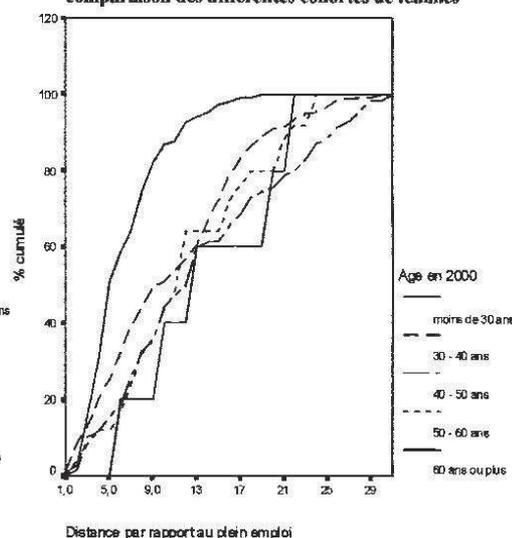
Moments (quadrimestres après l'entrée sur le marché du travail de l'intermittence)	Événement dominant					Total
	Moins de 30 ans	30 - 40 ans	40 - 50 ans	50 - 60 ans	60 ans ou plus	
Premier quadrimestre	1 (49.4)	4 (31.6)	4 (39.1)	1 (44.4)	1 (35.7)	1 (44.8)
Deuxième quadrimestre	4 (34.6)	4 (34.6)	4 (31.8)	4 (40.3)	4 (35.0)	4 (34.4)
Troisième quadrimestre	4 (36.3)	4 (32.2)	4 (30.7)	1 (29.8)	1 (35.8)	4 (31.9)
Quatrième quadrimestre	4 (40.0)	4 (42.1)	4 (39.4)	4 (32.3)	4 (32.1)	4 (39.9)
Cinquième quadrimestre	4 (36.0)	4 (38.1)	4 (34.9)	4 (27.4)	4 (33.3)	4 (35.9)
Sixième quadrimestre	4 (39.1)	4 (36.9)	4 (27.4)	1 (29.1)	4 (19.2)	4 (33.4)

Source : Caisse de Congés Spectacles ; % entre parenthèses ; l'âge étant celui en fin de parcours (l'âge en 2000), nous les interprétons en termes de générations. 1 = travailler avec un seul employeur ; 4 = travailler avec plusieurs employeurs, dont au moins un est récurrent.

Graphique 5 – Distances des trajectoires des musiciens par rapport à la trajectoire du plein emploi classique ; comparaison des différentes cohortes d'hommes



Graphique 6 – Distances des trajectoires des musiciens par rapport à la trajectoire du plein emploi classique ; comparaison des différentes cohortes de femmes



Conclusion

L'examen des données nous amène à privilégier l'hypothèse selon laquelle la généralisation de l'emploi intermittent dans le secteur du spectacle n'est pas incompatible avec la récurrence des liens contractuels entre employeurs et salariés. De ce point de vue, le modèle d'emploi en vigueur dans ce secteur d'activité apparaît plus adaptatif que réellement innovant. Avec le temps, les acteurs de ce marché du travail (artistes et employeurs) semblent développer des stratégies de pérennisation des relations d'emploi qui, nonobstant la nature intermittente des contrats de travail, se rapprochent d'une culture de la stabilité de l'emploi, la clé de voûte du système étant fournie par un système de socialisation du coût du sous-emploi – régime d'assurance-chômage des intermittents du spectacle – dont le déséquilibre financier sans cesse croissant souligne les limites.

Un des prolongements possibles de l'exploration des données présentée dans cet article consisterait à explorer au moyen de l'analyse des appariements optimaux la période critique des deux premières années suivant l'entrée sur le marché du travail qui apparaît à la lecture de la fonction de séjour des musiciens calculée pour la période 1987-2000 (Graphique 2). On peut supposer en effet que les musiciens qui « survivent » à cette période et ceux qui n'y survivent pas ne présentent pas les mêmes trajectoires dans les mois qui suivent leur insertion professionnelle. En repérant et en catégorisant ces différences, on peut ensuite construire un modèle de durée sur la probabilité de survie professionnelle intégrant cette catégorisation des types de trajectoires au cours de la période critique des deux premières années parmi les variables indépendantes.

Philippe Coulangeon, Ionela Roharik
 Centre de Sociologie du Travail et des Arts (CNRS-EHESS)
 105, Bd Raspail 75006 Paris
 Tél. : 01 45 49 76 71 ; E-mail : coulange@ehess.fr
 Tél. : 01 45 49 76 80 ; E-mail : roharik@ehess.fr

Présentation et traduction des chapitres 1 et 14 de l'ouvrage de STRAUSS A., CORBIN J., 1990, *Basics of qualitative research : Grounded theory, procédures and techniques*, Newbury Park, California, Sage.

Note d'introduction

Deux parties de l'ouvrage sont ici présentées et traduites : le chapitre 1, constituant l'introduction et dont l'intérêt est de présenter les **fondements** de la *grounded théorie*. Nous aborderons ensuite le chapitre 14, constituant la conclusion de l'ouvrage et présentant les **critères permettant d'évaluer** les recherches basées sur cette théorie.

I

Introduction

Before moving into the more technical aspects of doing analysis (as presented in this book from Chapter 5 on) it is helpful to have some background information about qualitative analysis in general and grounded theory in particular. In this chapter, the information will be presented in the form of questions and answers, the questions being derived from those most often asked by beginning researchers.

What Is Qualitative Research?

By the term *qualitative research* we mean any kind of research that produces findings not arrived at by means of statistical procedures or other means of quantification. It can refer to research about persons' lives, stories, behavior, but also about organizational functioning, social movements, or interactional relationships. Some of the data may be quantified as with

census data but the analysis itself is a qualitative one. Actually, the term *qualitative research* is confusing because it can mean different things to different people. Some researchers gather data by means of interview and observation-techniques normally associated with qualitative methods. However, they then code that data in a manner that allows them to be statistically analyzed. They are in effect quantifying qualitative data. *Notice*, however, we are not referring to this process, but to a nonmathematical analytic procedure that results in findings derived from data gathered by a variety of means. These include observations and interviews, but might also include documents, books, videotapes, and even data that have been quantified for other purposes such as census data.

What Kind of Skills Are Required for Doing Qualitative Research?

The requisite skills for doing qualitative research (as you will later see) are these: to step back and critically analyze situations, to recognize and avoid bias, to obtain valid and reliable data, and to think abstractly. To do these, a qualitative researcher requires theoretical and social sensitivity, the ability to maintain analytical distance while at the same time drawing upon past experience and theoretical knowledge to interpret what is seen, astute powers of observation, and good interactional skills.

Can I Combine Qualitative and Quantitative Methods?

The answer is yes. The two types of methods can be used effectively in the same research project (Strauss, Bucher, Enrich, Schatzman, & Sabshin, 1964). Most research projects and researchers, however, place their emphasis on one form or another, partly out of conviction, but also because of training and the nature of the problems studied. Examples of how the two can be combined are as follows. One might use qualitative data to illustrate or clarify quantitatively derived findings; or, one could quantify demographic findings. Or, use some form of quantitative data to partially validate one's qualitative analysis (see Denzin, 1970, on "triangulation").

Why Do Qualitative Research?

There are many valid reasons for doing qualitative research. One reason is the conviction of the researcher based upon research experience. Some researchers also come from a scientific

discipline, such as anthropology, or adhere to a philosophical orientation, such as phenomenology, both of which traditionally advocate the use of qualitative methods for data gathering and analysis, whose use has given satisfactory results. Another reason is the nature of the research problem. Some areas of study naturally lend themselves more to qualitative types of research, for instance, research that attempts to uncover the nature of persons' experiences with a phenomenon, like illness, religious conversion, or addiction. Qualitative methods can be used to uncover and understand what lies behind any phenomenon about which little is yet known. It can be used to gain novel and fresh slants on things about which quite a bit is already known. Also, qualitative methods can give the intricate details of phenomena that are difficult to convey with quantitative methods.

Who Does Qualitative Research?

Qualitative research is done by researchers in the social and behavioral sciences, as well as by practitioners in fields that concern themselves with issues related to human behavior and functioning. This style of research can be used to study organizations, groups, and individuals. It can be carried out by research teams or by persons acting in pairs, or alone. When qualitative methods are combined with quantitative ones, the qualitative aspect is usually subsidiary to the larger research project and is likely to be carried out by individuals or a small team of specialists.

What Are the Major Components of Qualitative Research?

Basically, there are three major components. First there are the **data**, which as mentioned can come from various sources. Interviews and observations are the most common sources.

The second component of qualitative research consists of the different **analytic** or **interpretive procedures** that are used to arrive at findings or theories. These procedures include the techniques for conceptualizing data. This process, called "coding," varies by the training, experience, and purpose of the researcher. See, for example, Becker (1970), Charmaz (1983), Lofland (1971), and Miles and Huberman (1984). Other procedures are also part of the analytic process. These include nonstatistical sampling (see Schatzman & Strauss, 1973), the writing of memos, and diagramming of conceptual relationships.

Written and verbal reports make up the third component of qualitative research. These

may be presented in scientific journals or conferences and take various forms depending upon the audience and the aspect of the findings or theory being presented. For instance, someone may present either an overview of the entire findings or an in-depth discussion of one part of the study.

Are There Different Types of Qualitative Research?

This question has different answers depending upon what is really being asked. For example, is it types of research that one is asking about, or purposes, or approaches guiding analysis?

Often when describing qualitative research, types, purposes, and approaches to analysis become confused and mixed up in the description.

Some of the different types of qualitative research are grounded theory, ethnography, the phenomenological approach, life histories, and conversational analysis. These types can be and are used by researchers of different disciplines. For instance, nurses, anthropologists, or sociologists may use ethnography to study a problem related to their discipline, just as they could use grounded theory or life histories. "

When it comes to purposes, these don't appreciably differ for different researchers. The research findings may be used to: clarify and illustrate quantitative findings, build research instruments, develop policy, evaluate programs, provide information for commercial purposes, guide practitioners' practices, and serve political ends, as well as for more scientific purposes such as the development of basic knowledge.

Also, one of the major controversies and questions concerning qualitative research pertains to the question of approach. Or, how much interpretation should there be of data? Some researchers believe that data **should not be analyzed**, per se; but rather the researcher's task is to gather the data and present them in such a manner that "the informants speak for themselves." The aim is to give an honest account with little or no interpretation of interference with those spoken words or of the observations made by the researcher. While this particular group of researchers hold that the informants' views of reality may not reflect the "truth," nevertheless the subjects' views are reported in the spontaneous and meaningful ways that they were actually expressed. The philosophical principle underlying this approach is that by presenting this faithful account, the researcher's biases and presence will not intrude upon the data. In this perspective, the researcher's scholarly obligation is to hear and report,

somewhat akin to a journalist.

Other qualitative researchers are concerned with **accurate description**, when doing their analysis and presenting their findings. Because the investigator cannot possibly present all the data en toto to the readers, it is necessary to reduce these data. The principle here is to present an accurate description of what is being studied, though not necessarily all of the data that have been studied. Reducing and ordering materials of course represents selection and interpretation. The researchers who advocate or primarily produce accurate description also typically intersperse their own interpretive comments in and around long descriptive passages and the quotations from interview fieldnotes. Many researchers develop great skill in weaving descriptions, speakers' words, fieldnote quotations, and their own interpretations into a rich and believable descriptive narrative. The illustrative materials are meant to give a sense of what the observed world is really like; while the researcher's interpretations are meant to represent a more detached conceptualization of that reality. The interpretations made of the descriptive material vary in their level of abstraction, as presented by different researchers and perhaps also within the same publication. Not all the interpretive commentary is, strictly speaking, theoretical in nature but some researchers have this as part of their aim.

Still other investigators are concerned with building theory. They believe that the development of theoretically informed interpretations is the most powerful way to bring reality to light (Blumer, 1969; Diesing, 1971; Glaser, 1978). Building theory, by its very nature, implies interpreting data, for the data must be conceptualized and the concepts related to form a theoretical rendition of reality (a reality that cannot actually be known, but is always interpreted). The theoretical formulation that results not only can be used to explain that reality but provides a framework for action. Researchers concerned with building theory also believe that theories represent the most systematic way of building, synthesizing, and integrating scientific knowledge.

What is a Grounded Theory?

A **grounded theory** is one that is inductively derived from the study of the phenomenon it represents. That is, it is discovered, developed, and provisionally verified through systematic data collection and analysis of data pertaining to that phenomenon. Therefore, data collection, analysis, and theory stand in reciprocal relationship with each other. One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge.

Why Build Theory That is Grounded?

A well-constructed grounded theory will meet four central criteria for judging the applicability of theory to a phenomenon: **fit**, **understanding**, **generality**, and **control**. (See Glaser & Strauss, 1967, pp. 237-250, and also Glaser, 1978, p. 3, for a more thorough discussion of this, and also for the characteristics of theory that either is not at all or is adequately grounded.) If theory is faithful to the everyday reality of the substantive area and carefully induced from diverse data, then it should fit that substantive area. Because it represents that reality, it should also be comprehensible and make sense both to the persons who were studied and to those practicing in that area. If the data upon which it is based are comprehensive and the interpretations conceptual and broad, then the theory should be abstract enough and include sufficient variation to make it applicable to a variety of contexts related to that phenomenon. Finally, the theory should provide control with regard to action toward the phenomenon. This is because the hypotheses proposing relationships among concepts-which later may be used to guide action-are systematically derived from actual data related to that (and only that) phenomenon. Furthermore, the conditions to which it applies should be clearly spelled out. Therefore, the conditions should apply specifically to a given situation.

What Is the Grounded Theory Approach?

The grounded theory approach is a qualitative research **method** that uses a **systematic** set of **procedures** to **develop** an inductively derived grounded **theory** about a **phenomenon**. The research findings constitute a theoretical formulation of the reality under investigation, rather than consisting of a set of numbers, or a group of loosely related themes. Through this methodology, the concepts and relationships among them are not only generated but they are also provisionally tested. The procedures of the approach are many and rather specific, as you will see.

The purpose of grounded theory method is, of course, to build theory that is faithful to and illuminates the area under study. Researchers working in this tradition also hope that their theories will ultimately be related to others within their respective disciplines in a cumulative fashion, and that the theory's implications will have useful application.

Where Did the Grounded Theory Approach Originate?

Grounded theory as a methodology was originally developed by two sociologists: Barney Glaser and Anselm Strauss.

While each came from different philosophic and research backgrounds their respective contributions were equally important. 1 They worked in very close collaboration to develop the techniques for analyzing qualitative data that reflect both of their educations and backgrounds.

Anselm Strauss came from the University of Chicago, which had along history and strong tradition in qualitative research. While there, he was also influenced by Interactionist and Pragmatist writings. Thus his thinking was inspired by men such as Robert E. Park, W. I. Thomas, John Dewey, G. H. Mead, Everett Hughes, and Herbert Blumer. What this background contributed to the method, among other things, were: (a) the need to get out into the field, if one wants to understand what is going on; (b) the importance of theory, grounded in reality, to the development of a discipline; (c) the nature of experience and undergoing as continually evolving; (d) the active role of persons in shaping the worlds they live in; (e) an emphasis on change and process, and the variability and complexity of life; and (f) the interrelationships among conditions, meaning, and action. Strauss also had prior actual experience in field research and had thought a lot about the subtle interplay of data collection and analysis and a few of the coding procedures that would later be elaborated (Strauss et al., 1964).

Barney Glaser came from a very different tradition but with some important shared features that no doubt permitted the collaboration of the two men. He received his training at Columbia University and was influenced by Paul Lazarsfeld, known as an innovator of quantitative methods. Later while doing qualitative analysis, Glaser especially saw the need for a well thought out, explicitly formulated, and systematic set of procedures for both coding and testing hypotheses generated during the research process. The Columbia tradition also emphasized empirical research in conjunction with the development of theory. Both the Chicago and the Columbia research traditions were directed at producing research that would be of use to professional or lay audiences. For this reason, much of the grounded theory writing that emerged from the Glaser-Strauss collaboration, including the original monographs about dying (1965, 1968), were addressed to those audiences as well f as to their disciplinary colleagues.

What Are the Requisites for Learning This Approach?

As with any skill, proficiency in doing grounded theory comes with continued study and practice. In time, almost anyone who so desires should be able to reach sufficient level of skill and ease to do effective and useful research providing the following conditions are met.

(1) One must **study**, not merely read, through the procedures as described in the various books and be prepared to follow them (Glaser, 1978; Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987). The procedures are designed to systematically and carefully build theory. Taking shortcuts in the work will result in a poorly constructed and narrowly conceived theory that may not be an accurate representation of reality.

(2) The procedures must be followed in doing research. In other words to take a class on grounded theory does not make one a grounded theorist. It is only by **practicing the procedures** through continued research that one gains sufficient understanding of how they work, and the skill and experience that enables one to continue using the techniques with success.

(3) A certain amount of **openness** and **flexibility** are necessary in order to be able to adapt the procedures to different phenomenon and research situations.

Is Grounded Theory Only a Sociological Approach?

Grounded theory can be used successfully by persons of many disciplines. One need not be a sociologist or subscribe to the Interactionist perspective to use it. What counts are the procedures and they are not discipline bound. It is important to remember that investigators from different disciplines will be interested in different phenomena-or may even view the same phenomenon differently because of disciplinary perspectives and interests. For example, take an area of study like children in a grade school. A nurse might be interested in their health problems, but a psychologist their adjustments, a sociologist group behavior, an educator in the students' learning process and patterns, and a phenomenologist (from any discipline) in their school experiences. Each perspective colors the approach taken to the study of these children. Yet, the grounded theory approach can provide each investigator with procedures for analyzing data that winlead to the development of theory Useful to that discipline. A multidisciplinary study could also be done using grounded procedures, with each researcher bringing his or her special outlook and contribution to the research endeavor. Any theory that eventuanly evolves would reflect their respective perspectives.

Is Grounded Theory a "Scientific Method"? If so, Where Does Creativity Fit In?

Yes, grounded theory is a scientific method. Its procedures are designed so that, if they are carefully carried out, the method meets the criteria for doing "good" science: significance, theory-observation compatibility, generalizability, reproducibility, precision, rigor, and verification. (These are discussed further in Chapter 14. See also Corbin & Strauss, ~ 1990, for a more in-depth discussion on the topic.)

The issue here is not whether the canons are met, but how they are **interpreted** and **defined** in the grounded theory approach. The canons represent only the most general of specific guidelines, and qualitative researchers run the danger of interpreting them too specifically in terms of the more positivistic interpretations developed by quantitative researchers. The proponents of each mode of discovery should, in fact, evolve more specific standards, based on particular procedures they have found useful in their investigations.

Creativity is also a vital component of the grounded theory method. Its procedures force the researcher to break through assumptions and to create new order out of the old. Creativity manifests itself in the ability of the researcher to aptly name categories; and also to let the mind wander and make the free associations that are necessary for generating stimulating questions, and for coming up with the comparisons that led to discovery. The comparisons sensitize the researcher, as we shall see later, enabling him or her to recognize potential categories, and identify relevant conditions and consequences when they appear in the data. While creativity is necessary to develop an effective theory, of course, the researcher must always validate any categories and statements of relationships arrived at creatively through the total research process.

How Are Discoveries Made?

Apropos of creativity, the early days of a research project can be a complex time for a beginning qualitative researcher. There is the excitement of making the first interviews or spending the first days in the field. There can also be some frustration engendered by the slow pace of getting started on one's research, either because of delay in gaining access to sources of data or obtaining necessary permission from a human-consent committee. Once past those initial difficulties, many researchers find the data collection deeply satisfying. Yet, the most gratifying moments of research for analytically inclined researchers will be those that bear on their discoveries. They may be matters of quick flashes of "intuition," or major breakthroughs in understanding the meanings and patterns of events, or the deeper satisfaction of having solved the research's major puzzles-or even just the more ordinary but still exciting nailing down of a less earth shattering analytic point.

Where do such discoveries come from ? **Where** they come from is commonly confused with where the researcher happens to be **when** they come. A brief story will clarify this point. When the first book about grounded theory was about to go to a publisher, a draft of it was sent to an anthropologist friend who apparently only scanned it before sending a one-page letter of thanks. However, he also remonstrated: Why write a book about this? After all, ideas come from everywhere-whether when stepping off of street cars or somewhere else. Of course that is true ; ideas don't come to everyone and about everything. Only under certain conditions will those insights arise. To begin with, the researcher has to be thinking about data – preferably be steeped in them, know a lot about the area under study. At the same time, he or she has to be puzzled or disturbed about some feature of those data or about their interpretations, so that questions and answers will be raised and sought. These are raised and sought even if on a subliminal level of consciousness, and sometimes for quite a time, before the vital question or answer breaks through to consciousness. Although knowledgeable about data and theory, the investigator somehow has to escape the very features of his or her work that may otherwise block the new perspective inherent in the sudden hunch, the flash of insight, the brillante idea, or the profoundly different theoretical formulation. Specific knowledge, alas, is not only necessary but at times constitutes mental baggage that impedes this kind of intellectual creativity. In fact, many scientists are outstanding experts in their specialities, and even competent researchers, but are not particularly creative.

What is the Difference Between Theory and Description?

This question is often asked by beginning researchers. Basically, the answer comes down to two main points. First, theory **uses concepts**. Similar data are grouped and given conceptual labels. This means placing interpretations on the data. Second, the concepts are related by means of **statements of relationship**. In description, data may be organized according to themes. These themes may be conceptualizations of data, but are more likely to be a précis or summaries of words taken directly from the data. There is **little, if any, interpretation** of data. Nor is there any attempt to relate the themes to form a conceptual scheme.

Is It Necessary to Transcribe All of Your Interviews or Fieldnotes?

The general rule of thumb here is to transcribe only as much as is needed. But that is not necessarily an easy decision to make, nor can it be made sensibly until you are well into the course of the study itself. "Only as much as is needed," and some of the advice given below, should *not* be read as giving license to transcribe just a few of your first interviews or your taped field notes. And indeed, if either this is your first study, and you are still quite inexperienced in this kind of research, or you are doing such a small scale study and have relatively few interviews or fieldnotes, then it is wiser to transcribe all of those materials.

There may or may not be the need-for your particular research purposes-to transcribe all of your taped materials; or indeed every paragraph or line of each interview or taped fieldnote. The actual transcribing (which can involve considerable time, energy, and money) should be **selective**. The mode of operation in the grounded theory style of analysis is generally as follows. The very first interviews or fieldnotes should be entirely transcribed and analyzed before going on to the next interviews or field observations. This early coding gives guidance to the next field observations and/ or interviews, as will be described later in the book.

Later, as your theory develops, you may wish to listen to the tapes and transcribe only those sentences, passages, or paragraphs that relate to your evolving theory. (Early in the study, one is not certain what pertains and what does not, so it is better to transcribe everything, otherwise important data might be missed.) Transcribing those selected portions of material will not necessarily relieve you later of further transcribing, should you need to do additional or more detailed analysis, however. The bottom line is that the theory should guide not only what you look for and where you go to find it in the field, but also what you look for

in your data. This leaves open the possibility that you may collect data, especially near the end of your study when your analysis tells you there is a hole in your theoretical formulations that needs closing and that further data collection is needed to close it. Then, you may want to transcribe only those portions of the interviews or fieldnotes that pertain to the theoretical gap that sent you back to the field.

In the end, it is you who must decide, unless a thesis committee or advisor insists otherwise, just how much of your interviews and fieldnotes to transcribe. You must determine what the purpose of your study is, what kind of additional analytic (theoretically sensitive as well as "psychologically" sensitive) contribution that given portions of transcribed versus untranscribed materials are making to the total study. You may need nearly full transcription in order to obtain the density of theory you desire. You may also want full transcription if you have the money to pay someone else to transcribe the tapes.

Regardless of whether you transcribe all or part of your tapes, it is still important to listen to the tapes. Listening as well as transcribing is essential for full and varied analysis. A final note: better more than less. But in the end, the final responsibility and the judgment are yours.

Summary

Grounded theory is a qualitative research approach that was collaboratively developed by Glaser and Strauss. Its systematic techniques and procedures of analysis enable the researcher to develop a substantive theory that meets the criteria for doing "good" science: significance, theory-observation compatibility, generalizability, reproducibility, precision, rigor, and verification. While the procedures are designed to give the analytic process precision and rigor, creativity is also an important element. For it is the latter that enables the researcher to ask pertinent questions of the data and to make the kind of comparisons that elicit from the data new insights into phenomenon and novel theoretical formulations. This approach can be used by persons of any discipline or theoretical orientation desirous of developing a grounded theory. However, careful **study** of the techniques and procedures outlined in this book and **practice** in their use are required to develop proficiency in the method.

Criteria for Judging a Grounded Theory Study

A qualitative study can be evaluated accurately only if its procedures are sufficiently **explicit** so that readers of the resulting publication can assess their appropriateness. Also, the scientific canons (research standards) that the researcher has assumed should be **appropriate** to the study. What, then, do you need to know in order to judge these matters?

Scientific Canons and Qualitative Research

Some qualitative researchers maintain that the canons or standards by which quantitative studies are judged are quite inappropriate to qualitative studies (see Agar, 1986; Guba, 1981; Kirk & Miller, 1986). Probably most qualitative researchers believe these particular canons must at least be modified to fit qualitative research. Grounded theorists share their conviction that the usual canons of "good science" should be retained, **but require redefinition in order to fit the realities of qualitative research, and the complexities of social phenomena** that we seek to understand. The usual scientific canons include: significance, theory-observation compatibility, generalizability, consistency, reproducibility, precision, and verification. (There is a succinct overview of these canons in Gortner & Schultz, 1988, p. 204.) These canons are so much taken for granted by physical and biological scientists, that even philosophers of science do not explicitly discuss most of them except for verification. However, other canons-like precision, consistency, and relevance-are implicitly assumed (Popper, 1959).

The dangers that must be guarded against by qualitative researchers when using such terms lie in their more positivistic connotations, and those derived from a too literal reading of physical and biological science literature. Nor is there any reason to define or use those terms in accordance with the definitions and usage of quantitative social researchers. Every mode of discovery develops its own standards-and procedures for achieving them. (For a good discussion, see Diesing, 1971.) What is important is that all of these criteria are made explicit.

For instance, take the canon of reproducibility. Ordinarily this means that any given study-a physical experiment for instance-is capable of being replicated, so if the findings of

the original study are reproduced in the succeeding one(s), then they are additionally credible. However, probably no theory that deals with a social/psychological phenomenon is actually reproducible, insofar as finding new situations or other situations whose conditions exactly match those of the original study, though many major conditions may be similar. Unlike study of a physical phenomenon, it is very difficult to set up experimental or other designs in which one can re-create an of the original conditions and control an of the extraneous variables that may impinge upon the social/psychological phenomenon under investigation.

Another way of denoting reproducibility is as follows. Given the same theoretical perspective of the original researcher and following the same general rules for data gathering and analysis, plus a similar set of conditions, another investigator should be able to come up with the same theoretical explanation about the given phenomenon. Whatever discrepancies that arise can be worked out through reexamination of the data and identification of the different conditions that may be operating in each case.

To continue with illustrations of how the usual canons are redefined for qualitative research, consider next the canon of generalizability. The purpose of a grounded theory is to **specify** the conditions that give rise to specific sets of action/interaction pertaining to a phenomenon and the resulting consequences. It is generalizable to those specific situations only. Naturally, the more systematic and widespread the theoretical sampling, the more conditions and variations that will be discovered and built into the theory, therefore the greater its generalizability (also precision, and predictive capacity). If the original theory fails to account for variation uncovered through additional research, these new specificities can be added as amendments to the original formulation.

We have only illustrated the necessity for redefining the usual canons with the two just touched on (reproducibility and generalizability), since elsewhere we have discussed in detail other important ones, in connection with grounded theory (Corbin & Strauss, 1990).

Criteria for Evaluating a Grounded Theory

We will, however, discuss some important evaluative criteria for judging research. What research? The answer is: Both your own and that of other researchers, when they claim to use grounded theory methods. These criteria should also guide the formulation of proposals written for funding agencies. Like other researchers, grounded theory researchers must address questions about sampling, analytic procedures, validity, and so on. (Presumably the representatives of funding agencies can also utilize the methodological guidelines given in

this chapter for judging proposals purporting to use grounded theory methods;) The success of a research project is, after all, judged by its products. Except in unusual instances when these are only orally presented, the findings, theoretical formulations, and conclusions, as well as study design and procedures, are judged through publication. Yet, how are these to be evaluated and by what criteria?

In judging a research publication whose author(s) claims to generate, elaborate, or "test" a theory, you should distinguish clearly among these issues. First, judgments are made about the validity, reliability, and credibility of the **data** (Guba, 1981; Kidder, 1981; Kirk & Miller, 1986; Le Compte & Goetz, 1982; Miles & Huberman, 1984; Sandelowski, 1986). Second, judgments are made about the adequacy of the **research process** through which the theory is generated, elaborated, or tested. Third, judgments are made about the **empirical grounding** of the research findings.

Criteria for judging the data have been rouch discussed in the literature (see besides the above citations, any fieldwork text). It is the adequacy of a study's research process and the grounding of its findings that we will be concerned with here.

The Research Process

In a grounded theory publication, the reader should be able to make judgments about some of the components of the research process that led to the publication. However, even in a monograph-which after all consists primarily of theoretical formulations and analyzed data-there may be no way that readers can accurately judge how the researcher carried out the analysis. They are not actually present during the actual analytic sessions, and the monograph does not necessarily help them imagine these sessions or their sequence. To remedy this, it would be useful for readers to be given certain kinds of information bearing on the criteria given below. The detail need not be great even in a monograph, but enough to give some reasonably good grounds for judging the adequacy of the research process as such. The kinds of needed information are presented below in question form, their answers indicating how they might serve as evaluative criteria.

Criterion #1: How was the original sample selected? What grounds?

Criterion #2: What major categories emerged?

Criterion #3: What were some of the events, incidents, actions, and so on (as indicators) that pointed to some of these major categories?

Criterion #4: On the basis of what categories did theoretical sampling proceed? That is, how did theoretical formulations guide some of the data collection? After the theoretical sampling was done, how representative did these categories prove to be?

Criterion #5: What were some of the hypotheses pertaining to conceptual relations (that is, among categories), and on what grounds were they formulated and tested?

Criterion #6: Were there instances when hypotheses did not hold up against what was actually seen? How were these discrepancies accounted for? How did they affect the hypotheses?

Criterion #7: How and why was the core category selected? Was this collection sudden or gradual, difficult or easy? On what grounds were the final analytic decisions made?

We realize certain of these criteria would be regarded as unconventional (for instance, theoretical rather than types of statistical sampling, or the injunction to be explicit about accounting for discrepancies) by most quantitative and even many qualitative researchers. Yet these are essential to evaluating grounded theory studies. If a grounded theory researcher provides this information, readers can use these criteria to assess the adequacy of the researcher's complex coding procedure. Detail given in this way would be supplemented with cues that could, at least in longer publications, be read as pointing to extremely careful and thorough tracking of indicators, of conscientious and imaginative theoretical sampling, and so on.

Next we give a series of questions that are also equivalent to a set of criteria concerning empirical grounding of the study.

Empirical Grounding of the Study

Criterion #1: Are Concepts Generated?

Since the basic building blocks of any grounded theory (indeed any scientific theory) is a set of concepts grounded in the data, the first questions to be asked of any publication are: Does it generate (via coding) or at least use concepts, and what is or are their source or sources? If concepts are drawn from common usage (such as, "uncertainty") but not put to technical use, then these are not concepts in the sense of being part of a grounded theory, for they are not actually grounded in the data themselves. In any monograph that purports to present theoretical interpretations of data based on grounded theory analysis, one can make a

quick, if very crude, assessment of its concepts merely by checking the index for concepts, determining whether these seem to be technical or common sense ones, and whether there are many of them. For a fuller assessment of those points, one must at least scan the book.

Criterion #2: Are the Concepts Systematically Related?

The name of the scientific game is systematic conceptualization through conceptual linkages. So, the questions to ask here of a grounded theory publication are whether such linkages have been made and do they seem to be grounded in the data? Furthermore, are the linkages systematically carried out? As in other qualitative writing, the linkages are unlikely to be presented as a listing of hypotheses or in proportional or other formal terms, but will be woven throughout the text of the publication.

Criterion #3: Are There Many Conceptual Linkages and Are the Categories Well Developed? Do They Have Conceptual Density?

A grounded theory should be tightly linked, both in terms of categories to their subcategories and between the several categories in the final integration. This is done of course in terms of the paradigm features-conditions, context, action/ interaction (including strategies), and consequences. Also categories should be theoretically dense (have many properties that are dimensionalized). It is the tight linkages, in terms of the paradigm features and density of the categories, that give a theory its explanatory power. Without these, the theory is less than satisfactory.

Criterion #4: Is Much Variation Built Into the Theory?

Some qualitative studies report only about a single phenomenon and establish only a few conditions under which it appears; also they specify only a few actions/interactions that characterize it, and a limited number or range of consequences. By contrast, a grounded theory monograph should be judged in terms of the range of its variations, and the **specificity** with which these are spelled out in relation to the data that are their source. In a published paper, the range of variations touched upon may be more limited, but the author should at least suggest that the fuller study include their specification.

Criterion #5: Are the Broader Conditions That Affect the Phenomenon Under Study Built Into Its Explanation?

The grounded theory mode of research requires that the explanatory conditions be brought into analysis and not be restricted only to those that seem to have immediate bearing on the phenomenon under study. That is, the analysis should not be so "microscopic" as to disregard conditions that derive from more "macroscopic" sources: for instance, those such as economic conditions, social movements, trends, cultural values, and so forth.

Also, these must not simply be listed as background material but **directly linked to phenomenon** through their effect on action/interaction, and through these latter to consequences. Therefore, any grounded theory publication that either omits these broader conditions or fails to explicate their specific connections to the phenomenon under investigation, falls short in its empirical grounding. In other words, **whether or not the author explicitly mentions the conditional matrix** (see Chapter 10), **in effect it should be operative in the analysis.**

Criterion #6: Has Process Been Taken Into Account?

Identifying and specifying change or movement in the form of process is an important part of grounded theory research. Any change must be linked to the conditions that gave rise to it. Recollect from Chapter 9 that process may be described as stages or phases, and also as fluidity or movement of action/ interaction over the passage of time in response to prevailing conditions.

Criterion #7: Do the Theoretical Findings Seem Significant and to What Extent?

It is entirely possible to complete a grounded theory study, or any study, yet not produce findings that are significant. If the researcher simply follows the grounded theory procedures/ canons without imagination or insight into what the data are reflecting—because he or she fails to see what they are really saying except in terms of trivial or well-known phenomena—then the published findings can be judged as failing on this criterion.

Remember that there is an interplay between the researcher and the data, and no method, certainly not the grounded theory one, can ensure that the interplay will be creative.

This depends on three characteristics of the researcher: analytic ability, theoretical sensitivity, and sensitivity to the subtleties of the action/ interaction (plus sufficient writing ability to convey the findings). Of course, a creative interplay also depends on the other pole of the researcher-data equation: The quality of data collected or utilized. An unimaginative analysis may in a technical sense be adequately grounded in the data, but actually it is insufficiently grounded for the researcher's theoretical purposes. This is because the researcher either does not draw on the fuller resources of data or fails to push data collection far enough.

This double set of criteria, for the research process and for the empirical grounding of the theoretical findings, bears directly on the issues of how verified any given grounded theory study is and how this is to be ascertained. When the study is published, if components of the research process are clearly laid out and if there are sufficient cues in the publication itself, then the presented theory or theoretical formulations can be assessed in terms of degrees of plausibility. We can judge under what conditions the theory might fit with "reality," give understanding, and be useful (practically and in theoretical terms).

A Final Note

You should keep in mind two additional comments about evaluative criteria. First, these criteria should not be read as hard and fast evaluative rules, either for you as a researcher or for you as a reader who is judging other's research publications. The criteria are meant as **guidelines**. New areas of investigation may require that the procedures and evaluative criteria be modified to fit the circumstances of the research. Imaginative researchers, who are wrestling with unusual or creative use of materials will, at times, depart somewhat from what can be termed "authoritative" guidelines for procedures. **Having said this, we strongly urge you to adhere to these major criteria unless there are very good reasons for not doing so.** In such unusual cases, you should know precisely how and why you did depart from the criteria, say so in your writing, and leave it up to readers to judge the credibility of your theory.

Second, we suggest that you **indicate what your procedural operations were, even if briefly**, especially in longer publications. These would include a listing of any special procedures or procedural steps taken in addition to those discussed in this book. This would help readers to judge the overall adequacy of your research. It would also make readers more aware of how this particular research differs from that done when using other modes of qualitative research. In doing this, you are rendered more aware of precisely what your

operations have been, and their possible inadequacies. In other words, you are able to identify and convey what were the inevitable limitations of your study.

Summary

Every research study, qualitative or quantitative, must be evaluated in terms of the specific canons and procedures of the research method that was used to generate the findings. Evaluative criteria specific to grounded theory have been developed by the authors. These criteria should be useful not only for those desirous of judging their own or their colleagues' work, but also by those who sit on editorial boards and funding agencies, who also must evaluate grounded theory studies.

STRAUSS A., CORBIN J., 1990, Basics of qualitative research : Grounded theory, procédures and techniques, Newbury Park, California, Sage.

I

INTRODUCTION

Avant d'entrer dans les aspects plus techniques de l'analyse (comme présentés dans ce livre à partir du chapitre 5) il est utile d'avoir des informations générales sur l'analyse qualitative et la théorie ancrée²⁸ en particulier. Dans ce chapitre, les informations seront présentées sous la forme de questions-réponses, ces questions venant de celles les plus couramment posées par les chercheurs débutants.

QU'EST-CE QUE LA RECHERCHE QUALITATIVE ?

Par le terme *recherche qualitative* on entend n'importe quel type de recherche dont les résultats sont produits non pas par des procédures statistiques ou tout autre moyen de quantification. Il peut se référer à la recherche sur les vies, les histoires, le comportement des personnes, mais également sur le fonctionnement organisationnel²⁹ (*organizational*

²⁸ L'expression *Grounded theory* n'a pas de traduction littérale vraiment convaincante en français. Toutefois, la traduction proposée ici peut être entendue comme une « théorie partant du « bas », [ancrée dans le travail] de terrain » (J.C.Kaufmann, 1996, p.9). Nous utiliserons parfois par commodité et dans le même sens, l'expression *théorie de terrain*. Notons que la plupart des auteurs ou traducteurs (I.Baszanger, 1992 ou J.M.Chapoulie, 1996) ne traduisent pas l'expression.

²⁹ Dans la suite du texte, les termes soulignés sont ceux dont la traduction pose problème. Ce

functioning), les mouvements sociaux, ou les relations interactionnelles (*interactional relationships*). Certaines données peuvent être quantifiées comme les données d'un recensement mais l'analyse en elle-même est qualitative. A vrai dire, le terme *recherche qualitative* prête à confusion parce qu'il peut avoir différentes significations pour différentes personnes. Certains chercheurs réunissent des données par le biais d'entretiens et d'observations – des techniques normalement associés aux méthodes qualitatives. Cependant, ils codent leurs données de manière à pouvoir être analysées statistiquement. En fait, ils quantifient des données qualitatives. Cependant, *notons* que nous ne faisons pas référence à ce processus là, mais à une procédure analytique non-mathématique qui aboutit à des résultats produits par des données rassemblées par des moyens variés. Ces derniers comprennent des observations et des entretiens, mais peuvent également comprendre des documents, des livres, des cassettes vidéo, et même des données quantifiées dans d'autres buts comme les données d'un recensement.

sont donc des propositions tendant à s'approcher au mieux du sens donné par les auteurs. Nous les ferons suivre de l'expression d'origine, entre parenthèses et en italique.

QUELLES CAPACITES SONT REQUISES POUR MENER UNE RECHERCHE QUALITATIVE ?

Les capacités requises pour mener une recherche qualitative (comme vous le verrez plus tard) sont les suivantes : prendre du recul et analyser de façon critique les situations, reconnaître et éviter le parti pris, obtenir des données valides et fiables, et réfléchir de manière abstraite. Pour ce faire, un chercheur qualitatif doit être pourvu d'une sensibilité théorique et sociale, d'une capacité à maintenir une distance analytique tout en se servant en même temps de son expérience passée et de ses connaissances théoriques pour interpréter ce qu'il voit, de capacités aigües d'observations, et de bonnes aptitudes de communication.

PUIS-JE COMBINER DES METHODES QUALITATIVES ET QUANTITATIVES ?

La réponse est « oui ». On peut utiliser efficacement les deux types de méthodes dans le même projet de recherche (Strauss, Bucher, Enrich, Schatzman, & Sabshin, 1964). La plupart des projets de recherche et des chercheurs, cependant, mettent l'accent sur une forme ou l'autre, sans conviction, mais à cause de leur formation et la nature des problèmes étudiés. Voici des exemples de la façon dont les deux peuvent être combinés. On pourrait utiliser des données qualitatives pour illustrer ou éclaircir des résultats produits quantitativement ; Ou bien, on pourrait quantifier des résultats démographiques. Ou encore, utiliser certaines formes de données quantitatives pour valider partiellement ses analyses qualitatives (voir Denzin, 1970, sur la « triangulation »).

POURQUOI FAIRE DE LA RECHERCHE QUALITATIVE ?

Il y a plusieurs raisons valables pour faire de la recherche qualitative. Une raison est la conviction du chercheur basée sur l'expérience de la recherche. Certains chercheurs viennent aussi d'une discipline scientifique, comme l'anthropologie, ou adhèrent à une orientation philosophique, comme la phénoménologie, qui traditionnellement préconisent toutes deux l'usage de méthodes qualitatives pour rassembler des données et les analyser, usage qui a donné des résultats satisfaisants. Une autre raison est la nature du problème de la recherche.

Certains terrains d'étude tendent naturellement plus vers des types de recherche qualitative, par exemple, les recherches qui tentent de révéler la nature des expériences des personnes par un phénomène, comme la maladie, la conversion à la religion, ou la dépendance. Les méthodes qualitatives peuvent être utilisées pour révéler ou comprendre ce qui se cache derrière des phénomènes sur lesquelles on sait peu de choses. On peut les utiliser pour apporter des points de vue originaux et nouveaux sur des choses qui sont déjà assez connues. De plus, les méthodes qualitatives peuvent donner des détails complexes sur des phénomènes qui sont difficiles à transmettre par des méthodes quantitatives.

QUI FAIT DE LA RECHERCHE QUALITATIVE ?

La recherche qualitative est menée par des chercheurs en sciences sociales et comportementales, aussi bien que par des praticiens (*practitioners*) dans des domaines qui sont en relation avec des questions portant sur le comportement et le fonctionnement humain. Ce style de recherche peut être utilisé pour étudier des associations, des groupes, et des individus. Elle peut être menée par des équipes de chercheurs ou des personnes travaillant en binômes, ou seuls. Lorsque les méthodes qualitatives sont combinées aux méthodes quantitatives, bien souvent l'aspect quantitatif est subsidaire (*subsidiary*) au projet de recherche plus large et est susceptible d'être mené par des individus ou par un petit groupe de spécialistes.

QUELS SONT LES PRINCIPAUX COMPOSANTS DE LA RECHERCHE QUALITATIVE ?

Fondamentalement, il y a trois composants principaux. D'abord, les **données**, qui, comme mentionné, peuvent venir de différentes sources. Les entretiens et les observations en sont les plus communes.

Le deuxième composant de la recherche qualitative comprend différentes **procédures analytiques** et **interprétatives** qui sont utilisées pour arriver à des résultats ou des théories. Ces procédures se composent de techniques pour conceptualiser des données. Ce processus, appelé « codage » (*coding*), varie en fonction de la formation, l'expérience, et les objectifs du chercheur. Voir, par exemple, Becker (1970), Charmaz (1983), Lofland (1971), et Miles et Huberman (1984). D'autres procédures font également partie du procédé analytique : l'échantillon non-statistique (voir Schatzman & Strauss, 1973), la prise de notes, et la

construction d'organigrammes (*diagramming*) sur les relations conceptuelles.

Des **rapports écrits** et **oraux** composent le troisième composant de la recherche qualitative. Ils peuvent être présentés dans des journaux scientifiques ou lors de conférences, et prendre différentes formes selon le public et les résultats ou la théorie présentée. Par exemple, quelqu'un peut présenter soit une vue d'ensemble de tous les résultats ou un point de vue détaillé d'une partie de l'étude.

Y A-T-IL DIFFERENTS TYPES DE RECHERCHE QUALITATIVE ?

On peut répondre à cette question de différentes façons selon ce qui est demandé. Par exemple, interroge-t-on sur les types de recherche, les objectifs, ou les approches menant à l'analyse ? Souvent quand on décrit la recherche qualitative, les types, les objectifs, et les approches menant à l'analyse deviennent confus et se confondent dans la description.

On trouve parmi les différents types de recherche qualitative la théorie de terrain, l'ethnographie, l'approche phénoménologique, les récits de vie, et l'analyse d'entretien. Ces types peuvent être et sont utilisés par les chercheurs des différentes disciplines. Par exemple, les infirmières, les anthropologues, ou les sociologues peuvent utiliser l'ethnographie pour étudier un problème relatif à leur discipline, tout comme ils pourraient utiliser la théorie de terrain ou les récits de vie.

Quant aux objectifs, ils ne diffèrent sensiblement pas chez les différents chercheurs. Les résultats de la recherche peuvent être utilisés pour : Éclaircir et illustrer des résultats quantitatifs, construire des instruments de recherche, développer une politique, évaluer des programmes, fournir des informations à des fins commerciales, guider les praticiens dans l'exercice de leur fonction et servir à des fins politiques, mais également pour des objectifs plus scientifiques comme le développement de la connaissance fondamentale.

De plus, une des plus grandes controverses et questions concernant la recherche qualitative sont relatives à la question de l'approche : Jusqu'où faut-il interpréter les données ? Certains chercheurs croient que les données **ne devraient pas être analysées, per se** ; Mais plutôt que la tâche des chercheurs est de réunir les données et de les présenter de telle sorte que « les informateurs parlent pour eux-mêmes ». L'objectif est de rendre un compte-rendu honnête avec peu ou pas d'interprétation de – d'interférence avec – ce qui est dit ou des observations faites par le chercheur. Pendant que ce groupe particulier de chercheurs maintient que les points de vue de la réalité de l'informateur peuvent ne pas

refléter la « vérité », les points de vue des sujets sont rapportés d'une manière aussi spontanée et éloquente qu'ils ont été exprimés. Le principe philosophique sous cette approche est qu'en présentant ce compte-rendu fidèle, le parti pris et la présence du chercheur n'interféreront pas sur les données. Dans cette perspective, l'obligation du chercheur est d'écouter et de rapporter, comme un journaliste en quelque sorte.

D'autres chercheurs qualitatifs s'intéressent à la **description précise**, lorsqu'ils analysent et qu'ils présentent leurs résultats. Parce qu'il est impossible à l'enquêteur de présenter toutes les données en totalité aux lecteurs, il faut réduire ces données. Le principe ici est de présenter une description précise de ce qui est étudié mais pas nécessairement toutes les données étudiées. Réduire et ordonner les matériaux signifie bien sûr sélectionner et interpréter. Les chercheurs qui préconisent ou produisent essentiellement des descriptions précises diluent leurs commentaires dans de longs passages descriptifs et dans des citations extraites des notes de terrain prises lors d'entretiens. Beaucoup de chercheurs développent de grandes capacités à élaborer des descriptions, à retranscrire des mots utilisés par les locuteurs, à citer des notes de terrain, et à transformer leur propre interprétation en une description narrative riche et crédible. Les matériaux d'illustration sont faits pour donner une idée de ce qu'est réellement le monde observé, alors que les interprétations des chercheurs sont censées représenter une conceptualisation plus détachée de cette réalité. Les interprétations faites de matériau descriptif varient dans leur niveau d'abstraction, comme le présentent différents chercheurs et peut-être aussi au sein d'une même publication. Tous les commentaires interprétatifs ne sont pas, à strictement parler, théoriques par nature mais certains chercheurs ont pour objectif cette idée-là.

Néanmoins d'autres enquêteurs s'intéressent à l'**élaboration de théorie**. Ils croient que le développement d'interprétation basée sur la théorie est le moyen le plus fort de faire la lumière sur la réalité (Blumer, 1969 ; Dising, 1971 ; Glaser, 1978). Élaborer une théorie, par nature, implique d'interpréter des données, car les données doivent être conceptualisées et les concepts doivent être liés pour traduire théoriquement la réalité (une réalité qui, en fait, ne peut pas être connue mais est toujours interprétée.) La formulation théorique qui en résulte peut non seulement être utilisée pour expliquer cette réalité mais fournit un cadre d'action. Les chercheurs qui s'intéressent à l'élaboration de théorie croient aussi que les théories représentent le moyen le plus systématique pour cela, en synthétisant et intégrant des connaissances scientifiques.

QU'EST LA THEORIE DE TERRAIN ?

Une **théorie de terrain** est dérivée de façon inductive de l'étude du phénomène qu'elle représente. C'est à dire que le phénomène est découvert, développé, et à titre provisoire, vérifié par un ensemble de données systématiques et par une analyse des données qui lui sont propres. Par conséquent, la réunion de données, l'analyse, et la théorie sont étroitement liées les unes aux autres. On ne commence pas avec une théorie, puis on la prouve. On commence plutôt avec un secteur d'étude et ce qui est pertinent à ce secteur peut émerger.

POURQUOI CONSTRUIRE UNE THEORIE FONDEE SUR LE TERRAIN ?

Une théorie de terrain bien construite trouvera quatre critères principaux pour juger l'applicabilité d'une théorie sur un phénomène : **adéquation**, **compréhension**, **généralité**, et **contrôle**. (Voir Glaser & Strauss, 1967, pp. 237-250, et aussi Glaser, 1978, p. 3, pour un point de vue plus approfondi, et également pour les caractéristiques d'une théorie qui est soit infondée, soit tout à fait fondée.) Si la théorie est fidèle à la réalité quotidienne du secteur d'activités de subsistance et est soigneusement provoquée par diverses données, alors elle devrait s'ajuster à ce secteur d'activités de subsistance. Parce qu'elle représente celle réalité là, elle devrait aussi être compréhensible et faire du sens à la fois pour les personnes étudiées et pour ceux qui exercent dans ce secteur. Si les données sur lesquelles on se base sont compréhensibles et les interprétations conceptuelles et générales, alors la théorie devrait être suffisamment abstraite et comprendre des variations suffisantes pour la rendre applicable à une variété de contextes relatifs à ce phénomène. Ceci parce que les hypothèses proposant des relations parmi les concepts – qui plus tard peuvent être utilisés pour guider l'action – sont systématiquement puisées dans des données réelles en relation avec ce phénomène (et seulement celui-là). De plus, les conditions auxquelles il s'applique devraient clairement être expliquées. Par conséquent, les conditions devraient s'appliquer spécifiquement à une situation donnée.

QU'EST-CE QUE L'APPROCHE D'UNE THEORIE ISSUE DU TERRAIN ?

L'approche de théorie de terrain est une **méthode** de recherche qualitative qui utilise une série **systématique** de **procédures** pour **développer** une théorie de terrain sur un

phénomène, théorie qui trouve ses origines de façon inductive. Les résultats de la recherche constituent une formulation théorique de la réalité étudiée, plutôt qu'une série de nombres ou un groupe de thèmes vaguement liés. Par cette méthodologie, les concepts et les rapports entre eux ne sont pas seulement produits mais testés à titre provisoire. Les procédures de cette approche sont nombreuses et assez spécifiques, comme vous allez le voir.

Le but de la méthode de théorie de terrain est, bien sûr, de construire une théorie qui est fidèle au secteur d'étude et qui l'éclaire. Les chercheurs qui travaillent dans cette tradition espèrent aussi que leurs théories seront plus tard mises en relation avec d'autres au sein de leurs disciplines respectives par une accumulation, et que les implications de la théorie trouveront des applications utiles.

QUELLE EST L'ORIGINE DE L'APPROCHE DE THEORIE DE TERRAIN ?

La théorie de terrain en tant que méthodologie a été développée, à l'origine, par deux sociologues : Barney Glaser et Anselm Strauss. Alors que chacun venait de milieux philosophiques et de recherches différents, leur contributions respectives ont été aussi importantes. Ils ont travaillé en étroite collaboration pour développer les techniques d'analyse de données qualitative qui reflètent à la fois leur formation et leur milieu.

Anselm Strauss a fait ses études à l'Université de Chicago, qui avait une longue histoire et une forte tradition dans la recherche qualitative. Une fois là-bas, il a été aussi influencé par des écrits Interactionnistes et Pragmatistes. Ainsi sa pensée a été influencée par des hommes tels que Robert E. Parks, W.I. Thomas, John Dewey, G. H. Mead, Everett Hughes, et Herbert Blumer. Voici, entre autres, ce que ces antécédents ont apporté à la méthode : (a) Le besoin d'aller sur le terrain, si on veut comprendre ce qui se passe ; (b) L'importance de la théorie, ancrée dans la réalité, pour développer une discipline ; (c) La nature de l'expérience subissant une évolution perpétuelle ; (d) Le rôle actif des personnes à façonner les mondes dans lesquels elles vivent ; (e) Un accent sur le changement et le processus, et le côté variable et complexe de la vie ; et (f) Les corrélations entre les conditions, la signification, et l'action. Strauss avait une réelle expérience antérieure dans la recherche de terrain et avait beaucoup réfléchi à l'effet subtil de la réunion de données et de l'analyse et de quelques procédures de codage qui seraient élaborées plus tard (Strauss et al., 1964).

Barney Glaser était originaire d'une tradition tout à fait différente mais avec quelques importantes caractéristiques communes qui sans aucun doute ont permis la

collaboration des deux hommes. Il a fait ses études à l'Université de Columbia et a été influencé par Paul Lazarsfeld, réputé comme innovateur des méthodes quantitatives. Plus tard, en faisant une analyse qualitative, Glaser a particulièrement ressenti le besoin d'une série de procédures méthodiques, bien conçues et explicitement formulées à la fois pour le codage et pour tester des hypothèses produites pendant le processus de recherche. La tradition de Columbia insistait également sur la recherche empirique conjointement avec le développement d'une théorie. Les traditions de recherche de Chicago et Columbia avaient pour but de produire des recherches qui seraient utiles à un public de professionnel ou de profanes. Pour cette raison, une bonne partie des écrits sur la théorie de terrain nés de la collaboration Glaser-Strauss, même les monographies originales sur la mort (1965, 1968), étaient aussi bien adressés à ce public qu'à leurs collègues.

QUELLES SONT LES CONDITIONS REQUISES A L'APPRENTISSAGE DE CETTE APPROCHE ?

Comme avec tout savoir-faire, une grande compétence dans la théorie de terrain s'acquiert en enquêtant assidûment et avec de la pratique. Avec le temps, quiconque ou presque le désire, devrait pouvoir atteindre un niveau suffisant de savoir-faire et d'aisance pour mener à bien des recherches efficaces et utiles si l'on rencontre les conditions suivantes.

(1) On doit **étudier**, pas simplement lire, les procédures comme elles sont décrites dans divers livres et être préparé à les suivre (Glaser, 1978 ; Glaser & Strauss, 1967 ; Strauss, 1987). Les procédures sont conçues pour élaborer méthodiquement et soigneusement une théorie. Prendre des raccourcis dans le travail résultera en une théorie mal construite et bâclée qui ne représentera peut-être pas une réalité précise.

(2) Durant les recherches, il faut suivre les procédures. En d'autres mots, donner un cours sur la théorie de terrain ne fait pas de quelqu'un un théoricien de terrain. Ce n'est qu'**en mettant en pratique** ces procédures à travers des recherches continues que l'on comprendra comment elles fonctionnent, et que l'on gagnera en savoir et expérience qui nous permettra de continuer à utiliser ces techniques avec succès.

(3) Une certaine dose d'**ouverture** et de **flexibilité** est nécessaire afin de pouvoir adapter les procédures aux différents phénomènes et situations de recherche.

LA THEORIE DE TERRAIN EST-ELLE SEULEMENT UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE ?

La théorie de terrain peut-être utilisée avec succès par des personnes de différentes disciplines. On n'a pas besoin d'être sociologue ou de souscrire à la perspective interactionniste pour l'utiliser. Ce qui compte sont les procédures et elles ne sont pas liées aux disciplines. Il est important de se souvenir que les enquêteurs de différentes disciplines seront intéressés par différents phénomènes – ou bien peuvent même voir le même phénomène différemment à cause des intérêts et des perspectives dus à leur discipline. Par exemple, prenez un secteur d'étude comme les enfants dans une école primaire. Une infirmière peut s'intéresser à leurs problèmes de santé, mais un psychologue à leur capacité d'adaptation, un sociologue à leur comportement en groupe, un éducateur à son cursus scolaire et son profil, et un phénoménologue (de n'importe quelle discipline) à leurs expériences scolaires. Chaque perspective donne une couleur à l'approche donnée à l'étude de ces enfants. Cependant, l'approche de la théorie de terrain peut fournir à chaque enquêteur des procédures d'analyse de données qui l'amèneront au développement d'une théorie utile à cette discipline. On pourrait également faire une étude multidisciplinaire en utilisant des procédures ancrées (*grounded*), et chaque chercheur apporterait sa conception et sa contribution particulières à l'effort de recherche. Une théorie qui évolue par la suite reflèterait leurs perspectives respectives.

LA THEORIE DE TERRAIN EST-ELLE UNE « METHODE SCIENTIFIQUE » ? SI OUI, OU SE SITUE LA CREATIVITE ?

Oui, la théorie ancrée est une méthode scientifique. Ses procédures sont conçues de façon à ce que, si elles sont soigneusement menées à bien, les méthodes rencontrent les critères pour faire de la « vraie » (*good*) science : Faire du sens, compatibilité entre théorie et observation, aspect généralisable et reproductible, précision, rigueur, et vérification. (Ces points sont discutés plus loin chapitre 14. Voir aussi Corbin & Strauss, 1990, pour un débat plus approfondi sur le sujet.)

Le problème ici n'est pas de savoir si les canons sont réunis, mais comment ils sont **interprétés** et **définis** dans l'approche de la théorie de terrain. Les canons représentent seulement les lignes directrices spécifiques les plus générales, et les chercheurs qualitatifs risquent de les interpréter de façon trop spécifique en termes d'interprétations plus positivistes développées par les chercheurs quantitatifs. Les adeptes de chaque mode de découverte devraient, en fait, élaborer des standards plus spécifiques, basés sur les procédures

particulières qu'ils ont trouvées utiles dans leurs enquêtes.

La **créativité** est également un élément vital de la méthode de la théorie de terrain. Ses procédures forcent le chercheur à percer les suppositions et à faire un ordre nouveau de l'ancien. La créativité se manifeste dans la capacité du chercheur à nommer avec justesse les catégories, et aussi à laisser l'esprit vagabonder et associer librement des éléments qui sont nécessaires pour générer des questions stimulantes, et pour suggérer des comparaisons qui ont mené à la découverte. Les comparaisons sensibilisent le chercheur, comme nous le verrons plus tard, lui permettant de reconnaître des catégories potentielles, et d'identifier les conditions et les conséquences appropriées quand elles apparaissent dans les données. Alors que la créativité est nécessaire au développement d'une théorie efficace, bien sûr, le chercheur doit toujours valider les catégories et le bilan des relations (*statements of relationship*) qui ont abouti de façon créative par le processus complet de recherches.

COMMENT LES DECOUVERTES SONT-ELLES MENEES ?

A propos de créativité, les premiers jours d'un projet de recherche peuvent être un moment difficile pour un chercheur qualitatif débutant. C'est l'exaltation d'avoir ses premiers entretiens ou de passer les premiers jours sur le terrain. Il peut aussi y avoir un peu de frustration causée par la lenteur pour démarrer sa recherche, parce qu'on a pris du retard soit pour avoir accès aux sources des données, soit pour obtenir les permissions nécessaires d'un comité sur le consentement humain. Une fois passée ces premières difficultés, beaucoup de chercheurs trouvent la collecte de données très satisfaisante. Cependant, les moments les plus gratifiants de la recherche pour les chercheurs analytiques (*analytically inclined researchers*) seront ceux qui portent sur leurs découvertes. Il peut y avoir des moments d'éclairs d'« intuition », ou bien des moments de découvertes capitales dans la compréhension du sens et de la structure des événements, ou des moments de satisfaction d'avoir résolu les énigmes principales de la recherche – ou des moments de concrétisation plus ordinaire mais toujours exaltante d'un point analytique moins stupéfiant.

D'où viennent de telles découvertes ? D'où elles viennent se confond bien souvent avec le lieu où se trouve le chercheur **quand** elles arrivent. Une histoire brève va clarifier tout cela. Quand le premier livre sur la théorie de terrain était sur le point d'être envoyé chez un éditeur, un brouillon a été envoyé à un ami anthropologue qui apparemment ne l'a que parcouru avant d'envoyer une lettre de remerciement d'une page. Cependant, il a également protesté : pourquoi écrire un livre sur ce sujet ? Après tout, les idées viennent de

partout – que l’on sorte d’un tramway ou d’ailleurs. Bien sûr c’est vrai ; cependant les idées ne viennent pas à tout le monde et sur tous les sujets. Seulement sous certaines conditions ces aperçus vont émerger. Pour commencer le chercheur doit penser aux données – de préférence il doit s’en imprégner, il doit savoir beaucoup de choses sur le secteur d’étude. En même temps, il faut qu’il soit désorienté ou perturbé par certaines caractéristiques de ces données ou par leur interprétation, pour soulever des questions et en chercher les réponses. Et ce, même si à un niveau subliminal de connaissance, et parfois pendant un certain moment, avant que la question ou la réponse vitale arrive jusqu’à la connaissance. Bien que bien informé sur les données et la théorie, l’enquêteur doit d’une façon ou d’une autre prendre de la distance (*to escape*) avec les caractéristiques précises de son travail qui peuvent sinon bloquer le nouveau point de vue propre à l’intuition soudaine, à l’éclair de perspicacité, à l’idée brillante, ou à la formulation théorique profondément différente. La connaissance spécifique, hélas, n’est pas seulement nécessaire mais parfois constitue un bagage mental qui entrave ce genre de créativité intellectuelle. En fait, beaucoup de scientifiques sont des experts éminents dans leurs spécialités, et sont même des chercheurs compétents, mais ne sont pas particulièrement créatifs.

QUELLE EST LA DIFFERENCE ENTRE THEORIE ET DESCRIPTION ?

Les chercheurs débutants posent souvent cette question. Au fond, la réponse revient aux deux points principaux. Tout d’abord, la théorie utilise des **concepts**. On regroupe les données similaires et on leur donne une étiquette conceptuelle, ce qui signifie interpréter les données. Ensuite, on relie les concepts entre eux par le biais de l’état de leurs relations (*statements of relationship*). Dans la description, les données peuvent être organisées d’après les thèmes. Ces thèmes peuvent être des conceptualisations de données, mais sont plus susceptibles d’être un précis ou un résumé de mots extraits directement des données. Il y a peu de place – voire aucune – à l’interprétation de données. Il n’y a non plus aucune tentative pour relier les thèmes afin de former un programme conceptuel.

EST-IL NECESSAIRE DE TRANSCRIRE TOUS VOS ENTRETIENS OU TOUTES VOS NOTES DE TERRAIN ?

La routine habituelle ici est de transcrire seulement juste ce qui est indispensable. Mais ce n’est pas nécessairement une décision facile à prendre, et elle peut

n'être raisonnable qu'au moment où vous êtes dans le cœur de l'étude. «Seulement juste ce qui est indispensable », et certains des conseils ci-dessous ne devraient pas être considérés comme une autorisation à transcrire juste quelques-uns des premiers entretiens ou des notes de terrain enregistrées. Et en effet, soit c'est votre première étude, et vous êtes encore assez inexpérimenté dans ce type de recherche, soit vous travaillez à si petite échelle et avez relativement peu d'entretiens ou de notes de terrain, alors il est plus sage de transcrire tous vos matériaux.

Il peut y avoir ou pas le besoin – pour vos intentions de recherche particulières – de transcrire tous vos matériaux enregistrés ; ou tous les paragraphes ou toutes les lignes de chaque entretien ou de chaque note de terrain. La transcription effective (qui peut impliquer beaucoup de temps, d'énergie et d'argent) devrait être sélective. Le mode de fonctionnement dans le style d'analyse de la théorie de terrain est généralement comme suit. Les tout premiers entretiens et notes de terrain devraient être transcrits et analysés avant de passer aux entretiens et observations de terrain suivants. Ce codage précoce donne une orientation pour les observations de terrain et/ou les entretiens suivants, tel que cela sera décrit plus tard dans le livre.

Plus tard, lorsque votre théorie se développe, il se peut que vous ayez envie d'écouter les enregistrements et transcrire seulement les phrases, ces passages, ou paragraphes qui sont relatifs à la théorie en cours d'élaboration. (Au début de l'étude, on n'est pas certain de ce qui est en rapport ou pas, donc il vaut mieux tout transcrire, sinon des données importantes pourraient manquer.) Transcrire quelques bouts de matériaux choisis ne vous soulagera pas nécessairement d'une transcription ultérieure, que vous ayez toutefois besoin de faire une analyse supplémentaire ou plus détaillée. L'essentiel est que la théorie devrait vous aider à trouver ce que vous cherchez et où le trouver, mais également vous aider à trouver ce que vous cherchez dans les données. Cela laisse ouvert la possibilité de collecter des données, spécialement à la fin de votre étude quand votre analyse vous dit qu'il y a un manque dans vos formulations théoriques qui ont besoin d'être conclues et que vous avez besoin de collecter des données supplémentaires pour les conclure. Puis, il se peut aussi que vous ayez envie de transcrire seulement des bouts d'entretiens ou de notes de terrain qui se rapportent au vide théorique qui vous a renvoyé sur le terrain.

A la fin, c'est vous qui décidez, à moins qu'un jury de thèse ou qu'un directeur de thèse insiste pour que ce soit autrement, ce que vous voulez transcrire de vos entretiens ou de vos notes de terrain. Vous devez déterminer quel est l'objectif de votre étude, quel genre de contribution analytique (sensible du point de vue théorique comme du point de vue

« psychologique ») des matériaux transcrits contre des matériaux non transcrits complètent l'étude. Vous pouvez avoir besoin d'une transcription quasiment complète pour obtenir la densité de la théorie que vous désirez. Vous pouvez aussi vouloir une transcription complète si vous avez de l'argent pour payer quelqu'un pour transcrire les enregistrements.

Sans vous soucier de savoir si vous transcrivez tout ou une partie de vos enregistrements, il est toujours important d'écouter les enregistrements. L'écoute tout comme la transcription est essentielle pour une analyse complète et variée. Une dernière remarque : **mieux vaut plus que moins**. Mais à la fin, la responsabilité finale et le jugement vous appartiennent.

RESUME

La théorie ancrée est une méthode de recherche qualitative qui a été développée en collaboration par Glaser et Strauss. Ses techniques et procédures d'analyse permettent au chercheur de développer une théorie substantielle dont les critères pour faire de la « vraie » (good) science sont : capacité à faire du sens, compatibilité entre théorie et observation, aspect généralisable, reproductibilité, précision, rigueur, et vérification. Alors que les procédures sont conçues pour donner une précision et une rigueur au processus analytique, la créativité est également un élément important. Car c'est ce dernier élément qui permet au chercheur de poser des questions pertinentes et de faire le genre de comparaisons qui font émerger des données de nouveaux aperçus du phénomène et des formulations théoriques originales. Cette approche peut être utilisée par des personnes de n'importe quelle discipline ou orientation théorique souhaitant développer une théorie de terrain. Cependant, une étude minutieuse et la pratique des techniques et des procédures ébauchées dans ce livre sont exigées pour développer une compétence dans cette méthode.

CRITERES POUR EVALUER UNE ETUDE REALISEE A PARTIR D'UNE THEORIE BASEE SUR LE TRAVAIL DE TERRAIN

Une étude qualitative ne peut être évaluée précisément que si ses procédures sont suffisamment **explicités** de sorte que les lecteurs des publications qui en résultent puissent juger de leur justesse. Les canons scientifiques (standards de recherche) que le chercheur a choisi devraient être **appropriés** à l'étude. Alors, qu'avez-vous besoin de savoir afin de juger ces faits ?

LES CANONS SCIENTIFIQUES ET LA RECHERCHE QUALITATIVE

Certains chercheurs qualitatifs soutiennent que les canons ou les standards par lesquelles les études quantitatives sont jugées sont assez peu appropriés aux études qualitatives (voir Agar, 1986 ; Guba, 1981 ; Kirk & Miller, 1986). La plupart des chercheurs qualitatifs pensent probablement que ces canons particuliers doivent au moins être modifiés pour s'adapter à la recherche qualitative. Les théoriciens de terrain partagent la conviction que les canons habituels de la « vraie science » (*good science*) devraient être conservés, **mais exigent une redéfinition afin de s'adapter aux réalités de la recherche qualitative et aux complexités des phénomènes sociaux** que nous cherchons à comprendre. Les canons scientifiques comprennent : capacité à faire du sens, compatibilité entre théorie et observation, aspect généralisable et reproductible, précision, rigueur, et vérification. (Il y a une vue d'ensemble de ces canons succincte chez Gortner & Schultz, 1988, p. 204) Ces canons sont tellement considérés comme allant de soi par les physiciens et les biologistes, que même les philosophes de la science ne discutent pas ouvertement la plupart d'entre eux si ce n'est la vérification. Cependant, d'autres canons – comme la précision, la consistance, et la pertinence – sont implicitement admis (Popper, 1959).

Les dangers contre lesquels les chercheurs qualitatifs doivent se préserver lorsqu'ils utilisent de tels termes se trouvent dans leurs connotations positivistes, et dans celles provenant d'une lecture trop littérale de la littérature des sciences physique et biologique. Il n'y a pas non plus de raison de définir ou d'utiliser ces termes conformément aux définitions et usage des chercheurs sociaux quantitatifs. Chaque mode de découverte

développe ses propres standards – et ses propres **procédures** pour atteindre son objectif. (Pour un bon débat, voir Diesing, 1971.) Ce qui est important est que tous ces critères soient explicites.

Par exemple, prenez le canon de la reproductibilité. D'ordinaire, cela signifie que n'importe quelle étude donnée – une expérience physique par exemple – peut être reproduite, donc si les résultats de l'étude originale sont reproduits lors d'études suivantes, alors ils sont d'autant plus crédibles. Cependant, probablement aucune théorie traitant d'un phénomène social / psychologique n'est effectivement reproductible, pour autant que vous trouviez de nouvelles situations ou d'autres situations dont les conditions se marient exactement à celles de l'étude originale, bien que beaucoup de conditions majeures puissent être semblables. Contrairement à l'étude d'un phénomène physique, il est très difficile de monter une expérience ou d'autres projets dans lesquels on peut recréer toutes les conditions originales et contrôler toutes les variables superflues qui peuvent empiéter sur le phénomène social / psychologique à l'étude.

On peut également indiquer la reproductibilité comme suit. Étant donné la même perspective théorique du premier chercheur et suivant les mêmes règles de collecte et d'analyse de données, plus une série identique de conditions, un autre enquêteur devrait être capable de fournir les mêmes explications théoriques sur l'événement donné. Quelles que soient les divergences qui surviennent, elles peuvent être résolues par un réexamen des données et une identification des différentes conditions qui peuvent agir dans chaque cas.

Pour poursuivre avec des exemples de la façon dont les canons habituels sont redéfinis pour la recherche qualitative, considérez ensuite le canon de l'aspect généralisable. Le but d'une théorie de terrain est de **spécifier** les conditions qui font apparaître des séries d'action / interaction spécifiques se rapportant à un phénomène et aux conséquences qui en résultent. Il n'est généralisable qu'à ces situations spécifiques. Naturellement, plus l'échantillon théorique est méthodique et répandu, plus on découvrira et on construira de conditions et de variations dans cette théorie, donc plus son aspect généralisable est remarquable (tout comme sa précision et sa capacité de prédiction). Si la théorie de départ ne réussit pas à rendre compte des variations découvertes par une recherche supplémentaire, on peut ajouter ces nouvelles spécificités comme modifications à la formulation d'origine.

Nous avons illustré la nécessité de redéfinir les canons usuels avec simplement les deux que nous venons d'évoquer (l'aspect reproductible et généralisable), puisque dans un autre ouvrage nous avons débattu en détail des autres canons importants, en relation avec la théorie ancrée. (Corbin & Strauss, 1990).

LES CRITERES POUR EVALUER UNE THEORIE ANCREE

Nous discuterons, toutefois, des critères d'évaluation important pour juger la recherche. Quelle recherche ? La réponse est : à la fois la vôtre et celle des autres chercheurs, quand ils prétendent utiliser des méthodes de théorie de terrain. Ces critères devraient également guider les formulations de propositions pour les sociétés de financement. Comme les autres chercheurs, les chercheurs de la théorie de terrain doivent aborder les questions d'échantillonnage, de procédures analytiques, de validité, etc. (Vraisemblablement les représentants de sociétés de financement peuvent aussi utiliser les lignes directrices méthodologiques données dans ce chapitre pour juger les propositions prétendant utiliser les méthodes de théorie ancrée.) Le succès d'un projet de recherche est, après tout, jugé par ses produits. Sauf circonstances inhabituelles, quand ils sont présentés oralement, les résultats, les formulations théoriques, et les conclusions, aussi bien que le projet et les procédures d'étude, sont jugés par leur publication. Cependant, comment doivent-ils être évalués et sur quels critères ?

En jugeant une publication de recherche dont l'auteur prétend générer, élaborer, ou « tester » une théorie, vous devriez distinguer clairement les questions suivantes. Tout d'abord, on juge d'après la validité, la fiabilité, et la crédibilité des **données** (Guba, 1981 ; Kidder, 1981 ; Kirk & Miller, 1986 ; Le Compte & Goetz, 1982 ; Miles & Huberman , 1984 ; Sandelowski, 1986). Ensuite, on juge d'après le bien-fondé du **processus de recherche** par lequel la théorie est générée, élaborée, ou testée. Puis, on juge d'après les **connaissances de base empiriques** (*empirical grounding*) des résultats de la recherche.

Les critères pour juger les données ont été beaucoup débattus dans les livres. C'est le bien-fondé du processus de recherche d'une étude et les connaissances de base de ses résultats qui vont nous intéresser ici.

LE PROCESSUS DE RECHERCHE

Dans une publication de théorie ancrée, le lecteur devrait pouvoir juger certains composants du processus de recherche qui ont mené à la publication. Cependant, même dans une monographie – qui après tout se compose essentiellement de formulations théoriques et de données analysées – les lecteurs ne peuvent en aucune façon juger précisément la manière dont le chercheur a mené l'analyse. Ils ne sont effectivement pas

présents durant les véritables sessions analytiques, et la monographies ne les aident pas nécessairement à imaginer ces sessions ou leur suite. Pour y remédier, il serait utile de donner aux lecteurs certains types d'informations portant sur les critères cités ci-dessous. Les détails n'ont pas besoin d'être nombreux dans une monographie, mais suffisants pour raisonnablement donner de bons motifs pour juger le bien-fondé du processus de recherche en tant que tel. Les types d'informations dont on a besoin sont présentés ci-dessous sous forme de questions, leurs réponses indiquent comment ils pourraient servir en tant que critères d'évaluation.

Critère #1 : Comment l'échantillon original a-t-il été sélectionné ? Sur quels motifs ?

Critère #2 : Quelles catégories importantes en sont ressorties ?

Critère #3 : Quels événements, incidents, actions, etc. (en tant qu'indices) ont désigné certaines des ces importantes catégories ?

Critère #4 : Sur la base de quelles catégories, les échantillonnages théoriques ont-ils été constitués ? C'est-à-dire, comment les formulations théoriques ont-elles guidé certaines collectes de données ? Après l'échantillonnage théorique, comment ces catégories se sont révélées être représentatives ?

Critère #5 : Quelles étaient les hypothèses se rapportant aux relations conceptuelles (parmi les catégories), et sur quels motifs ont-elles été formulées et testées ?

Critère #6 : Y a-t-il eu des exemples où les hypothèses n'ont pas entravé ce que l'on pouvait réellement voir ? Comment ces divergences ont-elles été prises en compte ? Comment ont-elles affecté les hypothèses ?

Critère #7 : Comment et pourquoi la catégorie centrale a été sélectionnée ? Cette collecte a-t-elle été soudaine ou progressive, difficile ou facile ? Sur quels motifs les décisions analytiques finales ont-elles été prises ?

Nous nous rendons compte que certains de ces critères seraient considérés comme originaux (par exemple, les types d'échantillonnages théoriques plutôt que statistiques, ou l'ordre d'être explicite pour rendre compte des écarts statistiques) par la plupart des chercheurs quantitatifs et mêmes par beaucoup de chercheurs qualitatifs. Cependant ceci est essentiel pour évaluer les études sur la théorie de terrain. Si un chercheur de théorie de terrain fournit cette information, les lecteurs peuvent utiliser ces critères pour évaluer le bien-fondé de la procédure de codage complexe du chercheur. Ce détail ainsi donné serait complété par

des signaux qui pourraient, au moins dans des publications plus longues, être considérés comme faisant ressortir la quête extrêmement prudente et approfondie de signaux, d'échantillonnages théoriques consciencieux et imaginatifs, etc.

Ensuite, voici une série de questions qui sont également équivalentes à une série de critères concernant les connaissances de base empiriques de l'étude.

LES CONNAISSANCES DE BASE EMPIRIQUES DE L'ETUDE

Critère #1 : Y a-t-il émergence de concepts ?

Puisque les blocs de construction de base de toute théorie de terrain (et donc de toute théorie scientifique) sont une série de concepts basés sur les données, les premières questions à poser sur toute publication sont : est-ce qu'elle conçoit (par le codage) ou du moins est-ce qu'elle utilise des concepts, et quelle(s) en est(sont) leur(s) source(s) ? Si les concepts sont issus d'un usage commun (tel que « l'incertitude ») mais ne sont pas affectés à un usage technique, alors ce ne sont pas des concepts prenant part à la théorie de terrain, car ils ne sont effectivement pas basés sur les données elles-mêmes. Dans toute monographie qui prétend présenter des interprétations théoriques de données basées sur l'analyse de la théorie de terrain, on peut faire une rapide, même très grossière, estimation de ses concepts simplement en vérifiant les concepts répertoriés, déterminant s'ils semblent être d'usage technique ou d'usage commun, et s'ils sont nombreux. Pour une évaluation plus complète de ces points, on doit au moins lire le livre.

Critère #2 : Les concepts sont-ils systématiquement en relation ?

Le nom du jeu scientifique est une conceptualisation systématique par des connexions (*linkages*) conceptuelles. Donc, ici les questions sur la publication de la théorie de terrain est de savoir si de telles connexions ont été réalisées et si elles semblent être basées sur les données. De plus, ces liaisons sont-elles systématiquement accomplies ? Comme dans d'autres écrits qualitatifs, il est peu probable que ces connexions soient présentées sous la forme d'une liste d'hypothèses, de co-équations, ou de termes formels, mais seront tissées dans le texte de la publications.

Critère #3 : Y a-t-il de nombreuses connexions conceptuelles ? ; Les catégories sont-elles bien développées ? ; Ont-elles une densité conceptuelle ?

Une théorie de terrain devrait être étroitement liée, à la fois en termes de catégories envers leurs sous-catégories et entre les nombreuses catégories dans l'intégration finale. Ceci est fait bien sûr en termes d'éléments caractéristiques du paradigme – les conditions, le contexte, l'action/interaction (dont les stratégies), et les conséquences. Les catégories devraient également être théoriquement dense (avoir des propriétés qui sont extensibles (*dimentionalized*)). Ce sont les liaisons étroites, en termes d'éléments caractéristiques du paradigme et de densité des catégories, qui donne à une théorie son pouvoir explicatif. Sans cela, la théorie est moins que satisfaisante.

Critère #4 : Est-ce que la théorie intègre de nombreuses variations ?

Certaines études qualitatives rapportent seulement un unique phénomène et établissent seulement quelques conditions sous lesquelles ce phénomène apparaît. Elles précisent également seulement quelques actions/interactions qui le caractérisent, ainsi qu'un nombre ou une étendue limité(e) de conséquences. En contraste, une monographie de théorie de terrain devrait être jugée en termes d'étendue de ses variations, et la spécificité avec laquelle elles sont déchiffrées en relation avec les données qui sont leur source. Dans un article, l'étendue des variations concernées peut être plus limitée, mais l'auteur devrait au moins suggérer que l'étude approfondie comprend leurs spécifications.

Critère #5 : Est-ce que les conditions plus larges qui affectent le phénomène à l'étude sont intégrées dans son explication ?

Le mode de recherche de la théorie de terrain nécessite que les conditions explicatives soient apportées dans l'analyse et non pas réduites aux conditions qui ont une portée immédiate sur le phénomène à l'étude. C'est-à-dire que l'analyse ne devrait pas être tant « microscopique » qu'elle ne tienne pas compte des conditions qui proviennent de sources plus « macroscopiques » : par exemple, les conditions économiques, les mouvements sociaux, les tendances, les valeurs culturelles etc.

Elles ne doivent pas simplement être répertoriées comme documents de référence (*background material*) mais doivent être **directement liées au phénomène** par leur effet sur l'action/interaction, et par ces dernières liées aux conséquences. Donc, toute publication de théorie de terrain qui, soit omet ces conditions plus larges, soit oublie d'expliquer leurs liens spécifiques au phénomène à l'étude, manque de connaissances de base empiriques. En d'autres termes, **que l'auteur mentionne explicitement ou pas la matrice conditionnelle** (*conditional matrix*) (voir chapitre 10), **elle devrait effectivement être**

opérateur dans l'analyse.

Critère #6 : Le processus a-t-il été pris en compte ?

Identifier et spécifier le changement ou le mouvement dans la forme du processus est une part importante dans la recherche de théorie de terrain. Tout changement doit être lié aux conditions qui l'ont fait naître. Souvenez-vous du chapitre 9 où le processus peut être décrit en étapes ou phases, et également en termes de fluidité ou de mouvement d'action/interaction sur le temps en réaction aux conditions dominantes (*prevailing conditions*).

Critère #7 : les résultats théoriques sont-ils significatifs et dans quelle mesure ?

Il est tout à fait possible de compléter une étude de théorie de terrain, ou toute étude, sans cependant produire des résultats qui sont significatifs. Si le chercheur suit simplement les procédures/canons de la théorie de terrain sans imagination ou perspicacité dans ce que les données reflètent – parce qu'il/elle ne réussit pas à voir ce qu'ils sont réellement en train de dire sauf en termes de phénomènes banals ou très connus – alors les résultats publiés peuvent être jugés comme un échec sur ce critère.

Souvenez-vous qu'il y a une interaction entre le chercheur et les données, et qu'aucune méthode, certainement pas celle de théorie de terrain, ne peut assurer que cette interaction sera créative. Ça dépend de trois caractéristiques propres au chercheur : la capacité d'analyse, la sensibilité théorique, et la sensibilité aux subtilités de l'action/interaction (plus de bonnes capacités d'écriture pour transmettre les résultats). Bien sûr, une interaction créative dépend également de l'autre pôle de l'équation chercheur-données : la qualité des données collectées ou utilisées. Une analyse qui manque d'imagination peut dans un sens technique peut être fondée sur les données, mais en réalité elle n'est pas suffisamment fondée pour les objectifs théoriques du chercheur. C'est parce que, soit le chercheur ne tire pas toutes les ressources des données, soit il échoue à pousser plus loin la collecte de données.

Ce double critère, pour le processus de recherche et pour les connaissances empiriques des résultats théoriques, porte directement sur le fait de savoir si toute étude de théorie de terrain est bien vérifiée et comment. Quand l'étude est publiée, si les composants du processus de recherche sont clairement exposés et s'il y a suffisamment d'éléments dans la publication elle-même, alors la théorie présentée ou les formulations théoriques peuvent être évaluée(s) en termes de degrés de plausibilité. Nous pouvons juger sous quelles conditions la théorie peut être en harmonie avec la « réalité », peut être compréhensible, et peut être utile

(de manière pratique et en termes théoriques).

UNE NOTE FINALE

Vous devez garder à l'esprit deux commentaires supplémentaires sur les critères d'évaluation. Tout d'abord, ces critères ne doivent pas être lus comme des règles d'évaluation rapides et pénibles, soit pour vous en tant que chercheur ou pour vous en tant que lecteur qui jugez d'autres publications de recherches. Les critères sont conçus comme des **lignes directrices**. De nouveaux terrains de recherches peuvent exiger que les procédures et les critères d'évaluation soient modifiés pour s'adapter aux circonstances de la recherche. Des chercheurs faisant preuve d'imagination, qui se débattent avec l'utilisation inhabituelle ou créative de matériaux, vont parfois quelque peu s'écarter de ce que l'on peut appeler les lignes directrices « faisant autorité » pour les procédures. **Ceci étant dit, nous vous conseillons vivement d'adhérer à ces principaux critères à moins que vous ayez de bonnes raisons pour ne pas le faire.** Dans ces cas exceptionnels, vous devez savoir précisément comment et pourquoi vous vous êtes écarté de ces critères, le préciser dans vos écrits, et laisser les lecteurs juger de la crédibilité de votre théorie.

Ensuite, nous vous suggérons d'**indiquer ce que vos opérations de procédure ont été, même brièvement**, surtout dans des publications plus conséquentes. Ces opérations devraient comprendre toute procédure ou toute étape de procédure spéciale en complément des procédures abordées dans ce livre. Cela devrait aider les lecteurs à juger le bien-fondé d'ensemble de votre recherche. Cela devrait également faire comprendre aux lecteurs en quoi cette recherche particulière diffère d'une recherche faite en utilisant d'autres modes de recherche qualitative. Ainsi, vous comprenez précisément mieux ce qu'ont été vos opérations, et leurs inadaptations éventuelles. En d'autres termes, vous pouvez identifier et transmettre ce qu'ont été les limites inévitables de votre étude.

RESUME

Chaque étude, qualitative ou quantitative, doit être évaluée en termes de canons et procédures spécifiques à la méthode de recherche qui a été utilisée pour générer les résultats. Les critères d'évaluation spécifiques à la théorie de terrain ont été développés par les auteurs. Ces critères devraient être utiles non seulement aux personnes désireuses de juger

leur propre travail ou celui de leurs collègues, mais également à ceux qui siègent dans des comités de rédaction et aux commanditaires (*funding agencies*), qui doivent aussi évaluer les études de théorie de terrain.

Tableau 6. Catégories d'analyses de l'identité. (Claude Dubar, 1991, p.113)

<p>Processus relationnel</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité pour autrui</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Actes d'attribution</p> <p>« Quel type d'homme ou de femme vous êtes » = dit-on que vous êtes</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité – numérique (nom attribué) générique (genre attribué)</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité sociale « virtuelle »</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Transaction objective entre</p> <ul style="list-style-type: none"> - identités attribuées/proposées - identités assumées/incorporées <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Alternative entre</p> <ul style="list-style-type: none"> - coopération – reconnaissances - conflits – non – reconnaissances <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>« Expérience relationnelle et</p>	<p>Processus biographique</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité pour soi</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Actes d'appartenance</p> <p>« Quel type d'homme ou de femme vous voulez être » = dites que vous êtes</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité prédicative de Soi (Appartenance revendiquée)</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>Identité sociale « réelle »</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Transaction subjective entre</p> <ul style="list-style-type: none"> - identités héritées - identités visées <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p style="text-align: center;">Alternative entre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Continuités reproduction - Ruptures production <p style="text-align: center;">*</p>
--	---

<p>sociale du POUVOIR »</p> <p>*</p> <p>*</p> <p>Identification à des institutions jugées structurantes ou légitimes</p> <p>*</p> <p>*</p>	<p>*</p> <p>*</p> <p>« Expérience des stratifications, discriminations et inégalités sociales »</p> <p>*</p> <p>Identification à des catégories jugées attractives ou protectrices</p> <p>*</p> <p>*</p>
--	--

* Identité sociale marquée par la dualité *

Extrait du « journal de recherche ».

Note préalable :

Ce texte est un extrait des notes personnelles prises conjointement à l'évolution de la démarche de recherche. L'objectif recherché était de garder trace des impressions et réflexions émergent du processus en construction. Ceci explique leur formulation à la première personne du singulier. Ce passage concerne l'**approche du public visé pour la réalisation des entretiens.**

Sur la prise de contact avec les interlocuteurs de l'institution visée :

Un premier contact téléphonique a été réalisé à la mi-septembre en direction de Laurent Berthomier, responsable de la formation des étudiants en musique au CEFEDM de Nantes.

Un premier rendez-vous fut fixé le vendredi 03 octobre 2003. Ce premier contact physique avec celui qui va se révéler être l'interlocuteur privilégié au sein de l'institution a duré approximativement 1H30. Je précise ce fait, parce qu'il me semble significatif de la qualité d'écoute de mon interlocuteur et de l'attention qu'il porte à ma démarche : il s'avèrera lors des contacts ultérieurs, que le sens de ma recherche l'intéresse particulièrement. Plusieurs thèmes de discussion se mettent progressivement en place, un fil conducteur apparaît, qui fait ressortir la teneur de cet intérêt. Outre le fait que ces rendez-vous ont pour premier objectif d'établir les bases d'une relation de travail intéressante, un « contrat implicite » entre les deux protagonistes, ils m'ont permis de comprendre que l'idée d'identité est « centrale » (selon ses propres termes) pour l'institution : qui sont les étudiants en direction desquels ils mettent en place un dispositif de formation ? Quelles sont leurs attentes, en terme de contenu de formation, mais aussi dans le déroulement ultérieur de leur « carrière » ? L'institution étant jeune, il apparaît également qu'elle aussi est en recherche d'une identité : positionnement institutionnel, enjeux de la formation, valeurs véhiculées, contenus pédagogiques, modalités d'évaluation... Il émerge donc de ces premières rencontres, un double intérêt de la part de

mon interlocuteur : par rapport à l'institution elle-même et par rapport aux étudiants.

Ces premières rencontres ne seront pas « fixées » (enregistrement) ou formalisées (contenu précisément déterminé à l'avance, durée pré-établie).

De mon côté, je prends quelques notes « à la volée » (thèmes et termes centraux, découvertes, incompréhensions,...). Suivant ensuite l'idée de Becker (2002), je me garde un temps de réflexion pendant lequel je note de façon automatique tout ce dont pouvait être fait cette rencontre (contexte, durée, ressenti, empathie, bruits, thèmes, éléments revenants dans le discours de la personne,...).

Je note également toutes les questions qui surgissent de la richesse de ces échanges.

J'ai fait part à mon interlocuteur de mon regret de ne pas avoir de trace de ces moments (rencontre du 04.12.03) : il se dit tout à fait prêt à ce que nos échanges à venir soient enregistrés. Outre ce processus que je mets en place avec lui pour chacun de nos rendez-vous afin de pouvoir recueillir « ce qui pourrait advenir », je lui soumetts l'idée d'effectuer un entretien auprès de lui lorsque ma recherche sera un peu plus avancée.

Durant les trois premiers mois de mon travail, nous nous sommes rencontrés à trois reprises. La première impression, positive, concernant l'état de nos relations se confirme et semble même par certains aspects progresser.

Parallèlement, je met à profit ce contact positif, pour développer mes relations au sein de l'institution : discussions informelles avec des enseignants, étudiants, secrétaires).

J'étudie aussi la forme et le contenu des mémoires professionnels disponibles : il n'y en a que 18, le centre de formation n'a que deux ans et un seul groupe d'étudiant a passé son diplôme.

Je ne fais pas un travail d'analyse approfondi et j'observe quels sont les thèmes retenus par les étudiants et au travers d'une lecture diagonale du contenu de ces mémoires, je cherche à comprendre quels sont leurs centres d'intérêt.

Sur la passation de la demande d'entretien :

L'enjeu est évidemment important pour ma recherche. La rencontre du jeudi 04 décembre avec Laurent Berthomier se faisait sur ce thème.

L'intérêt qu'il dit porter à ma recherche, particulièrement en direction de la réflexion des étudiants sur leur future inclusion professionnelle et le déroulement de leur carrière, nous amène à réfléchir à l'opportunité d'inclure mes entretiens, dans la démarche pédagogique de

l'établissement.

Je ne retiendrai finalement pas ce mode d'approche. Elle sous-entendait d'abord un surplus de travail de ma part assez peu réaliste. De plus, elle pouvait entraîner une double commande potentiellement inconciliable : les objectifs de ma recherche, en évolution permanente, pouvaient s'avérer incompatibles avec des objectifs et un « cahier des charges » de l'établissement.

De plus, me positionnant comme formateur, il m'aurait été difficile de ne pas être perçu légitimement comme un évaluateur par les étudiants, ce qui aurait très probablement entraîné une distorsion dans le déroulement et le contenu des entretiens.

Enfin, ne sachant ce que pouvait dévoiler mon travail, une distance s'avérait nécessaire face à l'institution, objet du cadre de travail empirique de ma recherche.

Mon interlocuteur a tout à fait compris et respecté la légitimité de ma position. J'ai alors, par son intermédiaire, fait passer aux étudiants un courrier précisant le sens et l'intérêt présumé commun de ma démarche, le caractère facultatif et volontaire de cette implication et leur garantissant en outre le respect de leur anonymat.

De plus, un planning prenant en compte leurs disponibilités a circulé, afin que chacun puisse au mieux, s'il le souhaitait, s'entretenir avec moi.

Ce mode de passation indirecte a été effectué la semaine précédant les vacances scolaires de Noël. Je souhaitais pouvoir réaliser quelques entretiens avant cette coupure et juste à la reprise de janvier, période durant laquelle je les savais disponibles.

Je constate, au début du mois de Janvier, que cette approche indirecte, n'apporte pas les résultats escomptés. Après en avoir fait part au responsable de la formation, ce dernier m'invite à participer à une réunion de « régulation » avec les étudiants. Lors de cette rencontre, j'ai pu me présenter et présenter le sens de ma démarche de recherche.

Comme il était possible de s'y attendre, cette démarche s'est avérée significativement beaucoup plus positive. Elle a permis d'amorcer le contact avec certaines personnes qui elle même ont servi de relais auprès de leur pairs qui étaient parfois moins sensible à l'intérêt de cette recherche ou qui, comme je le constaterais rapidement, craignaient d'être évalués au travers de ces entretiens.

Cette présentation est une reformulation – après à peu près un mois- de notes manuscrites et parfois éparses. Le premier « jet » est beaucoup plus « télégraphique » :

Entretien – 11h00- 13h05 – salle séparée, mais porte ouverte. Peu d'interventions extérieures- 2- , à la fin, mais « fond sonore », sans être dérangeant.

Climat crescendo « piano » à « forte ».

C'est moi qui freine au départ : position, assurance, peur de déranger.

Non-maîtrise du temps. La durée n'est pas définie. L'entretien dure finalement 2 heures ; est simplement interrompu parce qu'il ne reste que 20/25 minutes à l'interviewé pour manger avant de reprendre (donnée que je ne maîtrisais pas).

Regret majeur : pas d'enregistrement (Demande faite et acceptée pour le futur).

Forte empathie.

L'interviewé cherche progressivement à voir comment m'« intégrer ». (RDV directeur, enseignants, étudiants...)

Progressivement se profile une double perspective :

1- Enquête extérieure.

2- Intégration en tant qu'intervenant dans le cursus de formation DE (Réflexion de l'étudiant sur son identité).

La deuxième proposition semble retenir son attention/intérêt. Perspective énoncée par moi d'un suivi (deuxième année, après le DE...).

→ *Amène réflexion et approfondissement sur nos approches respectives (« philosophie », « finalités » de la formation, intérêt de ma démarche).*

→ *« Éluclation » des positions.*

Thème et intérêt « central » de la question des identités au CEFEDM ?

Quelque part, la démarche évolue (s'inverse ?) : le CEFEDM est demandeur.

Se pose alors pour moi la question de la commande (Université, CEFEDM...), de la latitude que je mets en place pour construire ma recherche (double commande).

RDV pris pour lundi 08 (à peu près une heure trente) pour rediscuter de ces questions.

Travail dans un objectif : lequel ? Faut-il le dire aux étudiants ? Modalités du protocole ? Position du chercheur ?...

1- Pose le problème de la stratégie de l'étudiant (« Se faire bien voir »), plus sélection par l'intérêt/la motivation pour la demande ?

Extraits de l'analyse de l'entretien n° 19. ({E19} Agnès). 15.10.2006. Durée approximative : 2h00. Réalisé sur le lieu de travail de la personne

Agnès est âgée de quarante et un ans. Elle vit seule et élève une fille de dix huit ans. Agnès débute la musique par le piano à huit ans, par des cours privés. Elle intègre directement le CNSMDP dès seize ans : elle fait partie des rares musiciens qui passent directement dans l'enseignement supérieur spécialisé de la musique, sans avoir suivi le cursus initial d'un conservatoire. Agnès travaille ensuite dans des associations, des écoles municipales de musique, un conservatoire. elle a intégré depuis deux ans une ENM qu'elle dit préférer au CNR dans lequel elle travaillait précédemment. Agnès semble avoir trouvé un équilibre personnel et professionnel après un parcours de formation et de travail jugé long et douloureux.

Les extraits d'analyse qui suivent retracent les aléas de cette trajectoire fondée sur le talent et le transfert des projections en direction d'une conception « démocratique » de l'enseignement musical spécialisé. Agnès fait partie de cette catégorie d'enseignants qui « militent » pour une ouverture de l'enseignement et tentent d'orienter leur trajectoire professionnelle vers une fonction de formateur. Elle veut « agir de l'intérieur » pour transformer les conceptions et les valeurs de son groupe en intervenant auprès des futurs enseignants, pendant le temps de leur formation.

Définition de soi : musicienne et transmission

Agnès pense avoir été attirée très tôt par la transmission de sa « passion » musicale, qu'elle corrèle aux savoirs et compétences qu'elle a elle-même reçus dans son parcours initial : « *Je me suis sentie assez rapidement concernée par ce qu'on pourrait appeler la transmission. J'avais envie de faire partager mon apprentissage à moi.* » ({E19} Agnès)

Cet intérêt naît de la valorisation apportée par les compétences intégrées. La projection dans une activité de transmission par l'enseignement est relatif au niveau de reconnaissance obtenu auprès d'apprenants moins expérimentés : « *C'est arrivé plusieurs fois que je sois sollicitée : « Tu m'apprends ça ? » En fait, j'y trouvais un intérêt.* » ({E19} Agnès)

L'évidence de l'activité musicale hors de toute projection professionnelle

Dans le cas d'Agnès, la musique se vit au présent. C'est la satisfaction qu'elle lui procure qui l'incite à poursuivre dans cette voie. Ces propos font ressortir un bien-être dans la relation à l'activité, mais aussi plus largement dans la relation qu'elle a développée avec les pairs de l'activité. Il est question d'échange et de partage avec les autres apprenants et notamment du soutien qu'elle peut apporter aux pairs plus jeunes, novices et moins expérimentés. Ce sentiment d'appartenance s'étend à l'ensemble du groupe, en particulier aux enseignants par qui elle accède à la musique. C'est pourquoi elle adhère très jeune aux projections de ces derniers qui voient en elle une potentielle future professionnelle, sans comprendre l'intérêt d'une telle démarche : *« Dans le cours de mon apprentissage instrumental, il y a eu une sollicitation des adultes pour me faire passer mes premiers concours parce que ça marchait bien. Mais ça, ça m'était totalement étranger ! C'est à dire que pour moi, il y avait un état – musicienne – et que ça m'allait très bien comme ça. Et ça m'a semblé très étrange qu'on commence à me parler de concours. [] J'avais douze ou treize ans. C'est quelque chose qui me semblait incongru. Et en même temps, je n'y étais pas hostile. »* ({E19} Agnès)

Une orientation naturelle et précoce vers le monde professionnel

La question des enjeux et des barrières d'accès au monde professionnel ne se posent pas pour Agnès qui intègre très tôt le niveau de formation le plus élevé de l'enseignement spécialisé de la musique, sans avoir suivi les traditionnelles étapes préalables des écoles de musique et des conservatoires. Elle a jusque là suivi des cours particuliers de musique. Son enseignante voit en elle une musicienne prometteuse et l'incite à passer le concours d'entrée du CNSM, qu'elle réussit. Très tôt donc, Agnès découvre sans l'avoir recherché le niveau d'excellence de l'institution : *« Je sentais que c'était très différent : que ça ne m'appartenait pas mais je n'étais pas forcément contre. Donc il y a eu cet accès aux concours. Et puis ça m'a permis de rencontrer des personnes. Et ces personnes m'ont entraînée vers le monde professionnel. C'est à dire que je suis entrée directement au CNSM. Je n'ai jamais fait aucune école avant. Je n'ai jamais fait d'école de musique, de conservatoire ou quelque chose comme ça. Je suis rentrée directement au CNSM : je n'ai aucun passé, de cursus*

institutionnel ! [Insiste] Donc ça c'est un point important que je voulais souligner parce que je sais que ça a joué énormément. » ({E19} Agnès)

Cooptation et engagement dans le travail

Sollicitée par son enseignante, Agnès passe divers concours lors desquels elle est repérée par des professionnels. Voyant en elle, en fonction de son jeune âge et du manque de structuration de son parcours antérieur, une personne douée et prometteuse, ils la cooptent et prennent en main la formalisation de sa formation afin de la préparer au niveau d'excellence attendu par le CNSM. Attirée par l'aura de cet établissement et la possibilité qui lui est offerte de s'investir dans la musique, Agnès adhère à ce projet. Elle prépare ainsi dès quinze ans un diplôme de solfège : *« À l'issue des petits concours que j'ai passé, j'ai été remarquée par quelqu'un qui m'a dit « Je voudrais rencontrer vos parents parce qu'il faut faire quelque chose. » Et puis voilà, ça s'est fait comme ça. J'ai rencontré des gens. On m'a dit « Il faudrait que tu rentres au conservatoire de Paris. » Pour moi, ça ne voulait rien dire parce que je n'étais jamais allée dans aucune école, donc ça ne correspondait à rien. La seule chose qui résonnait, c'était que c'était l'école magique où l'on apprenait telle musique etc., donc ça prenait un aspect pour moi très plaisant. Très dur d'accès, mais ça ne me dérangeait pas. C'était dur mais j'aimais ça. Je me souviens qu'on m'avait dit « Il faut d'abord que tu fasses du solfège » parce que je faisais tout à l'oreille puisque je n'avais pas appris à lire. J'ai rencontré une personne qui m'a préparée très, très rapidement au « solfège spécialisé » - ça n'existe plus aujourd'hui -. J'ai commencé par ça : J'ai vraiment beaucoup travaillé. Je suis entrée ensuite en « Spécialisé » à Paris. »* ({E19} Agnès)

Vocation. Retrait de la scolarité

Au-delà du caractère assez exceptionnel de la construction de ce parcours, nous retrouvons le binôme qui traverse tous les entretiens. À l'adolescence, l'intérêt grandissant pour l'activité musicale se mue littéralement en passion. Cette motivation très poussée explique un engagement fort dans le travail permettant de dépasser la difficulté du niveau demandé. C'est la notion de talent, mixte de don et de travail (Heinich, 2005) qui est mise en avant. Le mérite de la personne – la méritocratie -, reconnu et encouragé par le groupe débouche sur la nécessité d'un engagement plein et entier dans la musique. La vocation (Schlanger, 1997) naît de ce mélange entre intérêt personnel et reconnaissance de l'entourage où l'individu se détache progressivement de ses attaches avec le monde profane (Hughes,

1958) pour entrer dans un processus d'initiation exclusif et de conversion à l'idéal du groupe et de l'activité. Le principal marqueur de cet engagement est sans doute l'inversement proportionnel de l'implication entre l'enseignement général et l'enseignement spécialisé. Pour Agnès, comme dans la plupart des entretiens, nous noterons ainsi un retrait de la scolarité générale : « *Après avoir eu ma Médaille, j'ai arrêté le lycée parce que ça faisait trop et j'ai préparé l'entrée en piano et je suis rentrée. [] En solfège spécialisé, j'ai juste quinze ans. Donc, j'arrête le lycée, je suis en fin de seconde. Et je rentre en instrument, j'ai dix-huit ans.* » ({E19} Agnès)

Découverte de la violence symbolique du monde professionnel de la musique

La violence symbolique (Bourdieu, 1970) qui caractérise probablement le mieux le monde des musiciens est celui de la formation supérieure de l'enseignement spécialisé. Dans la majorité des entretiens, c'est à ce stade de la construction de la trajectoire que les acteurs sont le plus renvoyés à une image négative et dévalorisante d'eux-mêmes. Cette situation jugée parfois traumatisante résulte d'une rupture avec l'image de soi constituée dans l'enfance et l'adolescence. Les jeunes musiciens sont encouragés dans le développement de leur pratique musicale et obtiennent majoritairement des résultats positifs et une reconnaissance importante. Les différents échecs essuyés lors des tentatives ultérieures n'en sont que plus vifs. Il y a une incompréhension de ces marqueurs négatifs qui entrent en contradiction avec les attributions précédentes (Dubar, 1991) : « *Toute la préparation – travail pianistique etc. – ça se passe très bien. Donc je rentre plutôt bien : bien placée. Mais par contre je ne peux pas rentrer chez la prof en question parce qu'il n'y a qu'une place et qu'on est deux personnes. Et donc, ça c'est une première grosse déception parce que pour moi, j'allais rentrer avec elle. C'était une première difficulté à laquelle je n'étais pas préparée. Et donc je rentre dans une classe où la prof en question, c'est sa dernière année, elle a une certaine réputation d'être méchante [rire]. Mais par contre, du coup elle, elle m'apprend qu'on peut être indifférent. Là, j'entame un processus très rapidement parce que je rentre avec énormément de joie, de courage, d'envie etc...Et quand j'arrive, on me dit « Mais tu ne sais rien faire ! Tu es déjà très vieille ! »* » ({E19} Agnès)

L'enfermement

L'engagement dans la formation musicale accompagne souvent un processus inverse

de désengagement du système scolaire. La persévérance et l'implication totale dans l'engagement demandé deviennent alors la seule voie de réalisation envisageable : « *Là, je commence à me demander dans quel endroit je suis rentrée. Et j'y passe cinq ans : c'est comme cinq ans d'incarcération. Je veux partir la deuxième année. Je dis à mes parents « Je n'en peux plus ! Je veux arrêter ! » Et mes parents me disent « Tu as raté ton BAC. Là tu as fait tellement d'efforts pour rentrer que maintenant que tu y es, ce serait bête d'arrêter. » Et donc, je reste. »* » ({E19} Agnès)

À l'adhésion volontaire au processus de formation liée à la motivation pour la musique suit parfois un asservissement à l'idéal d'excellence du groupe. Tel que le décrit Agnès, l'enseignement supérieur ne vise plus les objectifs précédents. Il lui faut désormais envisager la musique sous l'angle de l'excellence ; de la perfection technique et expressive ; de la rapidité requise dans le travail d'orchestre : « *J'ai une violence qui se produit là quand je rentre ! Puisqu'en fait je ne satisfais pas mes professeurs ; je n'ai plus le droit de penser !...Quand je soumets quelque chose ; que je travaille une œuvre et que je dis « Mais là, j'ai plus envie de ça ; je comprends ça ; je sens ça ! » Ils me rembarrent tout le temps : je n'ai vraiment pas le droit de penser ! C'est vraiment comme ça : ça se situe dans un truc vraiment « applicationniste », mais alors très, très violent quoi ! C'est vraiment « Je n'ai plus à penser quoi. » Je suis là pour débiter des notes. Quand je suis rentrée au conservatoire, ça n'était plus du tout comme ça. Je ne comprends pas pourquoi c'est comme ça. Et tout est comme ça. »* » ({E19} Agnès)

Lorsque l'adhésion de l'apprenant au fonctionnement de l'institution n'est pas totale – et au-delà l'adhésion aux idéaux d'excellence et d'élitisme du groupe –, la formation est vécue comme une aliénation. Agnès passe ainsi d'un rapport de coopération à la demande à une relation conflictuelle dans une trilogie institution/travail/individu. L'issue ne pouvant advenir que par une « sortie par le haut », elle s'investit totalement dans le travail, s'isolant dans l'abnégation, le repli sur soi et la désocialisation : « *Donc je suis dans une pression [Insiste] par rapport à l'apprentissage. Il y a un rapport de force qui s'établit entre les profs, le travail et moi. Comme je suis travailleuse, je n'ai recours qu'au travail, donc je me coupe du monde [Insiste]. Je travaille tout le temps, tout le temps, tout le temps : le week-end, les vacances etc. ; je n'ai plus d'amis ; je ne sors pas de trop : je suis complètement isolée [Insiste] dans le travail ! »* » ({E19} Agnès)

Le niveau d'exigence requis, le dépassement de soi et l'allégeance à la demande institutionnelle qu'elle a elle-même recherchée dans un autre temps dépassent les capacités d'Agnès qui vit alors la musique comme un enfermement, à la fois dans un système qu'elle ne

reconnaît pas et en elle-même : « *À la limite oui. Je sens que je sombre dans le mutisme parce que je ne parle plus – je ne parle plus aux profs -...Je suis enfermée dans quelque chose. Je suis enfermée dans une sphère et tout est dangereux quoi !...Alors évidemment, j’espère que tout le monde n’a pas vécu ça comme ça...Après, j’ai aussi renoué avec les gens de ce milieu là...Enfin, beaucoup plus tard hein, avec les gens qui ont aussi vécu le conservatoire et toutes ces formes de violence.* » ({E19} Agnès)

L’enfermement entraîne la construction de résistances qui marqueront durablement l’individu non préparé à la violence symbolique des modes de formation du groupe : « *Ça a été quand-même extrêmement violent. Mais en même temps, j’avais en moi un instinct de survie. J’avais cette espèce de chose précieuse et je ne voulais pas qu’on y touche. Donc, j’attendais dans cette espèce de carapace et je me disais que j’allais m’en sortir un jour. J’étais livrée au conservatoire un peu en pâture. Psychologiquement, je n’étais absolument pas prête. Je n’étais pas prévenue.* » ({E19} Agnès)

L’affirmation d’une violence psychologique dans les modalités de la formation spécialisée est souvent émise par les musiciens. Lorsqu’ils parlent de formatage, il faut y voir la double violence psychologique et physique. L’apprentissage musical est sous-tendu par la recherche d’excellence qui implique un haut niveau technique et expressif impliquant un engagement important dans le travail. Dans l’enseignement spécialisé, ce travail personnel est largement encadré par l’enseignant et l’ensemble du processus institutionnel. Loin de parler d’un accompagnement, les personnes rencontrées décrivent celui-ci comme un asservissement, même s’ils n’y accolent pas une connotation péjorative. L’implication dans le travail est orientée en fonction des objectifs institutionnels. La réussite du cursus dépend pour beaucoup de l’intégration par l’élève du niveau d’exigence parfois très élevé des enseignants et de l’institution. Installé dans la longue durée des études – neuf ans en moyenne -, ce processus devient une contrainte consentie du corps et de l’esprit (Voir Papadopoulos).

Arène. Performance ; compétition ; sélection

Tous les entretiens convergent pour affirmer que le cursus de l’enseignement spécialisé de la musique est orienté suivant une finalité élitiste. Le niveau d’excellence attendu est évalué par une mise en compétition des prétendants très rapidement. Le parcours de formation est une suite d’épreuves où les performances des élèves sont comparées par les enseignants et les représentants de l’institution et où les élèves comparent leurs compétences respectives. Les images proposées par les interviewés parlent parfois plus qu’un discours

lorsqu'ils veulent faire comprendre le fonctionnement du système. C'est celle de l'escalier ou du barrage à saumons qui illustre sans doute le mieux cette représentation – ou peut-être de façon plus allégorique, l'ascension initiatique du sommet d'une montagne -. Le parcours de formation, dans de sens, n'est qu'une suite d'épreuves dont le niveau croît progressivement et dont seuls une petite minorité qui constituera l'élite du groupe sortira victorieuse.

Pour décrire cette mise en compétition des candidats, Agnès utilise la métaphore de l'arène. La dissociation du niveau et des enjeux de la compétition dépendent du nombre de prétendants corrélé au nombre de place disponible. Arrivé à un certain point de la compétition, le niveau d'excellence technique est tel qu'il est possible de se demander quels critères permettront de départager les concurrents. Agnès voit en cela le caractère fortement subjectif et invisible du processus de sélection qu'elle ne s'explique toujours pas et qu'elle combat pour son iniquité : *« Ça n'est pas pareil pour tous les instruments. Le piano c'est un milieu...C'est l'arène ! C'est vraiment la performance avant tout et c'est le concours. C'est à dire que non seulement quand tu rentres c'est un concours très difficile évidemment, parce qu'il y a énormément de personnes et des barrages qui font que les personnes qui arrivent au deuxième tour sont forcément des gens qui savent jouer. Je ne sais pas : on est trois cents et il y a dix places, tu vois...Tu ne sais pas trop pourquoi tu rentres finalement [Sourit]. Il y a un moment où c'est très subjectif. Et tu sors encore avec un concours...Et ça, c'est quelque chose que je n'ai jamais compris ; c'est quelque chose qu'on n'a jamais pu m'expliquer ! Ça a été aussi quelque chose sur lequel j'ai beaucoup travaillé et qui fait partie aussi de mon enseignement. »* ({E19} Agnès) Le niveau d'implication dans ce système et les enjeux font qu'il n'est non seulement plus possible d'en sortir sans conséquences négatives, mais aussi que cette éventualité n'est même plus envisagée ou envisageable. L'implication progressive dans le jeu du groupe et l'intériorisation de ses normes ont à voir avec un enrôlement consenti et vécu comme une démarche personnelle. La contrainte extérieure est intériorisée. C'est sans doute là, la meilleure manière de tenir et d'évoluer dans le groupe : ce n'est plus l'institution qui impose des codes et des normes d'attentes et d'exigences hors du commun, mais l'acteur qui s'attribue pugnacité et persévérance. L'engagement de soi vise alors le dépassement de soi pour atteindre à la réalisation d'un soi projeté et fortement idéalisé.

Dans ce sens, l'intériorisation des attentes ou des contraintes extérieures à l'individu est favorisé par leur caractère exceptionnel. L'excellence ne peut advenir que par un dépassement de ces attentes, lorsque l'individu intériorise et dépasse les codes de l'institution pour s'imposer à seul de nouveau codes encore plus exigeants ou plus idéalisés. C'est un des paradoxes qui fait que l'intériorisation du niveau d'excellence attendu par l'individu se réalise

par un dépassement du niveau d'excellence attendu de l'extérieur.

La réalisation de soi suppose de se situer hors des attentes ou projections sociales extérieures – au moins pour un temps ou dans certaines dimensions – et de s'attribuer des objectifs personnels et la responsabilité de leur réalisation. L'« autodéfinition de soi », dans le sens de Taylor (Taylor, 1998), se comprend comme un horizon de réalisation et non une évaluation objective corrélée au réalisé. S'imposer ses propres codes, c'est s'affranchir – au moins subjectivement - des codes donnés de l'extérieur afin de pouvoir revendiquer la maîtrise de sa destinée.

Pouvoir se revendiquer maître de soi, c'est pouvoir affirmer qu'on ne doit pas sa réalisation personnelle aux autres, à leurs normes et à leurs valeurs. (Recouper avec Martuccelli, 1999 ; 2002) sur première et seconde modernité : indépendance, autonomie, réflexion sur soi, affirmation de soi

Remise en cause du principe de sélection. Subjectivité des critères de sélection

Le système sélectif de l'institution est remis en cause lorsqu'il s'avère que le principe de justice auquel se réfère l'acteur ne tient plus. L'organisation du cursus de l'enseignement spécialisé de la musique est construite de telle façon qu'il est progressivement intégré par les élèves. Il suppose l'acceptation d'un principe de sélection sur la base de l'excellence musicale découlant de l'engagement dans le travail et du niveau des résultats obtenus lors des différentes étapes. C'est le principe méritocratique (Dubet ; Van Zanten ; Dutercq etc...) par lequel la personne est évaluée en fonction de son travail et de son talent. Le système des concours entre en tension avec cette conception lorsque ce n'est plus le niveau atteint en fonction des objectifs assignés est remis en cause par une mise en comparaison et en compétition des prétendants. Le niveau d'excellence basé sur les critères d'évaluation du groupe cède la place à un niveau d'excellence supérieur où seules quelques personnes seront reconnues aptes à se voir attribuer certaines places ou certains diplômes : *« Le concours c'est quelque chose qui a pris une forme dans la comparaison. C'est à dire que ce n'est pas une évaluation des acquis de chaque personne. C'est la comparaison entre deux personnes, trois ou quatre ou dix, selon des critères qui finalement donc ne se raisonnent pas. C'est quoi les critères ? Ben ça va dépendre du concours ; ça va dépendre du niveau du concours. » Par exemple, le premier ou la première qui passe va donner la température. [] On apprend à apprendre. Donc on peut vérifier que deux personnes ont bien compris. Mais avec des interprétations différentes... Il n'y a jamais eu de description par rapport à ces critères ; ça*

n'a jamais été fondé ; ça a toujours été finalement relié à une forme d'impression sur le candidat qu'on apprécie ou qu'on n'apprécie pas. Après, tout s'élabore en fonction de ça : Si le premier est très fort, on évalue en fonction de ça. » ({E19} Agnès)

Justification de la sélection et appréciation ambiguë du système compétitif.

Malthusianisme

L'acceptation du principe de sélection relève d'une conception malthusianiste (Papadopoulos, 2004, p.83). Tous les prétendants sont conscients que l'intérêt de la position projetée est relatif à son faible volume. L'accession à l'élite du groupe, par définition, est liée au faible volume des accédants, confirmant ainsi leur valeur et la légitimité de leur position. Il faut des vainqueurs et des vaincus dans cette course à l'excellence de l'excellence du groupe. Entrer dans le jeu de la compétition suppose d'en accepter les règles et de les considérer comme valides : *« En même temps on peut assez simplement comprendre la raison du concours d'entrée – ce qui est le cas aussi dans la compétition sportive – où il n'y a pas de place, il n'y a pas de place quoi : c'est comme ça. À la limite, on peut l'envisager : on peut envisager qu'il n'y a pas assez de places et qu'on fasse une sélection. On peut le comprendre. Mais qu'il y ait un concours à la sortie... »* ({E19} Agnès)

La comparaison effectuée avec le monde du sport de haut niveau et du monde de la musique de haut niveau est courante. C'est le fait de rajouter ce « haut niveau » qui indique le degré d'appréciation de l'acteur. Elle dépasse la simple dissociation entre amateurs et professionnels pour intégrer une hiérarchisation interne au groupe professionnel. Non seulement seront éliminés de la course les amateurs, mais l'élite du groupe ne peut se constituer et se justifier que par catégorisation hiérarchisée de ses membres. Ce qui pose problème à Agnès, c'est, arriver au plus haut niveau de formation de l'institution, de se rendre compte que la compétition pour l'accès aux positions dominantes ne fait finalement que commencer alors qu'elle la croyait terminée.

Le malthusianisme se justifie tant qu'il correspond à la projection idéale de l'acteur et qu'il peut prétendre se maintenir dans le jeu de la compétition. Il devient inique dès qu'il en est exclu. L'inégalité est admise et même recherchée tant que l'individu peut en tirer profit. Elle est critiquée lorsque la personne prend conscience que le jeu prend fin pour elle sans en avoir obtenu les résultats escomptés.

Dans cette représentation, la réalisation de soi passe par l'acceptation d'un jeu social dont l'acteur sait pertinemment qu'il est inique au-delà de l'égalité initiale reconnue de

l'accès au jeu. L'admission des règles institutionnelles établies entraîne ou découle de l'admission de règles sociales plus générales. Entrer dans ce jeu, c'est accepter les règles et les normes en régime de communauté. Ce qui fait défaut, c'est lorsque les règles du régime de singularité interviennent dans le jeu ou impose un nouveau jeu supplantant le premier. D'une certaine façon le concours final du cursus le plus élevé de l'institution est perçu en ces termes. La notion de talent du principe de méritocratie vient supplanter celle du travail. La reconnaissance de la première est plus subjective, ramenant à celle du don qui, par définition, permet de justifier l'inégalité entre les être. C'est cela que nous dit Agnès lorsqu'elle n'arrive pas à s'expliquer que la reconnaissance institutionnelle égale du niveau atteint par les « grands étudiants » des Conservatoires Supérieurs n'entraîne pas les mêmes actes d'attribution.

Plaidoyer : la massification contre l'élitisme

Le modèle des deux établissements supérieurs de l'enseignement spécialisé de la musique est communément reconnu dans les entretiens comme référence pour le reste du système. Pour le dire plus directement, les deux CNSM sont jugés élitistes et propagent cette conception à l'ensemble du réseau d'enseignement.

L'élitisme est corrélé au très faible nombre d'accédants aux franges les plus élevées du groupe, soulignant l'aspect quantitatif du processus. Transposant cette argumentation à l'ensemble du réseau des établissements, l'élitisme a donc à voir avec le faible nombre de places proposées au public. Le remède à l'élitisme passerait ainsi par l'ouverture au plus grand nombre, à la massification de l'enseignement spécialisé : *« Pour rentrer au CNSM il y a un concours parce qu'il y a un manque de place et que par modèle ça se reproduit de la même façon dans les autres établissements. Il y a aussi ça : c'est toujours une raison de manque de place. »* ({E19} Agnès)

Compétition et individualisme. Concurrence

Les étudiants connaissent par expérience le mode de fonctionnement sélectif du cycle supérieur de l'enseignement spécialisé. Entrer dans le jeu signifie qu'il faut adopter les comportements et les stratégies qui permettront de se distinguer de ses pairs. Ce type de fonctionnement dicté par les normes objectives ou tacites de l'institution entraîne des modes de relations individualistes, compétitifs ou égoïstes. Étant tous reconnus comme ayant un

niveau musical conséquent et relativement équivalent, la différence de chance de réussite peut alors passer stratégiquement par la rétention d'informations sur les modes d'évaluation aux concours ou les moyens techniques ou psychologiques de s'y préparer. Chacun garde les informations qui, le moment venu, lui permettront de se distinguer des autres candidats : « *Il y a eu très peu de contacts avec les collègues étudiants puisqu'ils risquent de prendre ta place à la sortie, donc...* » ({E19} Agnès) Agnès avoue avec un sourire gêné que le concours de sortie du CNSM est l'aboutissement de douze à quinze années de formation et qu'arrivé au sommet de cette pyramide, dans ce système compétitif très poussé, les collègues sont perçus comme des adversaires potentiels : « *On est dans un système de compétition à l'extrême : on arrive en haut de cet entonnoir inversé où il y aura peu d'élus ? Où les collègues sont aussi des adversaires potentiels.* » ({E19} Agnès)

[Reprendre les entretiens de Norbert – 12 – et Vincent – 20 – pour des points de vue complémentaires ou contradictoires]

Le concours et l'engagement total de la personne. L'abandon de soi

L'ensemble du parcours de formation initiale des musiciens est compétitif et sélectif, mais ce phénomène s'accroît dans la phase terminale du cursus, dans le « supérieur. » Les actes d'attribution antérieurs ont permis cet accès, mais leur disparité ou leur inégalité ne suffit plus forcément pour conclure la trajectoire. Dans une majorité d'entretien, c'est le niveau dans les matières théoriques (solfège, harmonie etc...) qui fait défaut et doit être totalement ou partiellement rattrapé ou compensé. Pour Agnès, à l'inverse, ce sont les lacunes de son niveau instrumental qui vont nécessiter un engagement total, décrit comme à la limite du soutenable ou de l'humainement possible : « *On a cinq ans maximum. Il faut d'abord passer l'analyse, le déchiffrage, le solfège et tout ça. Donc, tout ça, ça marche bien. Mais par rapport au piano, on a le droit à trois fois au bout du compte pour le tenter...la première année, je n'ai rien...La deuxième année : pareil. Il ne reste plus qu'un an. Évidemment, je travaille comme une brute [Insiste], comme une brute !! Je ne sais même pas comment j'ai fait d'ailleurs : je ne pourrais plus aujourd'hui ! [Rire] Je ne saurais même pas te dire combien d'heures par jours j'y passaisJ'arrivais, je ne savais même plus comment je m'appelais...Et puis moralement, comme je n'avais pas d'échanges...* » ({E19} Agnès)

Les notions de réussite ou d'échec sont tout ce qu'il y a de plus relatif ou subjectif : si le taux de réussite se juge en fonction d'une idéalisation extrême de soi par rapport à soi et de soi par rapport à l'activité, un deuxième prix obtenu dans l'établissement le plus élevé

pourra être considéré comme un échec. L'acceptation du niveau de réussite ou de l'échec relatif se construit par le même processus institutionnel. Lorsque l'individu estime avoir atteint son seuil maximum de travail ou de réussite et que la pression devient trop importante et insupportable, il se retire du jeu ou change de stratégie. C'est ce que dit Agnès, décrivant l'année précédent le concours final : « *La dernière année j'ai quand même eu un sursaut...je crois que le phénomène de survie a commencé à gonfler quoi et je me suis arrêtée de me prendre la tête ; je me suis dit « Ça, c'est fini ! »...Parce que je crois que je n'avais plus rien à perdre, donc du coup j'ai commencé à travailler...à me distancer un peu plus de mon instrument ; à prendre un peu de poumon [Expire fortement] ; à réduire mon temps de travail à trois heures par jour...Je n'ai pas eu le premier prix mais j'en ai eu un deuxième.* » ({E19} Agnès) Le second prix devient alors une récompense appréciable, particulièrement si l'on tient compte de la diminution de l'engagement dans cette phase.

L'abnégation et l'oubli de soi nécessités par l'engagement total que réclame ce type de parcours tient essentiellement par la reconnaissance obtenue. On peut également penser que le taux d'investissement dans le travail ne pourra pas s'éterniser sans que d'autres dimensions viennent équilibrer l'individu. Lorsque le niveau de reconnaissance ne permet d'établir un niveau d'équilibre avec le degré d'engagement dans le travail, l'individu entame un processus de désengagement ou de rupture avec ses liens antérieurs. Agnès intègre ce schéma, ne croyant plus suffisamment en ses capacités, elle cherche à renouer avec une harmonie personnelle et une sociabilité mise en retrait : « *C'est à dire que je n'ai pas ressenti de bien être hein : pas du tout. Par contre, je commençais à rompre un processus que je sentais vraiment néfaste. Mais c'est vrai aussi que t'es vraiment très engagée.* » ({E19} Agnès) Par cette dernière phrase, Agnès rappelle que cette mise à distance est difficilement négociable puisque son parcours musical signalait déjà une rupture avec le système scolaire et que la musique constituait la voie du salut et de la réussite.

Vocation. Abnégation.

L'image de l'artiste renvoie à cette abnégation et cet engagement total de la personne afin de se réaliser « pleinement. » Sont régulièrement portés sur le devant de la scène médiatique des personnes dites « d'exception », qui se sont entièrement consacrées à une activité ou à une œuvre – artistique ; humanitaire etc...-. Ces exceptions tendent à confirmer la règle et à imposer cette conception à la fois religieuse et artistique de l'être voué (Schlanger, 1997, *La vocation*). La vocation a pourtant ici un sens social et professionnel où

l'individu doit obtenir un gain symbolique ou matériel de son engagement, une vacuité attachée à la condition humaine et distante d'une récompense dans l'au-delà de la temporalité humaine. Le passage de l'idéalisation à la réalisation concrète nous rappelle qu'il y a peu d'élus - ou de vainqueurs - et qu'une grande majorité des prétendants déçus doit se reconstruire dans d'autres engagements et sur d'autres scènes.

L'image de l'artiste érigée en effigie ne doit pas faire oublier que cette réalisation est aussi un processus social et, à ce titre, un lieu de compétition entre des individus dont les issues sont incertaines. Le nombre d'accédants doit être analysé en regard de celui des prétendants qui s'est décuplé depuis deux décennies (Menger, 2005). Si l'art s'est en partie imposé comme un symbole de réussite personnelle et sociale, il ne faut pas oublier que l'offre de travail dans ces secteurs d'activité est sans commune mesure avec l'accroissement des prétendants, laissant sur le bas côté un nombre important de vaincus et de personnes occupant des positions intermédiaires distantes des attentes initiales, qui doivent de ce fait se reconvertir à de nouveaux idéaux, une nouvelle représentation d'eux-mêmes, du monde et de l'existence.

Le don total de soi et la méconnaissance des stratégies de réussite

Dans la progression temporelle du cursus, l'engagement de soi se transforme en don de soi. C'est le paradigme de la « vie vouée » qu'analyse Schlanger par lequel la vocation est dans un rapport de soi à soi, par la réalisation de soi attendue en accord avec ses goûts et ses envies, et dans un rapport de soi au monde, par la projection professionnelle qui permettra la réalisation de ces attentes : « Le choix du métier n'a rien de secondaire, ni par rapport à la réalité sociale et économique dans laquelle il s'agit de trouver place, ni par rapport au moi, ce moi qui cherche son identité possible à partir de ses goûts et de ses aspirations et que son activité réalisera. » (Schlanger, 1977, p.10) L'existence est vouée à la musique et l'individu à son service. Indirectement, la musique devient la seule issue possible de réalisation personnelle mais également professionnelle : « *Au moment de le passer [Concours], j'y mets tout ce que j'ai ! Tout ce qui me reste....Parce que tu sais, il y a quelque chose aussi qui est important, c'est qu'on me disait tout le temps « Mais ça, tu ne peux pas le jouer comme ça en concours ! Tu peux jouer ça comme ça en public, mais tu ne le joues pas comme ça en concours ! » Je me disais « Mais pourquoi est-ce qu'il y aurait des choses possibles en public et pas en concours ! » [Rire] »* ({E19} Agnès) C'est parfois, comme ici pour Agnès, le décalage entre le sens de l'action que met en avant l'acteur et celui qui est attendu

socialement qui favorise l'échec. La figure idéalisée de l'artiste – ici interprète – est comprise comme l'expression totale du moi intérieur au service de l'œuvre : il faut entrer au service de l'œuvre en livrant tout ce que le potentiel peut y apporter. L'optique du concours est différente. Agnès comprendra rétrospectivement que son échec vient d'une mauvaise interprétation de la commande. Il faut jouer de façon normalisée ou de critères extérieurs correspondant à une autre conception de l'usage social de l'art : « *Le fait de jouer en concours, ça veut dire que quelque part l'interprétation personnelle est possible en public mais pas en concours. Donc, soit tu rentres dans le moule. Et puis voilà : tout ce qui dépasse, on le coupe...vraiment ! Et tu joues Beethoven comme on te le dit.* » ({E19} Agnès)

Affirmation de sa singularité et reconnaissance

La réalisation de soi implique un dépassement des normes et conventions sociales. L'individu doit se construire avec les acquis de sa trajectoire et affirmer les dimensions qu'il veut en retenir ou mettre à l'écart. L'individu singulier est celui qui dépasse les impositions sociales, les normes et les codes qui lui ont été inculqués et qu'il a, pour un temps, intériorisés. L'individu s'affirme d'autant plus comme être singulier qu'il a réussi, par sa seule volonté, à s'affranchir des déterminants qui auraient dus dicter sa conduite ou sa façon de penser. Plus ces contraintes extérieures sont fortes, plus grande est sa réussite. C'est en partie de cette manière qu'il faut comprendre l'insistance de la majorité des personnes interviewées lorsqu'elles décrivent leur parcours de formation initiale comme un formatage. La démonstration par opposition de deux schémas antagonistes – la liberté de l'artiste versus le formatage des institutions – permet de valoriser la volonté de l'individu qui, face à l'adversité et aux contraintes d'un monde social réducteur, arrive malgré tout à réaliser ses objectifs.

Pour attester de la réussite de ce type d'affirmation, l'argumentation doit poser distinctement les termes du débat et les enjeux et démontrer que l'individu a eu raison dans ses choix en insistant sur des signes objectifs. C'est ce que fait Agnès en soulignant la chaleur et la reconnaissance du public qu'elle oppose à la froideur convenue et protocolaire du jury de concours devant lequel elle joue : « *J'ai fait comme j'ai pu : pas comme j'ai voulu parce que j'étais déjà très détruite et très formatée. En tout, dans ma tête, j'ai lâché une partie de ce formatage ; j'ai essayé en tout cas de laisser sortir...comme si c'était en public. Ça s'est passé mieux. Alors, j'ai un souvenir assez drôle de ce concours. Quand j'ai eu terminé de jouer, il y a des gens qui ont applaudi ; qui ont été immédiatement [Insiste] interrompus par*

le président du jury qui a dit « Excusez-moi, mais il est interdit d'applaudir ! »...Mais en moi, je me suis dit « Quand même, ça veut dire que je suis bien rentrée en communication avec le public ! » Ça, ça m'a donné un coup [Expire fortement]. « Quoi qu'il arrive, je suis rentrée en communication avec les gens. » je suis repartie avec cette petite braise là, tu vois. » ({E19} Agnès)

Les actes de reconnaissance sont essentiels afin que l'individu se construise et tienne (A.Honneth, , p. ?). Dans la pluralité des actes de reconnaissance contradictoires, l'individu sélectionne ceux qui lui permettront de poursuivre sa recherche de réalisation personnelle et professionnelle. Les actes d'attribution d'autrui (Mead, 1963) sont primordiaux pour que l'acteur puisse envisager l'orientation à donner à sa trajectoire à venir. Honneth rejoint Hegel et Mead sur ce point dans la conclusion de son ouvrage, *La lutte pour la reconnaissance* : « Les individus ne se constituent en personnes que lorsqu'ils apprennent à s'envisager eux-mêmes, à partir du point de vue d'un « autrui » approbateur ou encourageant, comme des êtres dotés de qualités et de capacités positives. » (Honneth, 2000, p.208) Il faut rappeler pour cet exemple l'importance de ces actes de reconnaissance. Agnès est en train de jouer son « va tout. » Elle arrive au concours le plus élevé de l'enseignement spécialisé, et sait que tout son avenir peut se jouer pendant ces quelques minutes. Elle n'obtiendra « que » le second prix, mais conservera l'estime de soi dans la mesure où la reconnaissance du public vient compenser l'absence – toute relative – de celle du jury.

Il faut comprendre la reconnaissance sous un second angle dans cet exemple, en relation avec la singularité recherchée. On pourrait penser qu'objectivement, le second prix du CNSM de Paris pèse plus dans la balance que les applaudissements furtifs du public. L'inversion posée a trait à l'arrière plan auquel se réfère chacun des actes de reconnaissance. La reconnaissance du jury est institutionnelle et d'ordre social, impersonnelle et froide. À l'opposé, celle du public est d'ordre privé, personnalisable et chaleureuse. La seconde est valorisée parce qu'elle se rapporte à la singularité de l'acteur, à l'originalité dont il a fait preuve en s'affirmant relativement à l'encontre des attentes du jury. C'est l'expression de soi mise en avant qui est reconnue – « Le public ne se trompe pas sur la vérité des émotions véhiculées par l'artiste » -. L'individu cherche à faire reconnaître son indépendance – de pensée – et son autonomie – d'action -, ses facultés d'expression d'un moi singulier. [Voir Martuccelli, *Grammaire*]

Il ne faut oublier que cette reconnaissance symbolique s'inscrit dans le moment de rupture avec l'institution, à la fin définitive du cursus. Agnès se présente au concours avec la force du désespoir et obtient une réponse symbolique de ceux qui seront désormais ses

interlocuteurs dans ses futures activités. Réponse qu'elle interprète comme un signe de la validité de ce à quoi elle croit et des choix et orientations qu'elle en train de poser.

Entrée en activité et marge de manœuvre

Le passage par l'établissement d'excellence de l'enseignement spécialisé et le diplôme obtenu n'entraîne pas « de droit » l'accès à une activité dans ce secteur de travail. La formation et les compétences qui s'y sont développées restent à faire reconnaître et à négocier sur le marché du travail : « *De toutes façons le musicien, dans la société, n'est pas encore considéré quoi. Il faut avoir un statut. Donc, en fin de compte, on se dit « Ben qu'est-ce qu'on va faire après ça ? C'est à dire qu'on n'est absolument pas du tout à cette époque là/tout ce qui est pédagogique n'est absolument pas abordé. Jamais, jamais. On avait que de l'instrument. Là, ce que je fais, c'est que je trouve quelques heures de cours à cinquante bornes de Paris.* » ({E19} Agnès) La formation la plus élevée de l'institution et le concours qui conclut le cursus de formation initiale ne sont finalement qu'une nouvelle étape. Il faut ensuite passer les concours d'orchestre – voie de l'interprétation – ou postuler sur un poste d'enseignant – voie de l'enseignement -. [Situation : 1979] Si la reconnaissance juridique donne accès au respect de soi (Honneth, 2000, p.208), le manque d'attribution par un statut idoine dans le monde du travail apporte un bémol à cette évaluation. La reconnaissance est essentiellement limitée à une identité de papier (Kaufmann, 2004, p.18) dont la valeur symbolique est importante sans toutefois se traduire en acte par une identité professionnelle attestée par l'attribution d'un poste et l'intégration d'un statut professionnel. Ainsi, l'évaluation comparée de l'effort consenti, et de sa concrétisation, avec la position socialement et professionnellement atteinte tend à déboucher sur une relativisation de la valeur du niveau obtenu, comme celle du prestige personnel ou celui de l'institution qui a encadré et accompagné la démarche.

L'entrée dans le métier d'enseignant. Réseau

Le diplôme obtenu à l'issue de la formation supérieure ne permet en rien un accès direct au monde du travail : « *T'es rien ! T'es une miette de...[Rire]* » ({E19} Agnès) La sentence amère d'Agnès est à la hauteur de sa désillusion au terme d'un parcours de formation long et coûteux en énergie. La valeur de la formation et la qualification acquise n'entraînent pas de fait l'intégration professionnelle attendue. C'est par les relations développées dans le

milieu et les affinités qui s'y créent que l'intégration se fait le plus souvent. Cette situation est toujours d'actualité même si les concours de la Fonction Publique Territoriale tendent à formaliser les modalités d'intégration. Agnès intègre l'enseignement par l'intermédiaire d'amis et de pairs aînés qui l'aideront à construire sa carrière : *« C'est à dire qu'à l'époque tu peux y aller mais c'est plus par feeling, c'est à dire qu'on va te prendre ; on ne va pas te prendre...J'ai eu de la chance finalement. Au moment des statuts par exemple, qui sont arrivés en 91, j'ai été titularisée. Heureusement. J'avais un directeur à l'époque qui m'avait conseillé : « Il vaut mieux qu'on fasse un concours interne. » Il était prévoyant. Il me disait « J'entends arriver des trucs. C'est mieux que tu aies quelque chose ; que tu fasses un concours et qu'il y ait une trace. » Et heureusement parce que si je ne fais pas ce concours interne pour le faire titulariser, je n'ai aucune équivalence, d'autant que je n'ai pas le BAC. C'est à dire que je suis avec une valise de concours, de premiers prix ou de deuxième prix – de tout ce que tu veux – et je suis « Assistante » ! [Insiste]. »* ({E19} Agnès)

Il faut toujours garder à l'esprit que l'engagement dans la musique s'accompagne d'un désengagement dans la scolarité générale. L'enjeu de la phase d'intégration est donc important puisque c'est la seule compétence qui peut être négociable professionnellement.

Du vacataire au fonctionnaire

Un point important de l'évolution récente réside dans le recrutement dans la fonction publique des enseignants en 1991. Dans ce mouvement, un nombre important de personnes passeront du statut relativement incertain de vacataire - payés à l'heure, sous contrat à durée déterminée, avec une période de chômage de trois mois chaque été – au statut de fonctionnaire de la Fonction Publique Territoriale. Ce changement est important puisqu'il reconnaît et pérennise les individus dans leur fonction professionnelle : *« Pour laisser une trace, oui. Justement par rapport à l'institution ; pour qu'il y ait des gens de la mairie...pour que je sois passée par des épreuves constatables par ces gens là. »* ({E19} Agnès)

Au-delà de la dimension statutaire non négligeable, *« Ça change simplement que j'ai vingt heures et que ça améliore ma situation »* ({E19} Agnès), la titularisation crédibilise les enseignants et légitime leur action : *« Il m'avait dit « Bon, ton parcours et tes diplômes c'est une chose, mais par rapport aux institutions, par rapport à la collectivité territoriale, c'est mieux qu'on te titularise avec des épreuves qui peuvent justifier de ta pédagogie et de la satisfaction que tu apportes aux choses. »* ({E19} Agnès)

Pour les enseignants déjà en poste avant 1991 et avant que les formations et les

qualifications ne se mettent progressivement en place dans les années quatre vingt dix, un nombre important de titularisations se fera par concours interne.

Le concours d'entrée dans la FPT est parfois mal vécu. Il renvoie à un univers d'épreuves et de sélections avec lequel l'acteur pensait en avoir terminé : *« Il me fait passer ce concours interne là. J'ai du mal à accepter ça hein. Parce que « épreuves » à nouveau...J'ai peiné hein ! Je l'ai envoyé balader hein ! On était dans une relation amicale qui faisait que je pouvais lui expliquer pourquoi pour moi c'était une torture. Je lui ai dit « Non ! Plus jamais ! » Puis après je l'ai fait quand même. Il y avait un programme de piano et un entretien : c'était très dur pour moi, mais bon je l'ai fait. Et je ne l'ai pas regretté parce que c'est grâce à ça que six ans après l'équivalence a pu se faire. Sinon, elle ne se serait pas faite. »* ({E19} Agnès)

Outre qu'ils renvoient éventuellement la personne à des situations d'échecs dans son parcours antérieur de formation, les concours sont généralement mal vécus parce qu'ils sont synonymes d'un principe de compétition avec lequel le musicien croyait en avoir fini. Les compétences attribuées sont remises en causes et viennent questionner à nouveau la légitimité qu'il croyait acquise. C'est à nouveau l'image de soi qui se trouve fragilisée et ce, d'autant plus vivement que ces personnes savent par expérience le niveau d'exigence et d'excellence que requièrent ces épreuves. Arrivée au plus haut niveau de formation et de qualification de l'institution, Agnès redoute cette nouvelle contrainte qui lui est imposée. [Développer à partir de Sennett, 2006, p.72 et suite]

Identité personnelle et identité professionnelle

Une tendance sociologique voudrait dissocier les facteurs personnels des facteurs professionnels pour ne garder que ceux-ci afin d'expliquer la construction de la trajectoire des acteurs. Dans la réalité décrite par les acteurs, ces facteurs sont parfois importants voir primordiaux afin de comprendre ce qui se joue. Ainsi, lorsqu'Agnès quitte la formation dans l'enseignement spécialisé, on pourrait penser que les difficultés de la phase d'intégration qui va suivre sont uniquement liées au fonctionnement du groupe professionnel ou au marché du travail. Pour elle, cette étape est importante par qu'il s'y joue aussi des choses sur la scène personnelle. Ce sont entre autres la maladie de sa mère qu'elle va associer à la déclaration de son homosexualité qui permettent de comprendre en quoi la fin des études n'est pas qu'une rupture avec le monde d'appartenance antérieur : *« Il y a eu une rupture quand je sors de ce conservatoire qui est de l'ordre personnel aussi : j'ai un problème identitaire à ce moment*

là...C'est à dire que je suis homosexuelle [Phrase débitée rapidement]. Et cette homosexualité, je ne l'assume pas du tout ! [] Je me sens vraiment comme un être...déviant...Donc, c'est vraiment une période très noire où j'ai un problème avec ma mère, qui était déjà là, mais qui s'accroît par le fait qu'elle découvre. Je ne lui dis pas : elle la découvre. Elle le vit mal... « Ma fille ». Et très peu de temps après, elle tombe malade, gravement...Donc j'associe mon homosexualité à ça. Ça contribue. C'est une atteinte psychologique...C'est autre chose que la musique mais malgré tout c'est dans un contexte. »
({E19} Agnès)

Le lien vital avec l'instrument

Parler de la relation qui unit le travailleur à son outil de travail peut paraître suranné ou surfait. Pourtant, au cours des entretiens, les personnes rencontrées n'auront de cesse de réitérer l'importance de la relation corporelle et affective, la dimension psychologique qui les lie à leur instrument (Papadopoulos, 2004). C'est quasiment un face à face troublant entre deux être vivant qui est décrit, fait d'amour et de haine ; de relations affectives et sensuelles ; de joies et de peines ; de douceur et de douleurs. Cette relation est ambiguë comme celle d'un couple qui se découvre et découvre les fêlures de l'autre, sa grandeur et ses bassesses. C'est parfois un confident et parfois un ennemi qui peut trahir vos secrets. C'est l'âme sœur en même temps que l'être infâme qui vous joue les pires tours. C'est l'amant qui se donne été celui qui se refuse ; celui qui répond aux caprices et aux phantasmes de son maître et celui qui le domine et l'asservit (Süskind, *La contrebasse*, ???).

La relation avec l'instrument est faite de ruptures et de retrouvailles. Après avoir terminé son cursus de formation, Agnès rompt avec la musique et son instrument pendant une année. Elle renoue progressivement avec lui puis décide d'officialiser leurs retrouvailles en préparant un concert : *« Le moment où je sors du conservatoire, il se passe un an où je travaille un petit peu, quelques heures comme ça, où je récupère mon piano. C'est à dire que je décide [Insiste], je décide de préparer un récital ; très à fond. Il n'y a pas de valeur symbolique par rapport à l'instrument. Non, ce que je voulais retrouver, ce qui me désespérait, c'est que je ne savais plus où il était...En moi. C'était le prolongement de moi-même ; c'était quelque chose de très...en harmonie, si tu veux. C'est à dire que j'avais un désir de piano ; j'assouvissais ce désir ; et après les cinq ans [passés au CNSM de Paris], c'était plus du tout ça quand je suis rentrée à Paris. Et quand je suis sortie, c'était associé à un état de frigidité. C'est à dire que vraiment, je ne savais plus...Je ne désirais plus ! [] Le*

piano ; la musique : j'étais coupée de moi-même et de la musique. Ce que je veux dire, c'est que pendant cette année où je n'étais plus au conservatoire, je recherchais par introspection, je voulais retrouver en moi où était ce désir. Est-ce que je l'avais encore ? Et où je pouvais retrouver ce qui me faisait vivre ? [] Ce que j'appelle mon piano, c'est mon prolongement quoi. L'objet lui-même était toujours là. Ce n'était pas renouer avec ce piano là, mais plutôt retrouver ce que j'avais vécu avant...Je voulais retrouver cette sensation là : j'étais complètement droguée : j'avais vingt trois ans et je ne savais plus où j'allais, quoi...Je me sentais décalée de partout [Insiste]...La seule chose à laquelle je pouvais me raccrocher c'était essayer de retrouver ce qui m'avait amené jusque là où ça a pété. [] [Suite à la préparation du concours de sortie du CNSM] J'étais désarticulée...Je souffrais beaucoup physiquement. J'ai très rapidement eu des tendinites ; le dos, tout le temps, tout le temps, j'avais mal...Tu es brisée hein ! Tu es brisée...J'ai arrêté après ! » ({E19} Agnès)

Le rapport fusionnel avec l'instrument et avec la musique sera dans plusieurs entretiens décrit comme pouvant dériver vers un enfermement ou une aliénation. Ce qui fondait le lien avec la musique se trouve associé à d'autres dimensions affectivement ou /et symboliquement fortes. Des ruptures extérieures à la musique interfèrent ainsi dans la relation avec l'instrument. Suite au décès de sa mère, Agnès rompt pendant trois ans avec son piano. Son contact lui donne la nausée et provoque des douleurs physiques insoutenables. Après une période de dépression, d'enfermement et de rupture de ses liens de sociabilité, elle quitte à la fois son lieu de résidence, son instrument et son activité professionnelle : *« J'ai arrêté pratiquement trois ans...Quand ma mère est décédée, j'ai tout cassé. Je suis partie de Paris...De toute façon, je ne pouvais plus jouer ! Suite à la maladie de ma mère, j'ai sombré dans...J'ai arrêté mon activité professionnelle. J'étais à nouveau dans un enfermement...Je ne pouvais plus...Là du coup, je ne jouais plus du tout : le fait d'appuyer sur le clavier, c'était douloureux quoi ! Physiquement douloureux ! ...Donc quand elle est décédée, je suis partie et je me suis retrouvée stagiaire dans une ferme équestre. Retrouver des choses qui m'avaient intéressé : m'occuper des chevaux. »* ({E19} Agnès)

[Recouper probablement avec l'étudiante DE (Geneviève) qui décrit le choc psychologique survenu à la fin du cursus initial]

Rupture et conversion. Deuil musical

Agnès se reconstruit dans un univers très éloigné de tout ce qui constituait sa vie précédente. Elle quitte une existence citadine pour partir vivre à la campagne, se forme et se

qualifie pour un nouveau métier, investie dans l'achat d'une ferme : « *L'équitation, je n'en avais jamais fait. J'avais toujours voulu en faire, mais non...J'ai voulu aller chercher là-dedans. J'ai passé un diplôme ; j'ai fait une formation. J'ai fait un emprunt pour acheter une ferme. À ce moment là j'avais quelqu'un dans ma vie, mais je l'ai fait toute seule.* » ({E19} Agnès)

Même si elle reviendra ensuite à la musique, elle affirme que cette période est une véritable rupture liée à une incapacité à assumer ce que sous-entend sa relation avec l'univers musical : « *Il y a une rupture qui est de l'ordre du « Moi je ne peux plus.* » » ({E19} Agnès)

Dans l'installation de sa nouvelle vie, elle reprend progressivement des activités ponctuelles ou secondaires musicales : « *Quand je suis dans cette ferme, on me propose huit heures de cours de piano ; je les prends ; j'achète ma ferme ; je fais de l'accompagnement aussi...Et où j'ai envie quand-même de poursuivre/enfin de reprendre, de continuer ce qui me plait dans la construction que je n'avais plus.* » ({E19} Agnès)

Renaissance du lien musical

La renaissance du lien musical se fait principalement par une action éducative auprès d'enfants et par le biais d'instruments différents du piano. Les valeurs symboliques attachées tant au deuil musical qu'à sa renaissance paraissent primordiales lorsque l'on garde à l'esprit son homosexualité et sa culpabilité par rapport à sa mère : « *J'organise des stages avec des enfants. Il y a un aspect qui est très formateur parce qu'il est très créatif. On vit ensemble pendant une semaine-quinze jours ; je les héberge...On reste en lien. Là, je crois que c'est vraiment eux qui m'aident à rejouer. Alors ça ne passe pas par le piano, mais par la guitare et le chant...Bon après, dans l'école, on me propose de faire un concert d'instrument. Je m'entends dire « Oui. » Je le fais mais c'est quand même dans la souffrance. Je dis « Oui », mais à chaque fois c'est vraiment très, très dur. D'autant plus qu'il y a un sentiment de culpabilité suite au décès de ma mère. Et puis je suis toute seule à ce moment là. Je suis dans un contexte où je ne travaille plus – je donne des cours mais ça ne suffit pas -. Et puis je suis dans une problématique autour de la culpabilité : je crois que j'ai tué ma mère.... » ({E19} Agnès)*

Le retour à l'activité musicale professionnelle est également lié à un contexte matériels difficile : « *Un peu par obligation parce que l'exploitation marche mal et que les problèmes financiers m'amènent à augmenter mon nombre d'heures de cours. Il y a eu une période où j'ai eu jusqu'à quarante heures de cours.* » ({E19} Agnès)

La titularisation qui suivra, d'abord en 1985 puis en 1991 par l'intégration de la FPT améliore cette situation et autorise de surcroît le rétablissement de liens avec les pairs du groupe professionnel : *« Je peux établir des choses. J'ai le temps de reconstruire des choses dans cette école ; de rencontrer beaucoup de gens ; enfin quelques personnes qui ont eu, elles aussi, des parcours très difficiles. Et avec elles, je peux progressivement échanger. »* ({E19} Agnès)

Comme nous le remarquerons souvent pendant ce travail d'enquête, les dimensions personnelles et professionnelles sont très intriquées. Le retour d'Agnès à l'enseignement de la musique dépasse la réintégration du groupe professionnel particulier qui pourtant est celui par qui une recomposition identitaire personnelle sera possible. Pour Agnès, les autres groupes professionnels fréquentés, trop masculins, au propre comme au figuré, ne lui auraient pas permis de se reconstruire. Le monde de la musique est conçu comme celui des affects et de l'expression de la sensibilité, sexuellement connotés : *« Il y a des liens qui se créent qui me permettent de réparer un peu en fait mon lien avec l'adulte. Homme ou femme : dans l'affectif ; dans le monde du travail ; dans le monde de l'apprentissage...je suis dans un stade de ma construction où je suis détruite aussi bien sur le plan affectif que sur le plan apprentissage et professionnel. Le directeur de cette école a été très important parce que c'est un personnage...Il a quelque chose de protecteur...Non pas que mes parents n'étaient pas protecteurs, mais parce qu'il y a une surprotection dans mon éducation qui fait que finalement je ne sais pas me défendre. Il y a ça aussi qui compte. »* ({E19} Agnès)

L'appréciation de l'activité professionnelle dans le monde de la musique se dissocie peu des relations affectives qui peuvent s'y nouer.

Faire partie d'un groupe professionnel

Nombre de musicien enseignant, parallèlement à un établissement spécialisé ou en activité principale, en cours particuliers privés. Cet enseignement se déroule principalement au domicile du client ou à celui de l'enseignant. Une des raisons qui amènent ces musiciens à rechercher le cadre d'une école de musique tient à la possibilité d'échanger autour des pratiques. L'évaluation de l'activité passe par le regard de l'autre et permet en outre de constituer un réseau avec qui il est possible d'envisager des projets communs.

L'appréciation du travail en équipe diffère entre les individus et varie également en fonction du type d'établissement intégré. Il ressort que les établissements constituant la base de la hiérarchie institutionnelle – les EMM – sont majoritairement considérés comme étant

plus propices à ce type de fonctionnement. Plusieurs arguments sont avancés allant dans ce sens. La plus petite taille de ces établissements favoriserait les relations interindividuelles et l'élaboration de projets collectifs sur la base de l'engagement volontaire et motivé des personnes. Dans cette conception, les relations dans le travail sont plus particulièrement liées à la qualité des relations entre les personnes. Les enseignants jouiraient d'une autonomie plus importante pour élaborer certains types de projets plus distants des normes académiques. Indirectement, cette appréciation masque une critique indirecte du fonctionnement, tel qu'il est perçu par ces personnes, des établissements hiérarchiquement plus élevés comme les conservatoires. Ces derniers sont reconnus pour leur finalité plus sélective, élitiste et à visée professionnelle. Les enseignants des EMM, qui ont été formés dans les CNR, n'arrivent à mettre à distance leur perception de ces établissements : ils sont trop importants par le nombre d'élèves et d'enseignants pour que des relations interindividuelles puissent suffisamment s'y développer et donner lieu à des projets de travail en commun. Les enseignants sont pris dans des injections de résultats engageant leur image personnelle et celle de l'établissement. La taille importante des équipes limite les capacités de travail collectif. Des sous-groupes de travail se constituent alors par famille instrumentale : les enseignants de la « classe » de piano travaillent ensemble mais n'ont ni le temps ni les moyens d'échanger leurs pratiques avec d'autres familles instrumentales.

Derrière ces arguments, dans lesquels les enseignants des CNR ne se retrouvent pas, c'est l'organisation de l'institution qui est critiquée. Les objectifs, les valeurs qui les sous-tendent, structurent le mode de fonctionnement de manière hiérarchisée, sectorisée, hyperspécialisés par discipline et par famille instrumentale. Ce sont la codification et les normes jugées rigide de ces établissements que critiquent ceux qui n'y appartiennent pas : ils les jugent froids et impersonnels, distants des attentes des élèves et de leurs motivations en raison de leurs objectifs.

Agnès a enseigné dans ces deux types d'établissements. Comme tous ses collègues de l'enseignement spécialisé, elle est dans un compromis difficile à tenir entre attentes personnelles et attentes institutionnelles. La position consensuelle naît en partie des relations interindividuelles qui permettent à chacun de reconstruire un discours et une représentation viable personnellement et institutionnellement : *« On se voit aussi en dehors et puis il y a une relation d'amitié qui s'installe. Dans cette école, j'ai la possibilité d'aller un petit peu dans ce que je fais chez moi en stages. Je peux commencer à avoir un regard...C'est la première fois que je suis reliée en tant que prof – parce que le CNSM, finalement c'est un cursus mais qui n'est pas celui d'une école vraiment -. Dans l'école municipale, je commence à entendre*

parler – à l'époque, c'est « débutant 1 », « débutant 2 », « préparatoire 1 », « préparatoire 2 » etc...pour moi ça ne correspond à rien -...et le directeur me dit « Mais tu as toute liberté : c'est toi qui décides. » Donc, je m'attache à la fois à essayer de développer quelque chose...Comment dire : c'est une espèce de paradoxe en moi, tu vois, de l'ordre de la rébellion et en même temps ça allait dans le sens de ce qu'on me demandait de faire, quoi. Donc j'essaie de travailler vraiment sur ces contenus, sur ce que je peux y mettre. Mais ça ne correspond tellement à rien que c'est très difficile. Du coup, je rentre dans une forme de rigidité...Enfin tu vois, pour moi, ce qui est de l'ordre que de la force et c'est pas une conviction, c'est une conséquence. Alors « débutant 1 », « débutant 2 », j'essaie de faire les choses bien : de bien saucissonner le truc quoi. Et en même temps, j'ai cette part de créativité possible donc j'essaie de proposer des formes où les élèves sont quand même dans une possibilité de bouger quoi. » ({E19} Agnès)

On voit dans cet exemple que l'institution est bien présente, avec les caractéristiques précédemment critiquées. Ce qui permet de tenir et de se construire c'est la représentation de cet espace. Le poids de la hiérarchie est atténué par la faible distance physique et affective entre les acteurs du groupe. La position par rapport à l'institution est directement négociable avec le directeur qui la représente.

Le compromis professionnel n'empêche pas la critique de l'institution intégrée. Appartenir à un groupe n'implique pas nécessairement d'adhérer à toutes les valeurs dont il est porteur. La négociation de position professionnelle se joue dans un compromis entre soi-même et autrui, entre les valeurs personnelles encore non négociées ou pensées comme non négociables et celles du groupe, elles aussi non encore négociées ou jugées non négociables. Ce dilemme renvoie au conflit entre le fond et la forme et ce qui peut se négocier ou être concédé à chacun de ces niveaux. C'est l'idée développée par Agnès chez qui la forme renvoie à sa conception du modèle institutionnel, à l'extériorité de l'être ou au superficiel et le fond, à la créativité individuelle, à cette intériorité qui doit émerger pour le bien de la personne comme celui de l'humanité : « Dans le cours et aussi dans les auditions par exemple : je leur propose des échanges avec les autres instruments. Dans cette école, ça va, je suis bien. Jusque là, c'est perçu bien parce que ça ne touche que la forme. C'est à dire que personne ne sera jamais contre l'idée d'aller frapper à la porte d'autres instrumentistes et de dire « Est-ce qu'on peut faire un duo ou un quatuor ? » C'est pour moi de l'ordre de la forme. C'est à dire que c'est pas considérer l'individu, c'est lui faire-faire quelque chose. Lui faire-faire quelque chose, ça reste de l'ordre de... « Je le plie à faire quelque chose ». Alors gentiment ; il n'y a pas d'obligation. C'est à dire que je ne les obligeais pas à faire un truc.

Mais malgré tout si je – je dis « je » mais les autres aussi – on n'était pas vraiment malgré tout dans une forme d'apprentissage, d'action de la personne : c'était pas une action de la personne. C'était, on leur propose de jouer telle chose dans tel contexte. C'était pas de la créativité en fonction des propositions des élèves. Donc, tant que tu ne soulèves pas la créativité en tant qu'apprentissage, tu ne soulèves rien. » ({E19} Agnès)

La conception précédente est majoritaire dans le groupe. Elle s'axe autour d'une conception de l'individu moderne idéalement capable de se « tenir de l'intérieur » (Martuccelli, 2002, p.44). La représentation proposée constitue en quelque sorte l'aboutissement du processus de civilisation englobant l'idée d'un sujet autonome, indépendant et rationnel dont l'étape ultime de réalisation résiderait dans l'expression sociale de l'intériorité : « La figure d'un individu expressif s'est imposée, devant manifester hors de lui, par ses actes, ce qu'il est à l'intérieur. » (Martuccelli, 2002, p.45)

Le travail de l'enseignant consiste ici à aider l'apprenant à déchiffrer les codes sociaux au travers du processus institutionnel. C'est ce que dit Agnès, se prenant comme modèle : la compréhension des codes et leur acceptation n'implique pas de s'y soumettre. C'est l'idée de « forme » qu'elle développe : la stratégie vise une intégration superficielle et un usage social au service de leur dépassement. Le fond du travail de l'enseignant – sa mission en quelque sorte – est d'accompagner l'individu dans son édification. Cette représentation dépasse l'idée même d'une construction ou d'un assemblage rationnel d'éléments constitutifs : c'est une création de l'individu par lui-même accompagnée par un initiateur. La part de création à laquelle elle se réfère, c'est l'expression d'une part de soi – de cette individualité irréductible qui fonde la représentation romantique -. La richesse de l'individu est présente à l'état latent et demande à s'exprimer, à venir au monde, malgré les contraintes sociales qui limitent cette expression. Nous sommes bien face à une représentation paradigmatique d'une conception contemporaine de l'individu, basée sur l'authenticité telle qu'elle est conçue dans le modèle romantique : « Il s'agit de devenir à terme ce que nous étions, déjà, en germe, dès le départ. Être authentique : affirmer ce qu'on est, vis-à-vis de, voire contre le monde. » (Martuccelli, 2002, p.49)

De l'affirmation identitaire à l'engagement social

L'affirmation d'une identité singulière peut entrer en tension avec d'autres dimensions identitaires, d'ordre social et professionnel entre autres. C'est lorsque les valeurs portées par l'individu ne trouvent à s'exprimer par les outils de médiation retenus que des tensions

surviennent. Pour les musiciens, l'enseignement est souvent un moyen de mettre en œuvre ces valeurs par leur transmission auprès des élèves. Le conflit naît si ses valeurs sont suffisamment incorporées en jugées primordiales pour qu'on ne puisse pas en faire l'économie. C'est le processus qui se met en place chez Agnès par exemple, pour qui la seule transmission d'un savoir ou de compétences sont insuffisante à la mission d'enseignement telle qu'elle la conçoit. Ce conflit est d'abord interne : « Suis-je à ma place dans cette activité ? » Cette réflexion implique une première mise à distance. C'est en comparant ses pratiques et les valeurs qu'elle porte avec ses pairs qu'elle évalue la légitimité de ses positions. Cette appréciation suppose également la prise en compte élargie du problème. Elle passe alors à une évaluation critique du cadre de l'activité : c'est l'institution, l'employeur et la société, dans leurs modes de fonctionnement, de structuration et de valeurs qui sont évalués dans l'interaction avec les valeurs personnelles. Par une extension beaucoup plus large, c'est le sens de l'existence et de l'humanité universelle qui est réfléchi en regard de l'humanité individuelle.

Recontextualisée dans un ensemble de plus en plus large de dimensions, l'évaluation des valeurs individuelles peut entraîner des prises de positions et des engagements plus ou moins importants : « *Je voudrais dire qu'il y a une autre étape importante dans le parcours qui me fait sortir de la forme et qui me fait rentrer dans le fond, c'est qu'il y a des problèmes à la mairie : Ils menacent le directeur. Donc on apprend à se défendre un peu...Là, ça se passe très, très mal et donc je me syndique. Je prends conscience de l'institution ; je prends conscience des enjeux politiques ; je prends conscience des enjeux de pouvoir.* » ({E19} Agnès) Le fond ne comprend donc pas uniquement les valeurs individuelles telles que définies par le modèle de l'authenticité romantique. C'est aussi un ensemble beaucoup plus large, voire universel, de ce à quoi il renvoie, c'est-à-dire de ce qu'il implique au niveau social ou humain.

Des acteurs engagés

L'engagement de l'acteur dans son activité professionnel dépend des dynamiques individuelles [?] du groupe dans lequel il évolue. L'adéquation des attentes individuelles sur des objectifs communs favorise l'organise de collectifs unis. La notion de corps découle de cette unité autour de convictions et de valeurs communes. C'est d'elle que naît l'engagement du groupe dans des actions concertées et l'implication de chacun dans la réussite de projets collectifs. Ce processus s'ancre et se décuple s'il rencontre des retours positifs. La

reconnaissance de l'institution et du public participe de cette dynamique globale : « *Il y a une chose se met en place avec ces gens là : c'est la prise de conscience que c'est une équipe très dynamique. Beaucoup, beaucoup de personnes très engagées dans leur métier de musicien. Et donc, on a une conviction tous par rapport à ça, c'est qu'on est presque intouchable. C'est à dire qu'on se donne tellement [Insiste] à cette école ; il y a un tel succès....C'est vers 1987 : on passe du début où il y avait peut-être deux cent élèves à deux cent quatre vingt, là. Un succès fou quoi. Il y a plein de gens qui viennent là...Donc nous, on croit qu'on est intouchable : on a un directeur qui nous soutient de partout ; qui fait que les choses marchent ; tous les projets qu'on propose, à partir du moment où on les considère comme intéressants, aboutissent. On est intouchable.* » ({E19} Agnès) L'action devient crédible et légitime à condition qu'elle soit reconnue aussi à l'extérieur du groupe professionnel. [Voir Honneth, sur les différents niveaux de reconnaissance et le processus de socialisation ; mettre en parallèle avec la reconnaissance dans le groupe des musiciens-interprètes-autodidactes].

Usure d'un combat

La dynamique d'une équipe de travail peut trouver ses limites lorsqu'elle rencontre des obstacles à la réalisation de ses projets. La dynamique doit être alimentée en permanence pour se ressourcer. Si elle ne rencontre pas les encouragements ou la reconnaissance nécessaire, l'équipe s'épuise. Elle rencontre aussi parfois des obstacles et des adversaires qui limitent ou contrecarrent son action. C'est ce qui se passe dans cette école de musique ambitieuse où les enseignants s'impliquent afin de la faire reconnaître comme École Nationale de Musique. Malgré les actions pédagogiques des enseignants et la reconnaissance du public, la mairie mettra tous les moyens en œuvre pour faire échouer cette action. Deux stratégies entrent en conflit. D'un côté, celle du groupe professionnel qui vise à faire reconnaître statutairement la qualité de son travail. De l'autre, l'employeur pour qui cette reconnaissance aurait un coup qu'elle ne peut ou ne désire pas prendre à sa charge : « *Le maire a des comptes perso' à régler avec l'école. Parce qu'il pensait que l'école n'allait pas marcher. Là, il nous a dans le collimateur. Et donc, on coûte trop cher. Et puis cette école, elle avait été mise en place de telle sorte qu'elle puisse devenir nationale. Donc ça veut effectivement qu'il y a eu une surcharge avec la création de postes à CA. Donc finalement, on était une structure très lourde, c'est vrai. Il souhaitait la réduire pour en diminuer les coûts ou la mettre en pièces.* » ({E19} Agnès)

Le projet portant la revendication des enseignants n'a pas abouti : « ça n'a pas

marché. Du coup, la structure, elle est restée comme ça. Il s'y est pris à l'usure. Il a agit sur le temps ! Dans la mesure où il viré des gens, il y a quand même eu certains remplacements. Il a été malin : il n'a pas viré d'un seul coup ; il se serait mis la population à dos, donc c'était pas possible. Il a viré et puis il a remplacé un peu. Puis il a recommencé : il a viré et puis il a remplacé un peu. Il a fait une espèce d'écémage comme ça. Les gens qui arrivent, ils arrivent dans une autre histoire. » ({E19} Agnès)

La stratégie mise en place par l'employeur est efficace car elle est basée sur la division du groupe. Les anciens enseignants revendicatifs se trouvent confrontés aux nouveaux arrivants vacataires dont les intérêts, liés à leur statut, sont très différents : *« C'est à dire qu'on s'est retrouvé avec les titulaires syndiqués d'avant en train de dire « Allez, on y retourne ! » Et puis ceux qui étaient là derrière, vachement contents d'avoir trouvé du boulot, tu vois. Ils disaient « Mais attendez : vous avez fini de râler comme ça ! » Il y avait une pression. Et donc, on était pris dans l'engrenage et ceux qui arrivait étaient content d'avoir trouvé un job et trouvaient que c'était super. »* ({E19} Agnès)

La stratégie de l'employeur est basée sur une usure attendue de ses adversaires. Leur action étant basée sur un engagement volontaire et gratuit, il table sur l'affaiblissement de cette dynamique : *« C'est à dire qu'au début, on s'est cru intouchable et puis finalement on s'est aperçu que la pédagogie, il n'en avait absolument rien à faire ; que c'était lui le patron et que de toute façon il sabrerait tout ce qu'il avait envie de sabrer. Ce qu'il a fait. Donc, il commencé par virer tous les vacataires. Et après, le réflexe c'était de se dire « De toute façon, il ne va pas virer les titulaires. » Sauf que bien sûr, on apprend là aussi : on sort d'une forme de naïveté et que les titulaires, ils se lassent. Et quand on a plus qu'assez, on s'en va. »* ({E19} Agnès) Cette expérience aboutira à la dissolution de l'équipe. Ce qui est notable, c'est qu'elle résulte d'un retrait volontaire des enseignants pourtant garantis dans la sécurité de leur poste. Leur départ est motivé par l'inadéquation de leurs attentes avec celles de l'employeur. La prise de position est forte même si elle n'affecte pas la sécurité matérielle des membres du groupe. Elle est dictée par les idéaux et les convictions portés par les individus. S'ils quittent une équipe de travail, ce n'est pas parce que la désillusion l'emporte sur les espoirs de réalisation mais parce que ce besoin demande à être concrétiser et qu'il est alors indispensable de changer de scène pour y parvenir.

La position adoptée n'est pas égoïste car si elle vise une réalisation personnelle, c'est avant tout l'idéal du groupe professionnel qui prime : c'est la mission qui s'assigne l'individu dans le cadre de son activité de travail qui l'emporte. Comme souvent, l'équilibre recherché est dans une complémentarité des différents niveaux d'attente : se réaliser uniquement pour

soi n'a pas plus de sens que de réaliser une activité sans en obtenir la satisfaction et la reconnaissance espérée.

Reconnaissance musicale

Les évènements marquants dans la trajectoire d'un individu ne sont pas nécessairement les plus visibles de l'extérieur. Les micro-évènements agissent comme des marqueurs symboliques lorsqu'ils apportent de la reconnaissance dans des dimensions importantes pour l'individu. La reconnaissance de l'identité artistique fait partie de ces catégories auxquelles les musiciens sont très attachés

Les étapes sélectives et le niveau de compétition auxquels sont confrontés les jeunes musiciens, particulièrement durant leur formation, laissent des traces parfois marquantes. Certains échecs subis sont vécus comme des traumatismes qui influent durablement sur la construction de leur carrière. Agnès mettra plus d'une dizaine d'années avant de renouer avec une activité musicale de création. Après avoir quitté la formation, diplôme en main, elle quitte le milieu de la musique. Il y revient progressivement par le biais de l'enseignement trois années plus tard. Son implication dans une activité de création s'effectuera vers trente cinq ans, sous la pression amicale d'un autre musicien : *« Musicalement il se passe un événement très important pour moi : c'est la rencontre avec une troupe de théâtre. Je fais cette rencontre par le fameux directeur, le deuxième, qui est un super-musicien. Il travaille lui avec cette troupe là et il me demande si je veux bien participer à des répétitions. Et je m'entends lui dire oui – je dis « je m'entends » parce que c'est comme si ça venait d'ailleurs quoi. En même temps, j'ai extrêmement peur de ce qu'il me propose. Il me propose une situation d'improvisation : pour moi c'est...c'est très difficile...Et je m'entends dire « oui. » Donc, je fais le truc. Donc je rencontre l'univers du théâtre ; Donc je découvre un autre monde. Et comme j'ai partie prenante dans leur création, la deuxième fois, on me re-sollicite : « Ah ! Ah bon ! On me sollicite ! » C'était une reconnaissance. J'avais une perte de confiance totale, énorme ; je fuis même. La première fois, j'y vais ; ils me confient la partition ; je rentre dans l'établissement...Je leur dis « Je ne peux pas là. » Et je rends ma page blanche... »* ({E19} Agnès)

Le paradoxe de cette situation n'est pas marginal. Dans plusieurs entretiens, il sera question de cette reconstruction identitaire après la période de formation. Si de telles situations peuvent être observées dans d'autres mondes, ce qui la caractérise ici c'est la nature du lien entre la personne et son activité : relation individu-musique, individu-groupe

d'appartenance, individu-instrument etc. La liste est longue de ce qui constitue le lien de l'individu avec son activité et permet de comprendre pourquoi il est souvent décrit comme « vital » et combien les situations d'échecs sont vécues comme de profonds traumatismes.

Dans de telles situations, l'identification avec la musique – faire corps et esprit – n'est plus possible. Pour se préserver, l'acteur doit se tenir à distance de ce qui peut à nouveau le détruire. La réhabilitation de l'identité musicienne ne peut se faire que dans la durée et par un réinvestissement progressif et contrôlé de l'activité. Agnès se reconstruira en tant que personne en prenant un rôle. C'est une véritable reconstruction, personnelle, sociale et professionnelle, qui se met en place par le groupe intégré. [Je maintiens l'extrait d'entretien dans son intégralité]

« Et là, je rentre dans un rôle. C'est à dire que dans ma tête, j'ai un rôle. Je dois être en interférence tout le temps avec les comédiens. J'ai un rôle : c'est à dire que je suis une personne !...Un personnage...Et alors ça [Insiste], c'est vraiment le moment où je reconnecte – tout le côté désarticulation ; le côté OVNI perdu – ça, ça me reconnecte. Parce que d'abord, je fais partie d'un groupe ; Dans ce groupe, je suis un individu à part entière – on me reconnaît comme telle - ; J'apporte ma créativité – mon avis est attendu parce que j'apporte un langage qui m'est propre ; j'apporte mes compétences - ; Et, j'ai de l'existence dans l'espace...C'est à dire que je dois bouger dans cette pièce ; Et en même temps - C'est là aussi qu'après je recolle les morceaux -, c'est que cette distance par exemple, je la prends entre mon travail et l'institution : je commence à apprendre à repousser l'objet de ce qui me détruit. Tu vois « Ça, ça me détruit, mais moi je peux faire quelque chose ! » Là, dans le théâtre, ce que j'apprends c'est...Je suis moi, avec mes compétences au piano, mais je joue un rôle...Donc, à la fois je rentre dans un personnage et ce personnage m'habite et en même temps, je suis moi. Donc j'apprends cette distance. Pédagogiquement, c'est à dire que je romps avec/je décide après un an de travail sur table ; de dramaturgie ; de texte en voix blanche etc. ; le temps qui s'installe...Comment moi j'arrive à créer des choses par appréhension ; par ressenti ; par émotion ; comment les choses sortent ? Et là, je bascule. Tout ce que j'essayais de transformer dans la pédagogie qui pour moi était de l'ordre de la forme, je propose ci - je propose ça et je n'ose pas me lancer autrement parce que je me dis qu'il faut quand même que je les emmène aux examens – je bascule complètement et je propose un projet. » ({E19} Agnès)

Créer pour se créer

L'acte de création artistique est difficilement dissociable du processus de construction de l'individu, même si l'inverse, dans d'autres mondes, est courant. C'est souvent par cet acte que l'individu fouille cette espace de réflexion et d'introspection qui l'amène à reconsidérer son existence : *« J'ai créé des choses oui. Et ça, ça vient progressivement. C'est à dire qu'au départ, j'ai une liberté dans l'improvisation de pièces déjà écrites. C'est la première fois que je vais écrire. Alors, c'est pas complètement la première fois...La création pour moi, quand je suis petite, quand j'ai dix ans, j'écris beaucoup de chansons, de poèmes. »* ({E19} Agnès)

Agnès réinvestit des expériences de l'enfance que les aléas de l'existence ont mis en retrait. Le thème de l'identité « fondatrice » est très présent dans les entretiens. Il faut dissocier cette représentation de celle qui consiste à attribuer à cette boucle rétroactive une dimension innée. [Développer : Bourdieu, Taylor, Martuccelli, De Singly, sur le « moi originel »] Il n'est pas fait référence dans ce cas à des actes inexplicables autrement que par un héritage génétique. Ce sont les événements marquant de la première socialisation, en ce qu'ils ont d'heureux et de constructifs, que les acteurs associent à des phases positives de leur existence ultérieure. C'est en quelque sorte la référence à des images positives stables qui sert à monter en exemple la satisfaction procurée par des états stables, après des périodes d'errance et de doute sur soi.

La création artistique, comme la création de l'individu, ne sont pas considérés comme des réalisations abouties. Ce sont plutôt des jalons de la construction et des réminiscences de ce par quoi la personne s'est ou a voulu se construire et auxquels elle se rattache : *« C'est à dire que pendant que je travaille pour rentrer au conservatoire, je n'ai plus le temps, je ne le fais plus. Et puis quand je suis au conservatoire, il n'est plus question parce que de toute façon ça serait une horreur. [Sourit] Donc, il n'est pas question que je le fasse. Donc ça, ça revient/ à la fois, je suis en quête de créativité...Et en même temps, je ne me crois pas capable de le faire [plus faible] parce que de toute façon je suis coupée de cette créativité... »* ({E19} Agnès)

Agnès acquiesce à l'hypothèse posée d'un retour à l'état de créativité de l'enfance, synonyme de l'état de plénitude qui l'accompagne : *« C'est absolument ça !... Donc, le premier pas vers ça, hormis ce cadre qui d'un seul coup devient sécurisant pour moi....Déjà, il me faut un peu de temps quand même pour m'installer là-dedans - pour récupérer de la confiance – parce que non seulement je n'ai plus confiance en moi, mais je n'ai plus confiance en personne. J'étais dans ma carapace : je disais « oui » mais en même temps j'étais raide quoi. J'attendais qu'on me tape quelque part. »* ({E19} Agnès) Les traumatismes pouvant résulter des échecs dans la trajectoire de l'individu sont autant de chocs biographique

qui, dans ce cas, ne peuvent se résoudre que par la sollicitude et la compréhension de l'autre ou des chocs positifs qui permettent de sortir de l'état d'enfermement résultant de ces chocs.

La reconstruction identitaire passe par la réactivation de la confiance en soi, condition de la remédiation d'une image de soi déficiente. L'affirmation de soi passe par la reconnaissance extérieure des choix posés par l'acteur. Pour Agnès, ce processus est long avant qu'elle ne consente à se défaire des protections qu'elle a installées au fil du temps : « *L'expérience avec la troupe, ça dure huit ans. Je reste huit ans avec la troupe. Donc tu vois, je commence à aller vers ces choses là. Je choisis les pièces que je veux ; je les propose ; je fais un enregistrement. Et puis, petit à petit, ça s'est affiné. Mais je ne choisissais pas les pièces en fonction de ce que je jouais bien ou ce que je jouais mal : il fallait que ça corresponde à quelque chose qui l'intéressait. Et j'abaisse progressivement les boucliers tu vois : je commence à me poser.* » ({E19} Agnès)

La musique agit comme catalyseur du rapport que l'individu entretient avec le monde. C'est un outil de remédiation et de reconstruction identitaire. Agnès parle d'une « reconnexion » avec le monde qui dépasse les limites restrictives du monde de la musique : « *Je commence à faire tomber les protections et du coup je commence à entendre mieux ; je commence à sentir. [] On me donnait le droit... Et puis pour la dernière création, c'est moi qui crée complètement la musique : les thèmes etc. D'un point de vue artistique en tout cas, c'est évident que la reconstruction – moi j'appelle ça « reconnexion » - c'est faite là !* » ({E19} Agnès)

Enfermement et système sectaire

Une des caractéristiques du monde artistique est dans le rapport sensible et affectif des individus entre eux et avec le monde extérieur. Les rapports de travail (dans l'activité de création, éventuellement d'interprétation, plus rarement dans l'enseignement) sont relativement peu dissociables des relations affectives entre les acteurs. Ils sont souvent la condition de base de la réalisation d'un projet ou de la cooptation d'un membre. Basé sur la notion d'équipe ou de collectif, le travail artistique est une activité de coopération (Becker, *les mondes de l'art ; Outsiders*, p. ???). La contrepartie à ce qui unit les individus est dans ce même rapport affectif, au lien de dépendance mutuel à partir duquel le travail peut être envisagé.

C'est souvent ce type de relations basées sur l'affect, qui soude les individus autour d'un projet de création, qui est à l'origine de sa rupture. La sensibilité de l'artiste n'a

probablement rien à envier à celle de n'importe quel autre individu, mais la particularité du travail qui en découle est dans son exploitation. L'expression de l'acteur suppose une relative mise à nu de sa sensibilité. Il expose ainsi également ses failles ou ses faiblesses et donne potentiellement prise à autrui. Certaines personnes exploitent cette caractéristique et en abusent parfois. C'est ce qui amène certains interviewés à décrire les relations de travail comme un enfermement dans un système fermé ou même sectaire : *« Alors oui, il y a un rapport avec la relation humaine. Par rapport à cette troupe, il y avait une sorte de dérive....Comment dire ? Ce metteur en scène...Comment dire ça parce qu'en même temps il m'a tellement aidé...Mais j'ai eu la perception d'un fonctionnement de sa part, d'emprise sur les gens, qui ne pouvait plus coller avec le développement personnel dans lequel j'étais. C'est à dire qu'il amenait quelque part autour de lui des gens compétents, mais dont la faille affective était exploitable...Donc ça veut dire qu'il mettait sous sa coupe des gens qui étaient en besoin de reconnaissance etc...Et ça, par rapport à ma vie personnelle, c'était quelque chose que je ne pouvais plus faire. Donc j'ai rompu avec le système plus qu'avec la troupe. »* ({E19} Agnès)

Le système affectif qui régit les relations de travail entre les membres d'un groupe intègre l'exacerbation de paramètres sensibles au cœur de l'activité. L'aura ou le charisme y jouent un rôle important. Certains meneurs exploitent cette situation et déstabilisent les gens pour servir leurs objectifs personnels, artistiques mais aussi financiers : *« Cette personne finalement était capable d'avoir des gens très actifs autour de lui, très investis, très impliqués dans les créations etc. et en même temps il les mettait dans la dépendance. C'est lui qui était au centre. Tout reposait sur ses épaules. Et donc j'ai vu les dégâts. Il y avait une personne que j'ai revue après, elle me disait qu'elle se faisait exploiter ; qu'il la manipulait dans sa vie et ses relations ; qu'il jouait sur les cachets de répétitions et qu'il exploitait tout le monde. On ne peut pas le taxer non plus/dire qu'il était dans une opulence...Alors effectivement, sous prétexte que c'était lui qui faisait le plus de boulot, il était plus dans l'aisance que les autres. À la fois il sollicitait/il arrivait à faire émerger ce qu'il y avait de plus créatif chez les gens et en même temps il les maintenait dans une dépendance. Carrément, il remettait en cause tous les deux mois leur fonctionnement ; il les changeait de place...C'est stratégique hein ; c'est horrible. Donc, il y avait une espèce de réorganisation systématique des choses, mais qui ne duraient tellement pas qu'en fin de compte, comme les gens étaient toujours en phase de transition quelque part si tu veux, ils étaient toujours « cueillables » quelque part. Ça, je l'ai compris et c'était pas possible par rapport à où j'en étais. »* ({E19} Agnès)

[Dépendance affective ; dépendance matérielle et financière : même description que

chez Julien et Pierre-Henry]

Qualification tardive et réorientation de la carrière

Dans une première phase de la trajectoire professionnelle, les comportements « entiers » sont fréquents : quitter son travail parce qu'on n'y retrouve pas son compte n'a rien d'exceptionnel et est même considéré comme une marque d'intégrité. L'individu, fidèle à l'authenticité recherchée, dictant la ligne de conduite qu'il s'est fixée, se doit pratiquement de se défaire de tout lien compromettant. (Becker, 1985 ; 1988) Avec l'expérience et les revers subis, cette représentation s'infléchit. Des stratégies plus consensuelles se mettent en place qui tendent à établir un équilibre entre l'authenticité initialement recherchée dans l'art et les compromis sociaux : « *Je ne quitte pas encore l'école parce que je ne sais pas où aller. Mais dans ma tête j'étais partie. La rupture s'est opérée parce que je me dis que si on veut quitter cette école, il faut qu'on s'en donne les moyens. De toute façon, en tout cas en ce qui me concerne, bien que j'avais pris définitivement la décision de ne plus jamais passer de concours, je sais qu'il faut en passer par là. Pour moi-même. Je veux repasser le CA.* » ({E19} Agnès)

La qualification est considérée par certaines personnes, surtout lors de la première partie de la carrière, comme une attribution non nécessaire voire négative. Il faut se construire par soi-même en dehors des marqueurs concrets de reconnaissance sociale. L'authenticité est dans cette ligne de conduite découlant d'une conception anticonformiste. C'est le modèle du *self-made-man*³⁰ (Sennett, 2003, p.26), comprise dans une acception extrême : l'individu doit

³⁰ La notion de *self-made man* n'est bien évidemment pas l'apanage des musiciens autodidactes, construit dans une distance ou un rejet des institutions considérées comme symbole du conformisme. Sennett décrit cette force motrice dans son cursus de formation spécialisée : « Sans être un enfant prodige, je composais, jouais du violoncelle et commençais à interpréter. C'est en apprenant un art que je me mis à dépasser les autres. Le temps presse dans l'expérience des véritables enfants musiciens ; à onze ou douze ans, il faut pratiquer quatre ou cinq heures par jour ; si, au début de l'adolescence, vous vous mettez aussi à jouer, le travail de la vie adulte a déjà commencé. Les heures que je passais à pratiquer étaient autant d'heures que je ne passais pas à jouer avec d'autres enfants ; à quinze ans, lorsque je me mis à jouer en public, mes collègues et amis étaient des musiciens plus âgés, en faculté ou au-delà. Par ce rythme forcé, je crus devenir un homme nouveau ; j'avais le sentiment de ne plus rien avoir à faire avec Cabrini. L'ambition passe généralement pour la force motrice des *self-made men*, hommes ou femmes ; quant à moi, je n'en manquais pas. Mais le développement d'un talent, quel qu'il soit, nécessite une part de métier : le plaisir de bien faire ; et c'est cet élément qui nourrit l'amour-propre, le respect humain. Il ne s'agit pas tant d'ascension que de devenir intérieur. Je dois ce don à l'art de la musique, au « métier »

se construire par lui-même sans être redevable à la société du succès. Il ne doit devoir sa réussite qu'à sa pugnacité et à son travail. Dans le domaine de l'art plus particulièrement qu'ailleurs sans doute, cette représentation se double d'une auto-attribution souvent non avouée de capacités personnelles qui doivent se réaliser par l'individu lui-même puisque ce potentiel est singulier, détenu à l'intérieur de soi : c'est la notion de talent ou de don (Heinich, 2005).

C'est lorsque ce processus n'apporte pas les résultats attendus que l'individu entame une renégociation de ses représentations et s'oriente vers une position plus consensuelle. Si les réalisations qui en découlent sont plus distantes du modèle initial de l'authenticité, elles apportent leur lot de consolation dans une reconnaissance statutaire et professionnelle non négligeable. C'est ce que dit Agnès lorsqu'elle évalue rétrospectivement les conséquences de sa qualification sur l'amélioration de sa situation matérielle et financière : « c'est le fait d'avoir repassé le CA qui va faire que ça va se décoincer dans ma vie professionnelle. Il faut que j'admette ça ! »

Échec dans la qualification en cours d'emploi. Apprentissage stratégique

La qualification des musiciens en activité peut poser problème du fait de la distance prise avec la formation. Ils ont quitté depuis longtemps le « métier d'étudiant » et méconnaissent les critères d'évaluation retenus pour l'obtention des diplômes. Ils se présentent aux épreuves souvent sans préparation et convaincus que leur expérience sera prise en compte et évaluée positivement. Trois entretiens soulignent le même aspect : c'est par le passage de plusieurs examens que ces personnes mettent en place des stratégies permettant une adaptation aux critères d'évaluation institutionnels. Agnès échouera deux fois de suite au DE et réussira ensuite le diplôme supérieur (CA). Il explique ses erreurs stratégiques successives : « Je passe le DE deux fois...et j'échoue deux fois. La première fois, j'échoue à l'entretien parce qu'on était très nombreux à se présenter et je tombe sur quelqu'un qui a été épouvantable pendant l'épreuve pédagogique...très méprisant. Je crois que j'étais dans ma reconstruction et je me dis « Bon, ça va quoi ! C'est bon ! Je n'ai pas envie de discuter avec lui. » [] Je me présente une deuxième fois où je me dis là, je vais présenter les choses d'un point de vue plus académique. » Et bien entendu, comme la mouvance était dans ces trucs [« pédagogie active »], j'étais complètement à l'envers ! [Rire] Donc, ça n'a pas marché non

(*craft*). » (Sennett, 2003, p.26)

plus. » Elle tire les conclusions de ces deux expériences malheureuse qui la mèneront à la réussite du CA : « Ce dont je me suis rendue compte, c'est que je n'arrivais pas à être moi-même, calme et à revendiquer ce que je faisais...ça je le constatais bien. Soit, on me contredisait et je balançais tout. Soit, je me pliais à ce que voulait l'autre et je voyais bien que ça ne marchait pas non plus. C'était aussi de l'apprentissage pour moi. »

Idéalisme et désillusion

Le sentiment d'échec est accentué lorsque l'individu est confronté à des épreuves auxquelles il n'est pas préparé. Le monde de l'art est parfois très idéalisé par les prétendants qui méconnaissent ou négligent les critères de reconnaissance du groupe professionnel visé : « *C'est lié à ma « génialissime » préparation, jubilatoire, de rentrer au CNSM où j'arrive avec un bouquet de fleurs dans les bras...et je repars avec le monde sur la tête, quoi... »* ({E19} Agnès)

Croisement des analyses. Suite envisagée du parcours pendant le temps de la formation préparant au Diplôme d'État dans un Centre de Formation aux Métiers de la Danse et de la Musique (CEFEDM)

PRIORITÉ À L'ACCÈS AU MÉTIER D'ENSEIGNANT

Suite à l'analyse faite de l'ensemble des entretiens, il ressort que c'est **l'entrée dans le métier d'enseignant qui prime**. Les étudiants ressentent le besoin **d'acquérir une expérience** « en conditions réelles », plus approfondie que ce qu'ils ont pu connaître jusque là. Cette expérience a souvent pour objectif de mieux **connaître le milieu professionnel** visé avant son intégration définitive. Claudine débutera sa carrière dans une école de musique afin d'acquérir l'expérience d'enseignement, mais aussi la connaissance des gens, du milieu : « *Je pense que je vais commencer ma carrière comme enseignante dans une école de musique ; je vais essayer de prendre un peu de « pâte », de consistance, me densifier, me solidifier, apprendre à me protéger; et puis, essayer de voir ce qu'il y a, apprendre à connaître les gens, le milieu, savoir où je mets les pieds* ». {EDE4}

Pour Marie, la **pérennité du poste** est importante pour pouvoir accompagner le parcours de l'élève, ce qu'elle n'a pas pu réaliser dans ses expériences antérieures : « *Avoir une classe et surtout aussi, je pense, suivre les élèves sur une longue période, avoir une continuité dans leur éducation musicale* ». {EDE5} L'objectif de la fonction est prioritaire sur l'objectif du statut de l'enseignant, bien que les deux semblent aller de pair.

UNE ACTIVITÉ MUSICALE PARALLÈLE

En l'état actuel des compétences attribuées et de la qualification obtenue, l'ensemble des étudiants pense d'abord intégrer l'activité d'enseignement, pour pouvoir ensuite, une fois la sécurité matérielle assurée, entreprendre un parcours parallèle et parfois temporellement secondaire en direction de la musique. Laurène souhaite rentrer en activité à l'issue de sa formation et après obtention de son diplôme. Toutefois son projet maintient l'idée d'une double activité : « *Ce que j'aimerais bien, c'est évidemment, trouver un endroit, un poste. Mais aussi avoir une vie à côté, plus d'instrumentiste* ». {EDE2}. Dans l'évolution

biographique de l'étudiante, dans l'enfance, une indifférenciation relative des deux activités existe déjà, bien que l'expression de sa position d'alors soit floue. Puis, tout au long de sa formation « d'instrumentiste », en cours particuliers et au conservatoire, elle développe les compétences qui lui permettraient d'envisager l'activité de musicienne. Parallèlement, le modèle du référent premier, perçu d'abord comme enseignant, se reproduit auprès des professeurs successivement côtoyés. En fin d'études instrumentales, le modèle du musicien semble plus valorisé par l'étudiant. Son choix la porte pourtant vers une formation d'enseignant. Nous sommes à une période charnière de décision, qui ne semble cependant pas entraîner l'abandon du projet de musicien. Le choix effectué paraît être raisonnable du point de vue de l'acteur : assurer son existence matérielle (argent, statut, qualification, reconnaissance sociale,...) et tenter de faire coexister un projet jugé plus aléatoire, mais hautement gratifiant, toujours de son point de vue (musicien d'orchestre, voire soliste). Il semble, enfin, qu'une hiérarchie existe dans la perception de ces deux activités : le musicien est situé au dessus de l'enseignant.

Marie exprime sa position de façon relativement semblable. **L'enseignement est prioritaire** dans ses choix, **tout en faisant cohabiter les deux activités**. Sa position est consensuelle, avec un poids plus important concernant l'enseignement : « *C'est enseigner d'abord...Mais, vraiment, mener les deux en parallèle...Si j'avais la possibilité de jouer, bien sûr, je ne refuserais pas, mais je pense que je continuerais à donner des cours* ». {EDE5}. La gestion des deux activités n'est pas forcément évidente et Marie pense qu'il est plus facile de prioriser l'enseignement par rapport à l'activité musicale que l'inverse : « *Je privilégie l'enseignement : jouer pour mon plaisir à côté, mais pas l'inverse. Je pense que c'est difficilement gérable de faire l'inverse* ». {EDE5}. La position des deux activités est inégale pour des raisons de faisabilité : l'enseignement est la majeure, envisagée de façon professionnelle et l'activité musicale est la mineure et envisagée **en amateur, pour le plaisir**.

Ces deux exemples sont représentatifs de la pensée du groupe. L'attente personnelle se situe en direction de la réalisation d'une identité de musicien et l'attente professionnelle, en direction de l'enseignement : dans ce sens, la dualité est toujours présente – et toujours différée -. Si une satisfaction peut découler de la réussite de l'intégration de l'activité professionnelle dans l'enseignement, la réussite d'une réalisation de la dimension musicale reste primordiale.

De même, pour Caroline, l'enseignement, de façon générale et non ciblée, pré existe à l'enseignement de la musique. L'importance prise par l'activité et la reconnaissance reçue favorise le déplacement et la focalisation vers l'enseignement technique de la musique.

L'aménagement des deux attentes se met en place : « *Disons que c'étaient les deux en fait : je voulais être enseignante et en même temps la musique grandissait pour moi –ça prenait une part de plus en plus importante...ça devenait évident que j'allais associer les deux* ». {EDE7}. Le poids et l'orientation du parcours antérieur influe le choix d'orientation à venir.

La priorité, dans le choix d'activité professionnelle, c'est la classe et l'élève. L'aspect instrumentiste ou **musicien vient en complément** de cette activité principale, pour, à la fois établir un **équilibre au niveau personnel et**, à la fois, avoir une certaine richesse dans ce qu'on a **à transmettre aux élèves**. Suite à plusieurs entretiens, tendant vers cette conception, la formulation précédente est proposée à une étudiante : « *C'est à peu près comme ça que je le vois. [rire] Belle synthèse ! C'est vrai que des fois on est un peu perdu dans toutes ces questions. Des fois, c'est trop* ». {EDE5}.

Si cette anticipation du parcours est souvent difficile, elle reste néanmoins recherchée par la plupart des étudiants. **La conciliation**, même passagère des deux activités **entraîne la reconnaissance** d'une figure par ailleurs largement mise en avant par l'institution, « **le musicien-enseignant** ». En l'état actuel du parcours des étudiants, et prenant en compte le fait que l'activité musicale sera d'abord minoritaire, il semble **plus adéquate** d'utiliser l'appellation « **d'enseignant- musicien** ». Ainsi, Maurice dit apprécier une démarche, relativement similaire à la sienne, d'une personne interviewée assurant une activité d'enseignement stable et rémunératrice qui lui permet de se réaliser par ailleurs dans la musique. Il dénomme cette position « musicien- enseignant » : [*Comparaison avec la personne en activité interviewée- entretien 9*] « *À partir de là, il fait ses cours, à partir de ce qui lui plaît. Il entre dans les cadres du musicien-enseignant* ». {EDE8}.

Comme nous avons pu l'analyser dans le chapitre consacré à l'enseignement, la dénomination « musicien-enseignant » est quasi historique : elle représente l'identité la plus valorisée dans ce secteur d'activité, notamment dans les conservatoires où il semble que les enseignants soient plus souvent partagés entre une activité d'enseignement et une activité musicale. Cette conciliation représente une fin idéale pour la plupart des acteurs de ce secteur d'activité. Sa concrétisation semble moins évidente dans les échelons intermédiaires de la profession où l'activité musicale partiellement bloquée dans le processus de qualification amène plutôt les acteurs vers une identité d' « enseignant-musicien ».

Le choix du métier en direction de l'enseignement est déjà engagé, en tout cas dans une première étape, dans la mesure où il fait suite au choix de formation. Si cela apparaît comme une évidence et se retrouve logiquement dans les différentes argumentations des étudiants, il apparaît comme la résultante raisonnée du parcours antérieur et des possibilités

reconnues. Si une projection dans l'activité musicale a pu émerger à un moment donné, certains étudiants affirment la priorité déjà ancienne de leur choix pour l'enseignement et la position secondaire occupée par l'activité musicale : *« J'ai tout de suite fait le choix d'être enseignante, quand même. Depuis le début, je n'ai jamais dit « je veux être sur une scène ». Non. Je n'ai jamais voulu être purement instrumentiste ».* {EDE2}.

Ce choix se comprend, comme nous pouvons le noter par ailleurs, par rapport à l'intérêt accordé à l'enseignement et à sa **difficile conciliation avec une activité musicale**. S'il est nécessaire d'équilibrer les deux, Laurène ne se sent pas en capacité de s'investir pleinement dans chacune. L'activité d'enseignement domine parce qu'elle permet de transmettre un savoir, mais aussi parce qu'elle permet de réfléchir et de progresser dans l'interaction avec l'élève : *[Si choix possible ?] « Je pense que je reste quand même dans l'enseignement, parce que...Je pense qu'il ne faut avoir trop de choses non plus dans sa vie d'artiste. Pour ma part, je ne peux pas faire trente six mille choses en même temps . Je pense que c'est important aussi le contact avec mes élèves : Ils m'apprennent aussi...c'est interactif. Leur faire découvrir des choses et qu'ils me fassent réfléchir. Et puis c'est bien, parce qu'en général, c'est des enfants, des jeunes, donc, on est en contact avec des gens qui apportent plein de choses nouvelles ».* {EDE2}. La gestion du temps et de l'énergie influe sur le choix de la personne: la dominante revendiquée entraîne le retrait ou la relativisation de la mineure. Les apports bidirectionnels entre l'enseignant et l'enseigné sont prioritaires dans l'activité envisagée.

Comme l'analyse le montre par ailleurs, les compétences reconnues ou refusées, ou les capacités intrinsèques de l'individu, ont une incidence sur l'orientation de son parcours à venir : *« Je pense que je préférerais vivre de l'enseignement. D'autant plus que la vie d'orchestre est particulière et je pense que je n'ai pas le caractère aussi pour vivre dans un orchestre ».* {EDE6}

STRATÉGIE D'ACCÈS AU MÉTIER

L'analyse du contenu de plusieurs entretiens souligne que les étudiants sont dans une position consensuelle, stratégique et raisonnée de l'intégration de l'institution et de l'acceptation dans le corps enseignant, passant par la relativisation et l'adaptation de l'idéal initial. Elle met en évidence l'importance accordée à la prise en compte des facteurs relationnels, humains, institutionnels et des conditions matérielle dans la réalisation du projet professionnel. Cette vision globale des paramètres à prendre en compte n'est cependant pas

effective pour tous les étudiants.

Si chaque cas est particulier, il semble pourtant qu'une **stratégie** d'accès au métier soit partagée par une majorité d'étudiants. Elle n'a d'originale que la forme que lui donne chacun. En effet, il ressort que pour intégrer une école de musique, il est préférable d'être déjà en poste dans une structure, même pour un nombre limité d'heures, et d'obtenir ensuite une titularisation par le biais du concours CNFPT. [Certains étudiants ont déjà « un pied » dans le groupe professionnel et misent sur leur réussite au DE, puis au concours CNFPT, pour développer ensuite l'activité au sein de l'établissement ou par le biais des regroupements de communautés de communes] (voir quelle formulation garder). Caroline, par exemple, est employée par la communauté d'agglomération qui a en charge l'ENM, pour huit heures hebdomadaires, en raison d'une forte demande que l'enseignant ne peut couvrir malgré les heures complémentaires qu'il fait : *« Je suis employée à l'ENM. C'est la communauté d'agglomération qui a libéré des heures parce qu'il y avait déjà des listes d'attente assez importantes de gamins. [L'enseignant en poste] ne pouvait pas les prendre : il était en surplus d'heures ».*{EDE7}. Cette **cooptation** permet à l'étudiante d'intégrer le poste d'assistante. Ces remplacements constituent une porte d'entrée dans l'activité professionnelle envisagée. Le nombre d'heures semble être amené à évoluer très prochainement, les fonds nécessaires devant être très prochainement débloqués par la communauté d'agglomération en charge du financement de l'activité : *« C'est une porte d'entrée : j'ai huit heures actuellement, mais je vais peut être en faire plus l'année prochaine. Ça dépend en fait de la communauté d'agglomération. Ça dépend combien ils débloquent d'heures. Là en fait, mon poste, c'est juste qu'ils attendent la fin de l'année pour débloquent les sous. »*{EDE7}. Ce développement progressif de l'activité, par des remplacements sur des postes d'assistants est cité dans plusieurs entretiens. Il constitue une stratégie de l'acteur, mais aussi un parcours traditionnel d'accès à la fonction. L'étape suivante du processus d'intégration est la titularisation de l'enseignant en tant qu'assistant spécialisé : *« Ils veulent me titulariser. C'est « viens pour donner des cours et être titularisée ».* {EDE7}.

L'étudiante fait une estimation de ses possibilités d'évolution sur le poste proposé en lien avec une connaissance du fonctionnement et de l'organisation du marché du travail dans ce secteur d'activité, due à son expérience. : *« Je serais prioritaire quand il y aura des heures sur les autres communes aux alentours. J'aurais ce plein temps, sauf qu'il ne serait pas sur une seule commune ».* {EDE7}. Ce cas est représentatif des étudiants rencontrés qui sont dans la même situation, alors que d'autres ne savent visiblement pas encore comment ils devront organiser leur parcours à l'issue de la formation.

De même, Maurice, déjà en fonction, intégrerait un poste à temps partiel, avec la perspective d'une extension sur les autres structures d'enseignement de la communauté de communes : « *Sept heures trente. Mais il y a des propositions d'évolution de poste avec l'agglomération. C'est à dire que plutôt que de faire venir un autre prof pour des petits couples d'heures...ils préfèrent prendre un prof pour toutes ces heures* ». { EDE 8}. L'acceptation d'un travail à temps partiel permet d'intégrer une fonction évolutive en terme de volume de travail.

Ce parcours est visiblement classique : les acteurs entrent en fonction, souvent antérieurement ou parallèlement à leur formation de DE et sont ensuite titularisés. Cette dernière étape, comme le dit l'étudiante échappe à l'institution et relève de choix politiques et financiers des instances politiques pilotant l'action. Elle est aussi de plus en plus fréquemment, fonction de la réussite au DE, diplôme devenant de plus en plus incontournable.

Si, comme nous l'avons vu dans le chapitre [?], **leur intégration peut encore se faire sans la qualification DE**, les étudiants souhaitent la mettre à profit et la faire reconnaître. Ainsi, Claudine commencera par passer le concours de la fonction publique territoriale d'assistante spécialisée, après l'obtention de son DE, afin de pouvoir **être titularisée** : « *On peut passer le CNFPT « assistant », c'est à dire, sans avoir le DE, ou, après le DE, c'est à dire « assistant spécialisé ».* Ca c'est pour avoir une titularisation.{EDE4}. Sa recherche est ciblée : elle cherchera à trouver du travail dans une structure où son poste peut être titularisé, dans la fonction publique, **à un niveau statutaire supérieur**, et écarte les autres possibilités. L'objectif est clairement énoncé : « *Là, j'ai une grosse valise qui ne me sert à rien. Disons qu'il va falloir que j'aille dans une école où je sais que le poste est titularisable. Je n'irai avec le CNFPT dans les mains, dans un endroit où le poste n'est pas titularisable : ça ne me servirait à rien* ». {EDE4}

Maurice reconnaît son intérêt pour l'institution déjà partiellement intégrée et la hiérarchie des établissements. Cette démarche constitue une étape dans un parcours pensé sur le plus long terme tendant à concilier projet professionnel et projet personnel : [Stratégiquement : intégration, sécurité de l'emploi et développement de l'activité ?] « *Pour l'instant, oui...Mais j'aimerais bien habiter sur Nantes, donc il va falloir que je trouve du boulot sur Nantes. Mais pour l'instant, étant donné que j'ai un poste assez intéressant - dans ce milieu là, je pense que la plupart aimerait bien travailler dans une ENM-...moi, j'y suis, j'y reste. Jusqu'à ce que je trouve un poste plus intéressant* ». {EDE8}.

Francis, déjà en activité depuis plusieurs années, a organisé son parcours de façon relativement similaire, par sélection et élimination progressive. Il estime qu'il donnait trop

d'heures de cours, dans de mauvaises conditions lorsqu'il est « réellement » entré en activité, après ses études musicales. Il oriente progressivement son enseignement vers ses centres d'intérêt : « *Je donnais des cours à [cite plusieurs localités] avec une demi-heure de sandwich le midi. Tu sais : le parcours du combattant. Après, j'ai trouvé à X.. Ils me proposent de monter une classe de jazz, de m'en occuper. Donc, ça , c'était intéressant* ». {EEA1}. Pour lui aussi, le parcours professionnel s'organise et s'oriente progressive dans le sens des attentes personnelles. La conciliation des attentes se fait dans l'activité d'enseignement.

Les étudiants n'ayant pas d'entrée dans un établissement, ou travaillant dans des structures ne leur offrant pas les perspectives d'intégration ou d'évolution attendues **préparent parfois ce parcours d'entrée progressive avant la fin de leur formation.** Claudine souhaite commencer parallèlement à sa formation, avec un nombre d'heures réduit, en école de musique, pour s'inclure progressivement dans le milieu professionnel et tenter de s'assurer un poste à sa sortie : « *Dès cette année, je vais envoyer des CVs dans tout le « 44 ». J'essaie d'assurer un peu mes arrières... Si on me propose un quart de temps, par exemple... assurer éventuellement une place dans une école de musique des alentours, pour être presque sûre d'être réembauchée l'année qui suivra, c'est à dire, après avoir eu le DE* ». {EDE4}

ACTIVITÉ MUSICALE PROFESSIONNELLE SECONDAIRE ET SOUMISE À CONDITIONS

L'activité musicale correspond à une attente de réalisation de la personne liée au plaisir qu'elle procure, comme nous avons pu l'analyser dans le chapitre qui lui est consacré. On peut toutefois se questionner sur la place qui lui est accordée dans l'ensemble des activités liées à la musique et particulièrement sur sa place dans la réalisation professionnelle.

Très peu d'étudiants, déclarent ouvertement reléguer cette activité. Laurène, seulement, affirme son absence de projection en tant que musicienne: « *Non, je n'ai pas de perspectives à ce niveau là. Depuis le début, je n'ai jamais dit « je veux être sur une scène ». Je n'ai jamais voulu être purement instrumentiste*. {EDE2}.

CONDITIONS MATÉRIELLES ENTRANT DANS LE CHOIX D'ACTIVITÉ

Les considérations matérielles sont très présentes dans la projection des étudiants. Maurice reconnaît inverser totalement sa position sur la place accordée à chaque activité. Il désire trouver un travail dans l'enseignement, à plein temps, en continuant l'activité de bal de

façon ponctuelle, non déclarée, pour le plaisir qu'elle lui procure. Il ne souhaite pas être dépendant de cette activité pour des raisons pécuniaires, reconnues valables, mais la mener pour la satisfaction qu'elle apporte : « *Une totale inversion. Maintenant, je préfère avoir un boulot à plein temps et le fait de jouer, « au noir » : je ne vais pas le nier, ça paie bien. Mais ça n'est pas un soucis majeur parce que j'ai un salaire à côté... Tandis que si j'avais fait l'inverse, là ça aurait été vraiment pour travailler, pour gagner de l'argent parce que j'en ai vraiment besoin pour vivre. Là, moi j'y vais plus dans une notion de plaisir. Je préfère faire dans ce sens là* ». { EDE 8}. **Les deux activités étant jugées rémunératrices, l'activité d'enseignement est mise en avant du fait qu'elle est liée à des possibilités de subsistance plus stables et non négligeables.** En ce sens, elle correspond à un choix raisonné entre les alternatives possibles..

Pour Louis, l'enseignement est avant tout une activité de subsistance et rarement liée à une vocation, mais elle sous entend aujourd'hui de passer par une formation, là où avant l'entrée dans le métier pouvait se faire directement après la formation instrumentale : « *Quand on apprend à jouer d'un instrument, quand on apprend la musique, c'est pour être musicien, point ! Après, être prof, ça c'est quelque chose qui se détermine consciemment beaucoup plus tard et qui se met en œuvre beaucoup plus tôt. Pratiquement, il y a quinze ou vingt ans, quand on était un peu dégrossi, on trouvait des cours à donner. Finalement, il y a des pratiques qui s'initiaient comme ça, très rapidement, de façon sauvage, parfois pas du tout cadrées. Par contre, c'était toujours pour subsister et pas, à quelques rares exceptions près une vocation. Aujourd'hui, ça n'est pas parce qu'il y a des centres qu'on a changé ça* ». {RI3}. L'enseignement est considéré comme une activité de subsistance, secondaire dans les attentes de la personne et non une vocation. L'activité d'enseignement est envisageable en regard des compétences musicales et instrumentales acquises dans le parcours de formation des conservatoires. Elle est argumentée à posteriori comme un choix, semblant autoriser à la qualifier de choix raisonné.

Leur **qualification attendue entraînera une rémunération réévaluée** en conséquence. Caroline reconnaît une « grosse différence » en fonction de l'échelon atteint sur le salaire et le nombre d'heures de cours à réaliser : « *Il y a une grosse différence [avec le DE]. Le salaire. Le nombre d'heures aussi* ». {EDE7}.

Par ailleurs, l'activité d'enseignement se fait dans des conditions jugées intéressantes. Les **conditions d'exercice de l'activité d'enseignement, le volume horaire** de travail en particulier, permettent de continuer son travail instrumental et de pouvoir se produire en parallèle pour Marie : « *Le fait d'avoir vingt heures, c'est sûr que c'est important parce que*

ça permet de travailler en parallèle pour soi et justement de se produire éventuellement extérieurement à l'activité de professeur ». {EDE6}. La priorité reconnue est bien d'asseoir d'abord la situation matérielle.

Maurice synthétise bien cette attente majoritaire du groupe des étudiants : « J'ai un super métier, dans des écoles où on a quand même un nombre d'heures intéressant. Au début, je voyais plutôt l'enseignement comme une sorte de roue de secours. Ce que je voulais, c'était jouer. Et puis à partir de là, j'ai l'enseignement qui m'assure une base salariale ». {EDE8}.

PRISE EN CONSIDÉRATION DES CONDITIONS D'EXERCICE DE L'ACTIVITÉ

D'autre part, Daniel argumente sa position de retrait de l'activité musicale par les conditions particulières de vie en orchestre difficilement conciliables avec son caractère : « *La vie d'orchestre est particulière et je pense que je n'ai pas le caractère pour vivre dans un orchestre* ». {EDE6}. Ici, l'acteur retient un argument lié à ses capacités personnelles extra musicales, sa sociabilité, qu'il estime difficilement compatible avec les conditions de vie collectives en orchestre.

L'image de soi, la mise en danger liée à la présentation de soi, de sa « face », (Goffman, 1973) ainsi que la reconnaissance de limites – personnelles ou techniques ?- pour la pratique musicale influe sur le choix . Daniel ne se sent pas suffisamment solide pour supporter la mise en danger entraînée par le fait de se présenter : « *Dans la vie même de l'orchestre, il y a énormément de pressions : quand il a un solo à jouer, il n'a pas intérêt à se planter !* » {EDE6}. L'argument présenté a trait avec les capacités reconnues de présentation de soi, jugées insuffisantes. Si le niveau technique indispensable à cette pratique semble indissociable de l'estime des capacités personnelles et de l'estime de soi, la personne n'explique pas la part accordée à chacune.

UNE ACTIVITÉ LIÉE À UN STATUT INCERTAIN ET PRÉCAIRE

Si le choix d'orientation professionnelle était parfois indécis, à ce stade du parcours, certains étudiants reconnaissent que la situation du marché du travail a influé sur leur décision. Le contexte d'une activité professionnelle dans la fonction publique n'était pas un objectif initial de Maurice. C'est son évolution,- son parcours et ses expériences, notamment sa situation matérielle récente, jugée dramatique- qui l'a amené à réfléchir sur la difficulté de vivre dans ce secteur d'activité et à trouver un intérêt pour le statut actuellement visé dans la

fonction publique : [*Importance du statut de fonctionnaire ?*] « Non, au départ, je n'y pensais pas... Et puis après, au bout d'un certain nombre d'années, on pense à ce qu'on a fait, d'où l'on vient...et on fait le calcul. Je crois que l'année dernière où j'étais dans une situation vraiment dramatique, j'ai beaucoup réfléchi. Je pense que j'ai vraiment beaucoup mûri, dans le sens où je me suis aperçu que finalement c'était vachement difficile dans ce boulot là [la musique] ». {EDE 8}. L'intégration de la fonction publique n'est pas un objectif initial. Elle est liée au parcours de la personne qui, au regard de son expérience, des difficultés rencontrées dans l'exercice de l'activité, de la situation du marché du travail, estime ses possibilités d'action et négocie son entrée en activité et les évolutions ultérieures possibles. On voit ici l'importance des conditions matérielles,-sécurité, statut, condition d'exercice de l'activité, rémunération, mutations internes- mises en balance avec les attentes personnelles en direction de l'activité et leur incidence sur le choix qui se dessine.

Cette dimension prend une part importante dans l'orientation du projet de vie de la personne qui jusque là pensait essentiellement en terme de satisfaction des attentes en direction de la musique. Cette conception révèle une recherche de conciliation des attentes et une négociation interne et sociale des possibilités : « Je n'ai pas envie du tout de faire de ce métier là un métier attiré. Intermittent du spectacle, ça ne m'intéresse pas ! Par rapport à tout ce que j'ai entendu sur ces métiers ; par rapport à ce qui se passe en ce moment...Et puis par rapport à la vision que moi j'ai de ma vie, ça me paraît délicat de garder un tel métier comme le métier principal. ». {EDE8}.

Dans cette argumentation, ce ne sont pas prioritairement les conditions matérielles qui déterminent le choix puisque l'activité musicale, en regard de l'expérience, est par ailleurs jugée rémunératrice, mais le statut précaire induit qui est retenu comme critère essentiel et comparé au statut d'enseignant. Notons que le statut de l'activité musicale est référé uniquement ici à l'intermittence, de même que le statut d'enseignant est référé dans une autre intervention de la même personne à la fonction publique. La focalisation dans l'argumentation sur des statuts spécifiques ne semble pas neutre et sert à justifier un choix.

L'activité musicale professionnelle est incertaine dans le temps, ne permet pas d'anticiper sur l'avenir. L'insécurité du statut, remis en cause tous les ans, provoque un stress : l'intermittent est toujours dépendant de facteurs qu'il ne maîtrise pas et qui influent sur sa condition. Maurice différencie la rémunération de l'intermittent, une indemnité, d'un salaire : « Il faut savoir où l'on va. Savoir que tous les ans, c'est remis en cause, c'est un stress supplémentaire. Si on est limité, c'est la catastrophe. Tu n'as plus de salaire en fin de mois. Enfin, c'est pas un salaire... Une indemnité ». {EDE8}.

Par rapport à la dimension statutaire, l'étudiant fait la différence entre un salaire et une indemnité de chômage. Cette dénomination, et ce qu'elle sous entend, influe visiblement sur la perception de l'activité. La dimension symbolique des dénominations sociales des activités n'est pas neutre : la conception de chaque activité et les choix effectués prennent en compte ces facteurs. Les appellations statutaires sont à la fois objectives en ce qu'elles réfèrent à des aspects matérielles et subjectives en ce qu'elles portent de connotation positive ou négative.

Les **conditions du marché du travail** dans l'activité musicale, probablement estimées à travers la renégociation récente du statut des « intermittents du spectacle », influent également sur les perspectives d'intégration professionnelle. L'influence des décisions politiques et la conjoncture économique ont une incidence sur le secteur de l'activité musicale, entraînant le retrait contraint de certains et leur réorientation raisonnée vers l'enseignement, perçu comme un refuge professionnel stable. Francis constate ainsi que de nombreux musiciens cherchent à réorienter leur activité vers l'enseignement, contraints parfois par l'évolution négative du statut des intermittents : *« J'ai vachement de copains avec des problèmes d'intermittents qui veulent changer, qui bifurquent vers l'enseignement...des fois, par force. C'est pas contraint, mais c'est pas terrible ».*{EEA1}

L'évolution du marché du travail se comprend dans une double articulation. D'un côté, le secteur « privé » est actuellement fragilisé par la renégociation permanente et récemment désavantageuse pour toute une partie du groupe professionnel dont feraient probablement partie les étudiants s'il optaient pour le métier de musicien. D'un autre côté, le mouvement de création et d'extension intensif des structures d'enseignement engagé depuis les années quatre vingt et fortement lié à une volonté politique ainsi qu'à la loi de décentralisation, semble actuellement ralenti. La première dimension de cette articulation entraîne un renversement de position au sein du groupe professionnel. « Traditionnellement », les acteurs du groupe privilégiaient le statut lié à l'activité musicale- peut pour des raisons matérielles ou pour la valorisation symbolique de se faire reconnaître en tant que musiciens-. Mauricette estime que cette évolution de la conception de l'équilibre des activités privilégiant l'enseignement pour la stabilité qu'il apporte est un choix par défaut. Auparavant, la situation était pensée à l'inverse : les personnes recherchaient le statut d'intermittent et avaient une activité d'appoint dans l'enseignement. Mauricette reconnaît qu'elle ne sait pas quel statut auront les gens développant une activité artistique parallèle : *« C'est à dire que c'est une évolution pas défaut. Avant, les gens étaient plutôt intermittents et [insiste] il donnaient des heures de cours, comme ça, en vacations ; tandis que maintenant, ça, ça ne peut plus trop être, donc ils donnent des heures de cours dans une structure. Après, je ne sais même pas quel*

statut ils auront. Être en artistes libres ». {RI2}.

La recherche de statut s'inverse par rapport aux décennies précédentes : les gens cherchent plus particulièrement une activité d'enseignement stable pour ensuite réaliser des projets personnels dans la musique. Ce renversement semble s'expliquer par l'évolution négative du statut des intermittents.

Dans ce sens, les conditions structurelles semblent difficilement dissociables ou mises à distance dans les choix de socialisation professionnelle des acteurs. L'intervention de Mauricette et son regard sur l'évolution des choix de positions statutaires des personnes dans le moyen terme est significative. Les acteurs, tant individuels que collectifs, négocient leur position en regard de leur possibilités et des marges de manœuvre socialement réalisables.

Ce propos doit être relativisé, car dans cette enquête, une seule personne a eu à un moment donné l'idée de s'orienter vers ce statut. Rajoutons qu'en regard de leur expérience et de l'orientation donnée ou qu'ils donnent à leur parcours, ce constat semble évident.

Il paraît difficile de mettre à jour à partir des entretiens effectués, la part du parcours des acteurs et les conditions structurelles dans lesquelles la négociation évolue. Il est toutefois possible de supposer que ces deux facteurs interagissent. Ces deux niveaux d'évaluation ne semblent pas du même ordre : en raison du parcours et des qualifications ou diplômes obtenus, certaines orientations du parcours professionnel – l'enseignement dans le secteur spécialisé – sont visiblement plus « objectivables » que celles liées à l'activité musicale et au statut d'intermittent qui leur sont beaucoup plus extérieures.

Si le choix du statut lié à l'intégration de la fonction publique n'apparaît forcément temporellement prioritaire, certains étudiants reconnaissent son **importance pour la réalisation plus générale de leur projet de vie**. Pour Caroline, le statut de fonctionnaire n'est pas important dans l'immédiat, pour l'entrée dans l'activité. Mais pour la suite de son parcours personnel, lorsqu'elle envisagera de fonder une famille, il pourra lui apporter une sécurité- stabilité- et un confort financier. Il apparaît comme un choix secondaire non négligeable : *[Importance du statut de fonctionnaire ?]* « ...Non. J'aurais été prof quand même...Pas en ce moment. Après, peut-être, quand on veut avoir des gamins, tout ça...ça changera. Peut être que j'aurais besoin de plus de stabilité...Et puis au niveau financier etc...Mais pour l'instant, non ». {EDE7}. La projection et l'anticipation du parcours personnel et professionnel est corrélée à l'importance du statut et de la sécurité qu'il offre pour la réalisation de projets extra professionnels.

UNE ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE PEU RECONNUE SOCIALEMENT

Au delà de la reconnaissance statutaire, certains étudiants déplorent le peu de reconnaissance de l'activité musicale, à la fois sur le marché du travail, mais aussi socialement.

L'expérience de Mélanie lui montre qu'il est parfois difficile de faire reconnaître cette activité comme un métier : « C'est vrai que les gens oublient souvent que c'est notre manière de gagner notre vie. Ça m'est déjà arrivé : dans une mairie, l'adjointe à la culture nous a demandé si on voulait pas faire du bénévolat. j'ai trouvé que c'était scandaleux, c'était honteux de demander ça : c'est notre métier, c'est notre boulot...on gagne notre vie que comme ça ! » {EDE1}

Le travail que nécessite la musique n'est pas toujours reconnu professionnellement et négociable sur le marché du travail : « Les gens ne comprennent pas comment on peut demander trois mille francs pour une heure, parce qu'ils ne se rendent pas compte que pour faire cette heure là, il a fallu des heures de « répets' ». {EDE1}

L'investissement en travail et en argent ne sont pas reconnus à leur juste valeur. Pour expliquer ce point de vue, Mélanie se réfère à des propos entendus quotidiennement, lors de rencontres avec des personnes extérieures à cette profession : « Ça m'arrive souvent : « qu'est-ce que vous faites dans la vie ? » ; « je suis étudiante en musique » ; « mais en dehors de ça, vous faites quoi ? ». Ils ne se rendent pas compte que c'est énormément de travail, c'est beaucoup d'argent de dépensé! » {EDE1}.

Dans ces deux arguments, l'étudiante met l'accent sur le peu de reconnaissance sociale de l'activité musicale. Dans le premier, elle souligne la faible possibilité de négociation pécuniaire du travail fourni est des compétences acquises. Dans le deuxième, elle regrette la non reconnaissance de l'activité en tant que « profession ».

Pour Mélanie, le travail requis pour l'apprentissage de la musique et la préparation de spectacles est un investissement qui mérite d'être matériellement reconnu – et qui ne l'ai pas suffisamment- : « C'est pas du tout, être remboursée de ce qu'on a dépensé. C'est un choix, mais en même temps, le jour ou on fait un concert, c'est normal que pour une heure on demande trois mille francs...C'est pas si cher que ça ». {EDE1}

Afin de consolider son argumentation tendant à montrer que la profession de musicien est difficile à réaliser, l'étudiante prend appui sur l'exemple de musiciens « d'élite » qui pourtant ne peuvent se suffire matériellement de leur activité artistique et qui assurent leur sécurité matérielle en enseignant: « Il y a très peu de personnes qui vivent essentiellement de

leur musique...même les super-solistes- j'ai travaillé avec le deuxième clarinette de l'opéra de Paris. Il joue tout le temps, mais à côté, il est obligé de donner des cours ». {EDE1}.

INDISSOCIATION ET COMPLÉMENTARITÉ DE L'ACTIVITÉ D'ENSEIGNEMENT ET DE L'ACTIVITÉ MUSICALE

Il ressort fortement de l'analyse que l'activité musicale est conçue comme une activité complémentaire à l'enseignement, souvent pratiquée en amateur. Marie envisage de continuer à jouer avec d'autres musiciens après sa formation au CEFEDM, mais comme une activité (professionnelle ?) complémentaire à l'enseignement : [*Pratique collective ultérieure envisagée ?*] « Oui ».[*activité complémentaire ou activité professionnelle à part entière ?*] « Complémentaire ». {EDE5}

Nous pouvons remarquer que l'activité musicale est pensée indissociable de l'enseignement, sans qu'une argumentation « objective » soit possible : une évidence, un « allant de soi », une conception ancrée. Cela semble s'expliquer par une représentation forte de l'activité enseignante comme « musicien-enseignant ». L'activité enseignante dominante est projetée comme métier, activité rémunératrice, assurance matérielle ; et l'activité musicale est placée en parallèle, mineure d'un point de vue matériel, mais majeure pour l'équilibre et la satisfaction de la personne et sa crédibilité dans l'activité d'enseignement. Marie argumente le fait d'une nécessaire association des deux activités du point de vue de la fonction d'enseignement- transmission d'une passion, d'un savoir concret de l'activité musicale irréalisable et non crédible sans une pratique musicale ; et d'un point de vue personnel –ne pas oublier ce qui la lie à l'activité, son plaisir de jouer, son identité de musicienne : « *Je pense que pour pouvoir transmettre une passion, il ne faut pas s'oublier. Il faut bien sûr donner aux élèves, mais il ne faut pas oublier son plaisir. Surtout que c'est un besoin : je pense que je ne serais pas bien si j'arrêtais de jouer...et ça se ressentirait de toute façon* ». {EDE5}. Les deux identités apparaissent intriquées et indissociables. La crédibilité de l'enseignant, crédibilité aux yeux des autres, ne peut être sans une pratique musicale : point de vue de l'activité professionnelle. La crédibilité personnelle ne peut exister sans réalisation de la dimension musicale, crédibilité de l'image personnelle.

Une conciliation est recherchée d'une double reconnaissance, sociale et personnelle. Valorisation de l'activité sous-jacente, visiblement jugée plus positive, mais mise en retrait dans l'activité professionnelle. La tentative probable de reconnaissance d'une dimension dominante pour la personne, passe par le biais d'une activité intermédiaire, plus accessible.

Par exemple, le versant artistique de l'activité de Géraldine est partie intégrante d'elle-

même, en raison de son parcours et de son évolution personnelle. Géraldine met en avant le fait que sa réalisation personnelle passe par sa réalisation sur l'instrument et par l'échange ou la pratique musicale collective, en concerts. C'est par la réalisation de cette dimension qu'elle se sentira ensuite capable d'enseigner : *[réalisation artistique]* « Pour moi, c'est la part la plus importante, parce que sans ça, je ne pourrais vraiment pas...En fait, la musique, depuis que je suis toute petite fait partie de mon évolution personnelle. Par là, d'après ce que je fais en musique, techniquement, en tant qu'artiste ce que je fais avec mon instrument, et aussi avec d'autres - les concerts et tout ça -, ça fait partie de mon évolution et c'est par ça qu'après je pourrais enseigner ». {EDE3}. L'intégration du parcours antérieur en tant qu'instrumentiste, est à la fois raison d'être et condition pour l'enseignement. L'enseignement est ici la transmission d'une expérience artistique. La dimension artistique est majeure, préexiste dans la réalisation de la personne. Si cette réalisation n'est pas effective, il ne peut y avoir d'activité « intéressante » d'enseignement. il y a une hiérarchie des priorités et une subordination de l'activité d'enseignement à l'activité de musicien. La première peut se réaliser seule : pas la seconde.

ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE SECONDAIRE

S'il a été fait état des conditions d'exercice de l'activité préalablement, il semble important d'approfondir sa relation avec les choix effectués, ainsi que la place attribuée au statut professionnel.

On constate qu'une partie importante des étudiants cherchait à se réaliser au travers de **l'activité musicale** dans le parcours antérieur. Pourtant, à ce stade, la place de cette activité ne semble pas référée à un métier, du moins comme activité rémunératrice principale. Souvent, les étudiants souhaitent pouvoir la concilier avec leur vie professionnelle, tout en lui accordant une place **secondaire**. Afin d'éclairer cette position, nous allons nous appuyer sur ce que dit une des étudiantes rencontrée, Mélanie, dont le propos et le développement progressif de l'argumentation reflète une position représentative de la conception du groupe.

Cette étudiante privilégie **l'activité d'enseignement dans son projet professionnel** pour des raisons matérielles, tout en reconnaissant que ce métier ne suffira pas à sa réalisation personnelle. Mélanie envisage clairement une double activité de musicienne et d'enseignante. L'enseignement lui assurera un revenu fixe en plus de son intérêt pour cette activité, mais il n'est pas envisageable de ne faire que cela : *[Projection dans une carrière d'artiste ?]* « Ah oui ! C'est clair ! Personnellement, je ne me vois pas du tout faire toute ma vie que de

l'enseignement. [] L'enseignement...c'est bête à dire, mais ça permet d'avoir un revenu fixe. Si je ne fais pas de concerts à côté, si je n'ai pas une vie artistique de ce côté là...c'est pas possible ! » {EDE1}. Son activité de musicienne correspond à un besoin de satisfaction et de réalisation personnelle. [Pour ta satisfaction personnelle ?] Oui. {EDE1}[Enseignement pour le côté matériel et musique pour la réalisation personnelle ?] Oui ! {EDE1}

UNE ACTIVITÉ MUSICALE DIFFÉRÉE EN RAISON DE LA RECONNAISSANCE DE COMPÉTENCES ATTRIBUÉES

Comme nous l'avons dans le chapitre sur la dualité, comme dans celui sur la formation, la réalisation d'une identité musicale n'est pas aboutie. L'orientation récente vers l'enseignement, essentiellement pour des raisons matérielles et statutaires, n'entraîne pas obligatoirement l'abandon d'une recherche de réalisation de l'activité musicale. Elle apparaît alors simplement différée en raison des priorités temporelles retenues.

Si, comme nous venons de le voir, cette réalisation est plus aisément constructible par son articulation avec l'enseignement, certaines personnes ont en projet d'activer ou de réactiver cette dimension.

Pour Maurice, cet aspect vise la réorientation professionnelle de son activité. Elle passe par un important investissement personnel pour **atteindre un niveau d'excellence instrumentale** lui permettant de pouvoir intégrer des formations orchestrales nationales. S'il n'atteint pas cet objectif, il estime qu'il aura au moins atteint un niveau musical lui permettant **d'affirmer son identité de musicien**. S'il y arrive, cela lui permettra de diminuer son engagement dans l'enseignement et d'être pleinement musicien : *« Ça ne me déplairait pas de rentrer dans des orchestres nationaux. Je ne dis pas que j'y rentrerais. Mais pour pouvoir estimer [y]rentre, il va falloir que je travaille. Donc, d'une, ça sera forcément bénéfique pour moi. J'aurais récupéré on va dire un niveau assez important pour pouvoir m'estimer musicien. Et si jamais, je rentre dans ce genre de choses, je serais vraiment très content...parce que je donnerais encore moins d'heures de cours [rire] et je serais vraiment plus musicien. {EDE8}*. La formation pédagogique est transitoire. L'objectif reconnu est de reprendre une formation musicale afin de réaliser pleinement son identité de musicien. Professionnellement, cette intégration dans des orchestres nationaux lui permettrait également de mettre en retrait partiel son activité d'enseignement.

L'enseignement, comme activité principale, est conçu comme passager, mais son abandon n'est pas envisagé.

La position actuelle peut **évoluer en fonction des compétences qui seront attribuées**

et des possibilités raisonnables qui se présenteront. Maurice reconnaît la construction pensée et raisonnée de son parcours, mais n'exclut pas un retour à une pratique artistique, reconnue liée au statut d'intermittent, par passion. Le projet immédiat, hors de ces considérations statutaire, est de retrouver son activité musicale : *« Je sais où je vais, mais peut-être que l'année prochaine je penserais différemment. Dans le sens où j'aurais peut-être une vision future du métier différente, où je me dirais que je vais me mettre carrément artiste, donc intermittent du spectacle pour assumer une passion. Mais pour l'instant, j'en suis là : en sortant d'ici, j'ai envie de jouer ».* {EDE8}. Cette **projection dans le parcours ultérieur est raisonnée et organisée.** La personne n'exclut pas d'autres perspectives, mais estime qu'elles sont **liées à un niveau musical inaccessible en l'état actuel des choses.** L'identité d'artiste est ici liée à la fois à une position personnelle, à un statut- l'intermittence- et à une passion.

La plupart des étudiants sont donc engagés dans un processus de construction d'une double identité, à la fois musicale et d'enseignant. La seconde prend majoritairement le pas sur la première. Toutefois le **processus de réalisation d'une identité musicale n'est pas bloqué.** Cette position entraînera la continuation ou le retour du travail instrumental après la formation actuelle. Cet investissement dans un travail ultérieur est recherché par Maurice notamment : *« Il faut beaucoup travailler. C'est beaucoup plus investi...On verra quand je serais en condition ».* {EDE8}

UNE ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE RECHERCHÉE MALGRÉ TOUT

Si la recherche du statut d'intermittent apparaît de façon marginale et quasi inexistante, cela ne veut pas dire pour autant qu'une perspective professionnelle en direction de la musique n'est pas envisagée. Plusieurs étudiants espèrent pouvoir devenir musicien professionnels dans un cadre d'activité plus stable, en intégrant un orchestre national lié à un statut dans la fonction publique. Pour Marie, bien que le statut de fonctionnaire soit envisageable dans les deux activités, l'activité musicale n'apporte pas de plus financier en orchestre national. Toutefois, l'engagement en orchestre en tant que suppléant peut démultiplier les revenus, le montant des cachets, mais aussi la recherche permanente de contrats et entraîner le retrait de l'activité d'enseignement : *« Quand on est titulaire d'une place dans un orchestre national, on est dans le même statut, enfin on est fonctionnaire de nouveau- donc on a aucun problème. Mais quand on est suppléant, on peut être très bien payé et avoir besoin de faire beaucoup de tournées et donc d'abandonner l'enseignement, mais sans l'assurance de l'emploi ; on peut aussi être titulaire dans un orchestre symphonique, à*

ce moment là, l'assurance, elle est moins grande. Il faut que l'orchestre soit de qualité pour perdurer ». {EDE6}. Le niveau d'excellence requis pour avoir accès à un poste fixe en orchestre n'est pas reconnu par l'acteur pour lui-même. Par voie de conséquence, la précarité, la course aux cachets, bien que rémunératrice, entraînerait un retrait de l'activité « stable » d'enseignement, situation jugée trop instable et précaire. Dans ce cas, la conciliation des activités est liée à la sécurité et à la stabilité professionnelle, jugée majoritairement irréalisable par l'acteur.

Comme nous l'avons vu, les **conditions de rémunérations** entrent dans le choix d'activité envisagé. Ainsi, Daniel, infléchirait sa position en faveur de l'enseignement si des conditions financières favorables se présentaient en direction de la musique : « *Imaginons que l'on soit payés beaucoup plus cher en orchestre qu'en enseignement, et que j'ai besoin d'argent juste à ce moment là, la question pourrait peut-être se poser...et la réponse serait inverse* ». {EDE6}

Ainsi, l'engagement dans une activité musicale professionnel est évalué et négocié en fonction des possibilités matérielles envisageables. Maurice envisage l'activité musicale à certaines conditions : sécurité de l'emploi, conditions matérielles et financières. Il ne veut pas être dans la recherche permanente que sous tend le statut d'intermittent, qui ne serait pas conciliable avec ses projets personnels. **Le travail à d'abord pour fonction d'assurer le bien être matériel de la personne et de ses proches** : si ces conditions n'entraient pas en considération, il se consacrerait exclusivement à la musique : « *Si je rentre dans ce cadre là, c'est que c'est un cadre bien déterminé, où il n'y a pas de complications matérielles, professionnelles, de recherche de quoi que ce soit ; ça rentre dans le cadre d'un boulot, d'un contrat à durée indéterminé ou déterminé. Il y a quand même une **sécurité de l'emploi**. Je n'ai pas envie d'être, comment dire, SDF de la musique. Je veux **installer des choses** dans ma vie personnelle. Parce que moi, je n'oublie pas qu'on **travaille**, c'est quand même **pour gagner de l'argent et puis pour vivre**. Le mieux, c'est de s'épanouir dans son boulot, mais moi, si je travaille, c'est pour bouffer...c'est pas parce que ça me fait plaisir...parce qu'à la limite, je ferais du saxophone et j'irais jouer dans la rue, parce que mon plaisir* » {EDE8}. L'activité musicale professionnelle est soumise à des conditions matérielles, dans le cadre de la fonction publique. L'étudiant ne souhaite pas travailler principalement dans le secteur privé, trop instable et incompatible avec son projet de vie personnel. La personne tente de concilier de façon raisonnée des attentes personnelles en direction de la musique et des attentes de réalisation extra musicales. **Le cadre d'exercice de l'activité** est clairement posé et **indissociable de l'expérience antérieure**. Cette **construction** est pensée et conçue par

étapes dans le parcours professionnel : certains objectifs prioritaires sont accessibles dans le moyen terme et d'autres sont différés et reportés dans le long terme.

ACCÈS À L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE ET QUALIFICATION

Cette intégration recherchée passe par un niveau de qualification jusqu'ici refusé aux étudiants qui n'ont majoritairement pas pu accéder au cycle de formation musicale supérieur. Une seule personne interviewée - non étudiante- peut se prévaloir de ce niveau de qualification et a pu concrétiser les deux niveaux d'activité de façon équilibrée. Francis reconnaît que sa qualification élevée lui permet d'avoir des positions critiques et d'être entendu : il est désormais crédible aussi bien en tant que musicien qu'en tant qu'enseignant : *« C'est vachement bien de chier sur les diplômés quand tu les as. Le jour où j'ai eu mon CA, dès que j'ouvrais la gueule : je suis plus diplômé qu'elle [La directrice de l'établissement où il enseigne]. On est entendu. Critiquer, on peut toujours le faire, mais être entendu... »*{EEA1}. La qualification ressort comme étant importante pour la reconnaissance dans l'institution et la crédibilité de la personne. Cette personne cumule une qualification pédagogique de haut niveau avec la reconnaissance de son activité professionnelle de la musique. Ici, la Licence et le Mandat intègrent les deux niveaux de réalisation de la personne.

Cette dernière remarque amène à un questionnement sur les notions de Licence et de Mandat dans ce contexte. Si les titulaires du DE ont obtenu ce qui peut être considéré comme une autorisation d'exercer leur profession et que par ailleurs, par la réussite du concours CNFPT, ils se sont vu accorder une mission dans le groupe professionnel, il semble que différents niveaux de reconnaissance soient retenus : ainsi la qualification pédagogique de « base » - le DE - apparaît comme le sésame pour entrer dans ce processus, mais le niveau de qualification supérieur ainsi que la pratique effective de l'activité musicale entraînent une hiérarchisation au sein même de ces deux dimensions. Une segmentation, au sens de A Strauss (1992), du groupe professionnel est repérable entraînant des tentatives de reconnaissances des sous groupes ainsi constitués.

Cette position, non encore réalisable par l'ensemble des étudiants, est recherchée car elle permet de concilier une stabilité professionnelle par l'activité d'enseignement avec des projets artistiques plus risqués et moins rémunérateurs. Ainsi, Maurice reconnaît et admire le travail de création « gratuit » de certains enseignants, très impliqués dans la musique, se dépensant pour permettre la réalisation de projets dont la rentabilité ne sera jamais effective : *« Le dernier prof avec qui j'étais, c'est un monstre de boulot, au niveau du temps, du travail,*

de rencontres, pour une, deux, trois dates maximum. L'objectif ne peut pas être lucratif. Il ne peut être que d'avoir travaillé une pièce et une rencontre avec quelqu'un. J'admire : rencontrer des gens, des vrais musiciens, des gens qui vivent vraiment le métier de la musique tel qu'il est je pense. J'ai envie de le faire. Connaître l'expérience...j'ai envie de travailler mon instrument. Ça sera les cours que je donne, les bals...un peu de studio aussi. Donc, j'ai envie de faire ça. C'est beaucoup plus investi...On verra, quand je serais en condition » {EDE8}. Il y a là, une diversification souhaitée des activités. Certaines répondant à des exigences ou des besoins matérielles ; d'autres répondant à un accomplissement sur d'autres plans : accomplissement artistique, reconnaissance symbolique.

Ainsi, la reconnaissance matérielle ou statutaire des futurs acteurs du groupe professionnel, ne sont pas les seuls éléments pris en compte : le capital culturel, dans le sens donné par P. Bourdieu (1979), (diplômes, connaissances acquises, codes culturels) et le capital social (relations, réseaux de relations), sont des ressources utiles dans la détermination des positions sociales.

SOCIALISATION PROFESSIONNELLE ET RECHERCHE DE RÉALISATION DES ATTENTES PERSONNELLES

Seul une personne semble avoir atteint un niveau d'équilibre dans les deux activités, lui permettant de revendiquer la double identité de musicien et d'enseignant. Cette réalisation est corrélée à la fois à sa pratique établie de l'activité musicale et à son intégration à l'enseignement spécialisé, avec un haut niveau de qualification reconnu. Francis n'a plus comme au départ de projet en direction d'une activité privilégiée de musicien sous entendant le statut d'intermittent du spectacle : *« Tu parles de ma carrière de prof ? Je pense que je ne ferais jamais que de faire des concerts. Pour moi c'est un équilibre avec l'enseignement...ça me convient bien. Je n'abandonne pas l'enseignement pour ne pas être intermittent, même si, au départ, je l'ai songé dans ce sens là. Aujourd'hui, j'aime bien enseigner, mais j'aime bien enseigner parce que je ne suis pas à temps plein. J'ai une balance. Ça s'équilibre très bien. Donc à long terme, je pense que ça se passera comme ça ».* {EEA1}. Cette personne semble avoir atteint une situation d'équilibre entre l'activité musicale et l'activité d'enseignement, aussi bien dans la réalisation des projets personnels que professionnels. Le blocage du processus de formation par l'institution et de qualification est dû au niveau de qualification maximum atteint.

La recherche d'intégration du métier d'enseignant est projetée et mise en parallèle avec d'autres niveaux de réalisation de la personne. Elle constitue une étape transitoire ou

complémentaire dans un projet plus général de réalisation personnelle dans le moyen ou le long terme. Maurice pense que sa situation actuelle est transitoire. L'objectif à moyen terme est de trouver un emploi plus proche de son lieu de vie : « *Ma femme est sur Nantes. C'est pour ça que je voudrais trouver un poste ici* ». {EDE 8}.

Pour Claudine, il s'agit d'un projet (de vie) qui est né à l'adolescence, sans être directement en lien avec la musique et son enseignement. Ce projet a pris forme autour de la musique en raison de son parcours dans ce domaine et en réaction à ce qu'elle a elle-même connu : « *Un projet de vie. Depuis l'âge de quinze ans, j'ai cette idée là. Je ne savais pas que ça se situerait dans la musique. Quinze ans, c'était une époque importante. Par rapport aux enfants de toute façon, je pense que c'était clair. Je ne savais pas si ça aurait été dans la musique, dans l'enseignement, dans l'enseignement public. Je sais que j'avais quelque chose à faire dans ce milieu là. Parce que j'ai fait un parcours pendant dix ans qui concerne la musique et j'avais envie de l'utiliser. On m'a un peu trop forcée au travail, mais n'empêche qu'il y a quand même une passion qui est sous-jacente et qui existe et qui sera là ad vitam eternam* ». {EDE4}. Ce projet est qualifié de « projet de vie » et semble dépasser un projet professionnel. Il s'étaie autour des connaissances et compétences qu'elle se reconnaît au regard de son parcours.

Daniel souhaite concilier sa passion pour la musique avec son activité d'enseignement déjà engagée. Il estime pouvoir ainsi se réaliser pleinement et comprend cette possibilité comme une chance en regard de son estimation de l'évolution des conditions de travail contemporaines, jugée difficile : « *J'ai la chance de vivre ma passion. Moi je travaille pour vivre et je vis pour travailler, mais j'en suis heureux. Je me retrouve vraiment dans ce que je fais, ça c'est une grande chance* ». {EDE6}.

Ce projet de réalisation personnelle, tendant majoritairement à concilier enseignement et musique, mais également comme nous venons de le voir, d'autres niveaux de réalisation plus extérieurs, est aussi repéré par les responsables institutionnels. Mauricette pense que le choix de conciliation des deux activités revendiqué par les étudiants est réaliste et que les personnes le vivent généralement bien. Ce choix est compréhensible en raison notamment de la situation actuelle du statut des intermittents du spectacle et de l'intérêt qu'il apporte en stabilité pour la réalisation de la personne : « *C'est comme ça qu'ils le vivent assez bien. L'activité artistique à l'heure actuelle, le statut d'intermittent est tellement difficile, que pour eux, avoir un mi-temps d'enseignement dans une école et d'avoir une activité artistique, c'est royal. J'en connais aussi, qui pour des raisons d'études notamment, ont optés pour un trois quart de temps. Ce sont des choix personnels. Ça n'est peut-être pas la majorité des*

gens...mais dans les jeunes, il y en a pas mal qui font ce choix ». {RI2}

CONTINUITÉ ET NON RUPTURE

Les acteurs **recherchent** visiblement **une continuité dans leur trajectoire**, un objectif à long terme comme ligne de conduite et repère dans le parcours à venir. Cette idéalisation de l'objectif musical semble corrélée à la crainte d'une identité visée, préjudiciable à l'équilibre de la personne qui cherche à se protéger en protégeant sa « Face », son « Image de Soi ». Claudine se fixe une ligne directrice pour conduire et construire sa vie. L'objectif sert de point de mire, même s'il représente un idéal difficile à atteindre : « *Ça permettra d'ouvrir autre chose. Pour moi, je pars d'un point « A » et j'ai envie d'aller au point « B » qui sera l'aboutissement du début d'une évolution. C'est ce qui va permettre de m'ouvrir des choses. J'espère aller jusqu'au point « B », mais le plus important, c'est au moins de rester dans cette direction : d'aller le plus loin possible dans cette direction. Ne pas en sortir* ». {EDE4}.

L'objectif de préservation de soi à travers la continuité d'une construction complexe et multidirectionnelle de leur identité met en évidence la multiplicité des facteurs déterminants ou des marges de manœuvre possibles pour l'acteur.

Ainsi, comme nous avons pu le voir, la majorité des étudiants n'envisagent **pas de ruptures entre leur trajet antérieur et leur trajet à venir**. Les compétences et connaissances reconnues sont outillées dans la construction présente et à venir. Le parcours visé s'organise autour de l'attrait et de l'intérêt reconnu à l'activité d'enseignement. Un extrait de l'entretien de Claudine présente bien cette conception. Claudine confirme vouloir utiliser ses acquis en musique. Elle est reconnaissante envers les gens qui l'ont aidée à acquérir ses capacités actuelles. Elle conclut sur la conciliation recherchée de ses attentes personnelles et professionnelles. Il y a une rationalisation des capacités reconnues pour la réalisation d'un projet, articulée autour des centres d'intérêts personnels et des acquis de la construction du parcours professionnel : « *Quand on a travaillé pendant dix ans, on a un acquis et ça serait trop bête de le laisser de côté. C'est une passion et j'ai envie d'en faire quelque chose au quotidien. Donc, ça me semble évident : c'est l'enseignement musical* ». {EDE4}

D'autres étudiants vivent l'entrée dans l'enseignement, dans la fonction publique, comme la **continuité logique de leur parcours**, pratiquement comme une **obligation**, sans que soient interrogées d'autres modalités d'accès au métier : « *Je suis obligée de le faire de*

toute façon...pour enseigner. Alors, je vais passer le DE ; ensuite, je vais faire le CNFPT ». {EDE4}. De même, une carrière dans la fonction publique n'est pas l'objectif prioritaire de Marie, qui considère qu'il s'agit du parcours normal qui l'attend : il faut passer les concours de la fonction publique pour accéder aux postes visés : [le statut de fonctionnaire ?] « Je m'en fiche un peu, mais il faut quand même s'y intéresser. C'est le parcours : si j'ai bien compris, c'est pour être titularisé. On doit passer ces concours là. Je ne trouve pas ça très important ». {EDE5}. Le statut de fonctionnaire n'est pas considéré comme une fin en soi, mais le statut normal et obligatoire des gens enseignant dans ce secteur d'activité. Le contexte d'enseignement est référé à un certain type de structures, publiques, et exclut de fait d'autres contextes (associatifs, privés). Cette position pensée comme un choix par défaut ou une méconnaissance des possibilités d'exercice de l'activité.

FORMATIONS ULTÉRIEURES ENVISAGÉES

Questionnement ou non

L'implication dans la formation actuelle préparant au DE et l'incertitude du résultat entraîne, chez Mélanie particulièrement, un manque de recul et de questionnement sur la suite du parcours incluant la recherche de formation ou de qualification supplémentaires. Elle construit son parcours de formation de façon progressive, par étapes et reconnaît ne pas s'être posée la question d'une formation ultérieure directement après le CEFEDM ou l'entrée directe dans le métier : « C'est une bonne question... je ne sais pas ». {EDE1}

Si la plupart des étudiants souhaite mettre en pratique la formation actuelle et antérieure et les compétences acquises par une entrée dans le métier d'enseignant, **la perspective d'une formation complémentaire ou supérieure, parallèle ou à temps plein, n'est pas exclue.** Elle se comprend en raison de l'évaluation positive progressive des compétences reconnues par la personne ou par l'institution.

Laurène, entre autres, ne s'était pas posée la question de la continuité de sa formation à son entrée au CEFEDM. Cette conception évolue en cours de formation : elle envisage l'éventualité de préparer le CA, qui lui permettrait **d'obtenir une qualification supérieure.** Elle dissocie ce niveau de qualification reconnue de la motivation réelle pour l'intérêt de la formation. Sa formation actuelle est pensée comme une phase d'observation et de collecte d'éléments constitutifs d'une connaissance qui pourra être développée ultérieurement. Toutefois, dans le moyen terme, elle envisage d'abord de mettre en pratique le bagage qu'elle

se sera constitué : « *C'est une question que je ne suis pas trop posée en début d'année et puis maintenant, je me dis que j'essaierai...peut-être, éventuellement, préparer un CA aussi : ça peut être bien : ça peut être un papier éventuellement, mais...ce que veux dire par là, c'est que c'est bien de dire qu'on va préparer un CA, mais...mais ça, c'est l'aspect un peu administratif. On va dire, il y a le diplôme au dessus. C'est pas forcément...c'est pas une preuve qu'on veut se former forcément ! Mais, par contre, oui, peut-être, essayer d'observer des outils que je vais récolter ici pour essayer d'en chercher d'autres / éventuellement une formation. C'est à dire qu'après, je n'aurais peut-être pas forcément envie de me lancer dans une nouvelle formation tout de suite. Je pense que j'aurai envie de me mettre sur le terrain, vraiment, et puis de vivre une expérience d'enseignante pleinement* ». {EDE2}. La formation suivie entraîne une prise de conscience, voire un intérêt pour son prolongement. L'intérêt pour la formation est dissocié en deux parties : l'obtention de diplômes qualifiants reconnus sur le marché du travail. Le choix d'une formation ultérieure consisterait alors à obtenir un diplôme supérieur, à accroître ce niveau de qualification et les possibilités de reconnaissance ou d'ouverture sur le marché du travail qu'il induirait ; D'autre part, la formation peut être entreprise pour son contenu et le développement de connaissances ou de compétences qu'elle entraîne. L'étudiant, au stade actuel, souhaite entrer en activité pour mettre en pratique les contenus de sa formation. Dit autrement, il semble que les résultats de la formation ne soient jugés effectifs que s'ils mis testés empiriquement, mis à l'épreuve de l'expérience concrète de la situation « réelle » d'enseignement.

L'idée que la formation suivie est essentiellement théorique et qu'elle est doit être mise à l'épreuve du terrain pour confirmer ou valider l'efficacité de la qualification attribuée est également émise par Mélanie qui pense pourtant qu'une formation complémentaire permettrait d'approfondir les contenus abordés et de se faire plaisir en ciblant ce prolongement en direction d'attentes plus personnelles . La formation présente est comprise comme une sensibilisation. Sa durée ne permet pas un approfondissement. Elle ouvre des pistes pour d'éventuelles futures formations qui permettraient de construire des compétences dont l'intérêt professionnel et personnel ont été esquissée au CEFEDM. L'idée de continuer ultérieurement à se former est jugée positivement : « *On est sensibilisé à beaucoup de choses...mais on est juste sensibilisés en fait : on a pas le temps d'approfondir... pour moi, je serais plus à l'aise si je faisais une formation après. Ça me plairait beaucoup, oui* ». {EDE1}. Le parcours de formation actuel n'est pas finalisé : il ne répond pas à toutes les attentes personnelles et professionnelles de la personne.

Si la recherche de formation complémentaire est ciblée par rapport à des attentes

personnelles, la **recherche d'une qualification pouvant être reconnue professionnellement** est également recherchée. Une dissociation entre formation diplômante et stage de formation (non diplômant) est repérable. La formation ultérieure peut prendre la forme de stages : « *Je pensais à des formations diplômantes, mais aussi, peut-être des stages, ou peut-être essayer de trouver des endroits qui correspondent à des questions que je me pose...oui, plutôt ça, oui* ». {EDE2}. La formation diplômante est conçue en tant qu'élément reconnu et nécessaire pour l'entrée en activité ou l'évolution de celle-ci, alors que les stages sont perçus comme des éléments de formation complémentaires, peut-être reconnus dans la sphère d'activité (pairs, élèves,...) ou valorisant pour la personne elle-même, mais non reconnus institutionnellement pour l'accès à certains concours ou postes de travail. Les formations ultérieures seraient plus sélectives pour répondre à des besoins ou attentes personnelles que la formation actuellement suivie englobant un programme consenti mais non choisi,

Pour comprendre ce positionnement d'une construction parallèle du métier et de la formation, il faut garder à l'esprit que la plupart des étudiants s'est vue refuser l'entrée ou la réussite en **cycle supérieur**. Cette intégration n'est **pas pour autant abandonnée** : elle est souvent différée dans le temps. Certaines personnes souhaitent développer des compétences antérieurement réfutées par l'institution et s'aguerrir au contact du terrain, pour ensuite réintégrer parallèlement ou par l'arrêt temporaire de leur activité d'enseignement, une formation et une qualification supérieure. L'entrée en formation supérieure dans un CNSM ne fait pas partie des objectifs de Maurice qui ne désire pas prolonger de quatre ans son parcours. Il pense continuer à se former tout en intégrant l'activité d'enseignement, en échelonnant sa formation dans le temps : « *Je suis assez optimiste. J'aurais pu me dire, « Le CNSM, de toutes façons, je n'irais jamais ».* Moi, je suis déjà, un petit peu, en activité. C'est l'avantage aussi de ce boulot là : c'est qu'on peut à la fois donner des cours et en prendre. C'est sur ce plan là que je joue. Comment dire : d'être beaucoup plus libre dans le temps ». {EDE8}. L'objectif visé est l'entrée en activité et le retrait des études à temps complet dans le secteur spécialisé. L'étudiant se reconnaît en cours d'intégration dans l'enseignement spécialisé et préfère échelonner sa formation parallèlement à l'intégration totale dans le métier plutôt que d'envisager un cycle long et une hypothétique intégration à un niveau supérieur. La position de l'acteur est pragmatique et analysée en fonction du fait que son intégration est possible dans le moyen terme et déjà engagée. La situation escomptée le satisfait dans l'immédiat. Les possibilités d'évolution seront envisagées et sont reconnues possibles ultérieurement. Notons aussi que la durée des études, entraînant le report de activité salariée recherchée, est un facteur important expliquant la hiérarchisation des priorités faite par l'étudiant.

Une construction par étapes

Les étudiants sont engagés dans une formation considérée principalement comme théorique. La continuité de cette formation passe alors essentiellement par l'expérimentation sur le terrain. Le métier, analysé avec recul et réfléchi, est alors considéré comme outil formateur. Il est possible de se questionner sur l'efficacité d'une telle conception d'une pratique réflexive si elle n'est pas outillée et secondée par une formalisation extérieure. Toutefois, cette confrontation avec le terrain et l'étayage de l'expérience, est pensée comme une évaluation des possibilités de formations futures, en regard des compétences alors acquises et non reconnues à ce stade du parcours. Marie confirme qu'elle construit son parcours par étapes et ne se pense pas en capacité actuellement de passer le diplôme supérieur d'enseignement, le CA : « *Je vais faire les choses petit à petit. J'y pense, mais je ne pense pas en être vraiment capable [d'obtenir le CA]. Que j'en ai la possibilité, j'irai voir ce que ça donne* ». {EDE5}

Claudine veut également acquérir une expérience dans l'activité avant de passer le concours de directrice d'école de musique: « *Observer le terrain. Essayer de passer des concours pour pouvoir accéder au titre de directeur* ». {EDE4}. La qualification et la reconnaissance institutionnelle sont estimées indispensables pour la crédibilité du projet et l'accès statutaire à la fonction. Ce projet est différé en raison des capacités que se reconnaît la personne : « *Légal. Je crois savoir que c'est quasi indispensable...maintenant, ça me fait un peu peur parce que est-ce que j'en serais capable ?* ». {EDE4}.

L'évolution de la réalisation professionnelle ne s'arrête pas à l'obtention du DE. Une qualification supérieure est souvent recherchée, bien qu'inaccessible à ce stade du parcours. Daniel est intéressé par le CA, parce que le diplôme est très peu accordé et offre ainsi plus de possibilités d'activité. Il estime que la finalité du diplôme n'amène pas à enseigner dans les mêmes conditions et auprès des mêmes publics et que se ne sont pas les mêmes enseignants. Les « CA » enseignent en cycles supérieurs de spécialisation et d'approfondissement de la technique instrumentale et musicale. Le CA ouvre d'autres possibilités de travail : « *Le CA m'intéresserait énormément parce qu'il y en a de moins en moins de donnés et que ça signifie plus de possibilités, de débouchés, bien sûr. Et puis il y a un travail complètement différent avec les cycles spécialisés, un travail d'approfondissement et un apport technique bien plus important...En tous les cas, le CA, ça ouvre d'autres portes encore* ». {EDE6}. La hiérarchie des diplômes et la différenciation des qualifications entraîne une différence de positionnement

dans le groupe professionnel. Toutefois, la difficulté d'accès à la qualification supérieure fait qu'elle est visiblement difficilement envisageable.

La construction du parcours de formation se fait **par étapes et est dépendante de la reconnaissance attribuée à chaque stade**. Si le projet est souvent présent, il est présenté au conditionnel. Cet aspect souligne la difficulté estimée du parcours et se comprend d'autant mieux que l'accès refusé au cycle supérieur menait à cette qualification. Seule la personne en activité interviewée a atteint ce niveau - en dehors de certains responsables de l'institution -. La formation au CA est la seule possibilité actuelle d'accès à une qualification supérieure. Francis a atteint le niveau de qualification maximum de l'enseignement spécialisé et n'entrevoit pas, de fait, de nouvelles possibilités de formation et pense continuer à maintenir l'équilibre entre ses deux activités professionnelles : « *Aujourd'hui, j'aime bien enseigner. J'ai une balance [avec l'activité musicale]. Maintenant, les diplômes, pour l'instant, il n'y en a pas d'autres qui sont en place* ». {EEA1}. Le processus de formation et de qualification par l'institution se trouve bloqué en raison du niveau maximum atteint.

Formation instrumentale ou pédagogique ?

À part un étudiant souhaitant éventuellement reprendre une formation extérieure à la musique parallèle à l'activité d'enseignement, ses pairs envisagent tous ce **projet dans la continuité du parcours construit**.

Le choix de formation et d'orientation professionnelle de Daniel n'est pas forcément définitif. Il se projette dans une activité professionnelle partagée, suite à un cursus universitaire : « *Quand je vais sortir du CEFEDM, imaginons que je trouve un poste à mi-temps, je ne dis pas que je ne retournerais pas à une FAC pour passer justement des diplômes comme une Licence et éventuellement, après, continuer à faire de l'enseignement ou de la recherche en biologie* ». {EDE6}

Bien qu'engagés dans une préparation au métier d'enseignant, **le souhait de formation des étudiants va principalement vers le perfectionnement de leur qualification musicale**, même si celle-ci, indirectement ou conjointement, apporte une qualification supérieure négociable dans l'enseignement. La formation préparant au CA est essentiellement musicale, mais la qualification afférente permet d'enseigner à un niveau supérieur dans l'institution. La réalisation d'un tel parcours est riche dans de nombreuses dimensions de la construction personnelle et professionnelle qui sont détaillées par ailleurs dans les chapitres sur l'enseignement et l'activité musicale. Il ressort de l'analyse que **ces différents niveaux de**

réalisation ne sont pas contradictoires du point de vue de l'acteur. Au contraire, ils permettent de négocier la construction du parcours en articulant les différentes attentes en regard de l'attribution des compétences antérieures et potentiellement envisageables. Il apparaît donc que si le **parcours** est actuellement orienté dans une direction particulière en raison de l'attribution faite, il n'est **nullement bloqué, mais simplement différé.**

Le prolongement de ce **parcours passe souvent par l'institution**, ce qui se comprend en raison de la spécialisation musicale recherchée et du secteur d'activité visé. Maurice, par exemple, veut travailler pour atteindre un niveau d'excellence instrumentale lui permettant de pouvoir intégrer des formations orchestrales nationales : [*Concours Instrumentaux*] « *Dans le sens ou ça ne me déplairait pas de rentrer par exemple dans des orchestres nationaux.* ». {EDE8}. Ce **trajet est envisagé dans la fonction publique.**

Projection ciblée et offre restreinte. Le DE, étape finale du parcours de formation

La spécialisation du cursus institutionnel est parfois conçue comme un passage obligé ou temporaire, afin d'obtenir une qualification permettant de construire un parcours professionnel stable, dans la fonction publique, bien que certains acteurs souhaitent développer une activité parallèlement dans d'autres directions ne relevant pas de l'institution. Ce choix entraîne le retrait de la formation institutionnelle, la **recherche de compétences extérieures et l'ouverture vers d'autres groupes professionnels.** Ainsi, Francis a continué sa formation musicale en cours particuliers, dans une autre orientation stylistique- le jazz-, après l'obtention de sa médaille. Il prolonge son parcours de formation hors institution, celle-ci ne répondant plus à ses attentes : [*Parcours post conservatoire*] « *Je prends des cours à Paris avec X., des cours de jazz. [Je vais] à Paris régulièrement faire des stages aussi avec des big bands. Je continue finalement à suivre des cours d'une autre manière, autour du jazz, tout de suite après la médaille* ». {EEA1}

Certains étudiants ont déjà fait de telles tentatives. Leur intégration de la formation DE est due à un échec.

Cette orientation semble toutefois marginale. Afin de continuer leur formation qualifiante, la **majorité des étudiants vise le cycle supérieur des conservatoires**, mais reconnaît leur accès difficile en raison du niveau exigé se traduisant par une offre restreinte.

La direction d'orchestre par exemple, nécessite d'entreprendre un cursus complémentaire long sanctionné par un concours dispensé dans peu de lieux : « *Pour rentrer*

en direction d'orchestre, c'est un cursus en quatre ans qui permet de passer le concours. A l'étranger, c'est beaucoup plus simple et beaucoup moins dur. En France, c'est simple, il y a deux CNSM. C'est pas que c'est la seule voie pour arriver en orchestre, mais c'est la voie royale. Le problème des CNSMs, c'est qu'il y a des limites d'âge, il faut vraiment rentrer dans un moule. En dehors de ça, il n'y a pas beaucoup de solutions. {EDE1}. Le parcours de l'étudiant musicien, sans différenciation musicien-enseignant, est complexe, très hiérarchisé. Tous les lieux de formation existants n'ont pas la même notoriété, leurs conditions d'accès sont très réglementées et la formation qui y est donnée forme de façon spécifique, selon un modèle précis. Ce modèle semble être en cours d'évolution, s'assouplir. Les chemins d'accès sont difficiles et demandent souvent à ce que la personne soit déjà dans une filière ou un cursus, qu'elle ait anticipé la suite de son parcours, ou qu'elle soit « recommandée » par une personne reconnue par la filière visée, qu'elle ait été cooptée et « initiée » {EDE1}).

Toutefois, cet **évolution envisagée n'est pas unanimement reconnue**. Le **DE** apparaît comme une étape incontournable pour entrer dans l'activité, mais aussi à plusieurs reprises comme la **qualification finale du parcours** des étudiants. Daniel explique la continuité de la construction du processus de formation essentiellement par le groupe des pairs, par le fait que les **formations institutionnelles sont marginales et difficilement accessibles** : « Après, il n'existe pas énormément de cycles de formation, à part les Facs, bien sûr. Mais pour préparer au CA, à part des CNSMs, il n'y a pas de possibilités ». {EDE6}. Sa conception de la formation continuée se fonde sur l'offre restreinte et difficilement accessible et explique le recentrage envisagé autour de la formation dans le groupe professionnel, par impossibilité reconnue d'accès à une formation diplômante dans l'institution. L'étudiant s'attribue des capacités restreintes d'évolution de formation institutionnelle en fonction du choix limité de l'offre et de son niveau jugé très décalé et supérieur.

De même, Marie n'envisage pas de faire de formation ultérieure au DE, car elle n'a pas connaissance des possibilités offertes : « Au niveau formation, je ne sais pas trop ce qui existe en fait ». {EDE5}. La **formation au DE est considérée comme finale**. Il s'agit d'un aboutissement avec un niveau de compétences reconnu et suffisant permettant l'entrée dans l'activité. Le développement ou le perfectionnement des compétences viendra ensuite de l'expérience et de la pratique de l'activité.

Cette position semble logique puisque le diplôme préparé est celui qui est tendant à être reconnu par le groupe et légalement par l'institution. De plus, il semble que les formations ultérieures soient plus informelles et moins formalisées, bien que l'institution favorise son développement et incite le groupe professionnel à y adhérer, avec un succès très

relatif comme le dira Mauricette.

La réussite au DE marque la fin d'un parcours avec lequel certains étudiants souhaitent prendre un peu de recul avant d'entrer dans leur activité professionnelle. Marie n'envisage ni une entrée directe dans l'activité, ni la poursuite d'études musicales immédiates. L'obtention du diplôme est considérée comme un achèvement des cycles de formation qui ne pouvaient être interrompus auparavant : « *Après, si j'ai mon DE, si je peux, j'aimerais bien me prendre un an pour partir et puis ensuite revenir et commencer l'enseignement...Avoir une classe et surtout aussi, je pense, suivre les élèves sur une longue période* ». {EDE5}

Les musiciens sont d'abord des instrumentistes dont l'attente est de s'exprimer et de faire usage de leur passion. C'est dans l'interaction avec les individus et les groupes successivement ou conjointement côtoyés qu'ils intègrent les compétences requises pour la réalisation de leur projet. Ce sont aussi des valeurs et des conceptions qui s'installent et se remanient en permanence, très différentes suivant les sous-segments intégrés du monde de la musique et selon l'ethos constitué dans ces divers groupes de référence ou d'appartenance. L'orientation professionnelle de l'activité des musiciens dépend de dimensions sociales qui influencent le sens de leur action et déterminent partiellement les choix et les stratégies qu'ils mettent en place dans la construction de leur carrière. Inscrite dans le champ de la sociologie de l'éducation et de la formation, cette étude accorde une place particulière au parcours de formation des musiciens ainsi qu'à l'orientation des carrières vers l'enseignement. L'authenticité musicienne revendiquée tient à la fois d'un idéal de réalisation de soi ainsi que des modalités qui infléchissent ou confortent cette aspiration. Cette recherche s'attache à comprendre l'évolution des valeurs d'authenticité, tant comme modèle « idéal » installé dans les représentations collectives contemporaines que dans l'appartenance à un monde professionnel enviable. La recherche d'authenticité musicienne installe l'individu dans un régime de singularité alors que sa réalisation sociale et professionnelle tend à le placer dans un régime de communauté. Les descriptions et analyses de trajectoires biographiques et relationnelles de musiciens présentées dans cette recherche permettent de comprendre comment évolue l'authenticité recherchée au cours de leur carrière. C'est par la manière dont ces musiciens parlent de leur métier au quotidien et retracent les étapes de leur parcours que l'écart ou la proximité avec l'authenticité recherchée est abordée.

Discipline : sciences de l'éducation

Mots clefs : authenticité, socialisation, formation, expérience, singularité, communauté, musicien, enseignant

Université de Nantes, UFR Lettres et Langages, Centre de recherche en éducation de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre BP 81227 44312 Nantes Cedex 3