

LES CONDITIONS DE FÉLICITÉ DE LA PRATIQUE MUSICALE EN CONSERVATOIRE : CE QUE « FAIRE DE LA MUSIQUE » VEUT DIRE

Samuel Chagnard*

* Cefedem Rhône-Alpes – Centre Max Weber - samuel.chagnard@univ-lyon2.fr

Mots-clés : *musique, pratique, conditions de félicité, concert, conservatoire.*

Résumé. *Une pratique musicale n'est visible et légitime en conservatoire que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est cristallisé au XIX^e siècle associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Tout se passe donc comme si une pratique de la musique ne pouvait être considérée de manière légitime que si certaines conditions bien spécifiques étaient remplies. On peut le rapprocher en cela de la fonction performative du langage telle que J. L. Austin l'a définie : pour qu'un acte de langage puisse avoir lieu, il faut que son énonciation remplisse un certain nombre de conditions de félicité (statut du locuteur, forme de l'énoncé, circonstance appropriée). En revenant sur les conditions de félicité de la pratique musicale en conservatoire, c'est-à-dire les conditions pour qu'une pratique musicale puisse être considérée comme une « vraie pratique », cet article invite à questionner ce que « faire de la musique » veut dire et ainsi à penser l'existence de pratiques musicales « non artistiques ».*

1 Ceci n'est pas (vraiment) de la musique

Avant la lecture de cet article, je vous propose d'[écouter le morceau de musique](#) joué par mes soins en préambule à la communication initiale.

Ce que vous venez d'écouter ne correspond pas à ce qu'on appelle en général « faire de la musique ». Pourtant, on peut y reconnaître de la « vraie » musique : le premier prélude du « Clavier bien tempéré » de J.S. Bach BWV 846, ou l'« Ave Maria » de Charles Gounod, ou une chanson de Maurane, ou encore la musique d'une publicité récente pour la banque Barclays ; pourtant, cette prestation a été assurée par un « vrai musicien » devant un public qui a applaudi ; pourtant, j'ai bien joué sur un « vrai » instrument de musique, un piano de concert (3/4 de queue, 2m25) de la marque Bösendorfer, etc.

Malgré tout cela, ce à quoi nous avons assisté ce jour-là n'est pas ce qu'on appelle en général « faire de la musique », et en particulier dans un conservatoire. L'objet de cet article est donc de montrer pourquoi ceci n'est pas « faire de la musique » dans le monde de l'enseignement artistique spécialisé. Pour cela, je vais faire appel au travail de John Langshaw Austin (1911-1960)

professeur de philosophie à l'Université d'Oxford, qui a travaillé en particulier sur la fonction performative du langage dans un ouvrage célèbre, « Quand dire c'est faire », paru en 1962.

Dans un premier temps, je partirai du travail d'Austin pour déterminer les conditions de félicité de la procédure « concert ». Ensuite je montrerai que la pratique du concert est la seule qui soit légitime en conservatoire¹ et que les conditions de félicité du concert deviennent donc les conditions de félicité de toute pratique musicale. Enfin, je terminerai par une réflexion qui peut paraître iconoclaste au premier abord : *au sein d'un conservatoire, est-il possible de penser une pratique de la musique qui ne soit pas une pratique artistique ?*

2 Les conditions de félicité de la procédure « concert »

2.1 *Faire des choses avec des mots*

« Quand dire c'est faire » est le recueil d'une série de 12 conférences prononcées par J.L. Austin à l'université de Harvard en 1955. Le titre anglais exprime plus clairement les intentions de son auteur : « How to do things with words » c'est-à-dire, en traduction littérale, « Comment faire des choses avec des mots ». Il s'agit pour lui de mettre en évidence une fonction spécifique du langage qu'il nomme « performative », pour laquelle produire une énonciation revient à exécuter une action².

Pour illustrer sa proposition, on peut reprendre avec lui un exemple simple : pendant une cérémonie de mariage, la phrase « je vous déclare unis par le mariage »³, prononcée par le maire, réalise l'acte de mariage par son énonciation même. Avant son énonciation, les prétendant(e)s sont encore fiancé(e)s ; juste après, ils (elles) sont époux(es).

Dans sa première conférence, Austin donne d'autres exemples d'énonciations performatives : baptiser un bateau, faire un pari, faire un legs dans un testament (p. 41)⁴. Il précise ensuite dans sa deuxième conférence les conditions pour qu'une énonciation puisse réaliser l'action visée, qu'il nomme « conditions de félicité ». Les quatre premières de ces conditions conduisent, si l'une ou l'autre n'est pas remplie, à des échecs qu'il nomme « insuccès » :

« Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet, et comprenant l'énoncé de certains mots par de certaines personnes dans de certaines circonstances [A1]. De plus, il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question

¹ J'appelle « conservatoire » tout établissement qui dispense un enseignement musical organisé, selon le calendrier scolaire, autour d'un cours d'instrument associé en général à un cours « théorique » (Formation Musicale, solfège, harmonie, ear-training, etc.) et qui propose de manière périphérique, ponctuelle ou optionnelle des pratiques collectives ou d'ensemble (atelier, orchestre, combo, chorale, musique de chambre, etc.). Si les deux Conservatoire Nationaux Supérieurs de Musique (CNSM) correspondent bien à cette définition, et pour cause puisque le Conservatoire de Paris constitue la matrice historique de l'enseignement spécialisé en France, j'attribue ce terme, dans ma recherche, aux établissements qui ont pour mission principale, voire exclusive, de former des musiciens « amateurs ». Cela inclut en particulier des écoles de musique qui n'ont pas pour nom « conservatoire », voire qui ne le revendiquent pas. Ce type d'établissement peut être de taille, de statut et de droit différents : structure privée, associative ou municipale. S'il est de structure municipale, il peut être agréé (classé) par l'État (Conservatoire à Rayonnement Communal, Intercommunal, Départemental ou Régional) et doit suivre les préconisations du Schéma National d'Orientation Pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication. Néanmoins, même avec d'autres statuts, un établissement de ce type se réfère la plupart du temps à ce schéma d'orientation.

² Le présent article s'appuie sur les quatre premières conférences, centrées sur la fonction performative et les conditions de sa réalisation. Dans la suite des conférences, il généralise à tout énoncé des intentions performatives, ce qui sera repris par la suite par J.S. Searle dans son livre « Les actes de langage » (1969).

³ L'article 75 du Code civil français précise le rôle du maire ainsi : « Il recevra de chaque partie, l'une après l'autre, la déclaration qu'elles veulent se prendre pour époux : il prononcera, au nom de la loi, qu'elles sont unies par le mariage, et il en dressera acte sur-le-champ. »

⁴ Les citations qui suivent sont extraites de l'édition de « Quand dire c'est faire » dans la collection « essais » des Éditions Points. Seuls les numéros de page sont mentionnés par la suite.

[A2]. *La procédure doit être exécutée par tous les participants, à la fois correctement [B1] et intégralement [B2]* » (p.49).

Pour l'exemple du mariage, on peut dire que si c'est moi qui procède au mariage [A2], ou si le maire prononce la formule « abracadabra vous êtes mariés » [B1], ou supposons qu'il dise la bonne formule en plein milieu d'un repas [A2], l'acte ne sera pas accompli. De même, s'il s'avère que les deux personnes devant le maire ne souhaitent pas se marier, ou s'en vont avant la fin de la cérémonie [B2], etc. l'acte sera « nul et non avenue » (p. 57).

2.2 *Un concert qui n'en est pas un*

Je vais maintenant revenir sur ma prestation musicale introductive et montrer en quoi ce n'était pas un concert. En suivant Austin qui dit que « [le concept d'échec] s'applique à tous les actes rituels (pas seulement aux actes verbaux) » (p. 57), je propose de transposer ces conditions au rituel musical qu'est le concert⁵. Cela revient à se demander quelles sont les conditions pour que la procédure « concert » advienne, ou autrement dit, à regarder quand la procédure « concert » est un échec.

Concernant mon introduction au piano en introduction de la communication, une partie seulement des conditions était remplie pour qu'on puisse invoquer la procédure « concert » dans ce cas-là :

- « *Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet, et comprenant l'énoncé de certains mots par de certaines personnes dans de certaines circonstances [A1]* » : je suis musicien, j'ai interprété une pièce de J.S. Bach sur un instrument de concert devant un public qui a applaudi, dans une salle qui sert régulièrement de lieu de concert ;
- « *De plus, il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question [A2]* » : en fait, si je suis musicien, je ne suis pas pianiste, mais saxophoniste-clarinetiste, selon les normes en vigueur dans le milieu⁶ ; le piano n'est pas placé au centre de la salle, couvercle ouvert comme il se doit pour un récital en solo ;
- « *La procédure doit être exécutée par tous les participants, à la fois correctement [B1] et intégralement [B2].* » : j'ai bien joué un morceau de J.S. Bach, mais j'ai « mal » joué cette pièce (j'ai hésité, cherché, joué certaines fois des accords à la place des arpèges, pas joué en entier, etc.) ; le public n'est pas venu pour participer à un concert mais à une conférence, les applaudissements hésitants en sont la preuve.

Toutes les conditions ne sont pas donc requises afin d'invoquer la procédure « concert » pour cette situation.

2.3 *Des conditions de félicité contextualisées*

Si on peut retrouver des conditions de félicité de la procédure « concert » dans la plupart des esthétiques, les échecs peuvent néanmoins se manifester de manières spécifiques : sonoriser de la musique électronique à danser sans caisson de basse, jouer d'un violon ou d'une guitare électrique avec une corde cassée ou désaccordée, s'arrêter avant la fin du morceau, ne jouer que trois voix dans un quatuor, jouer du rap dans une concentration de motards, etc. Ce qu'on appelle « correctement » dans une circonstance ne l'est donc pas nécessairement dans une autre : on peut jouer « désaccordé » dans un concert de musique improvisée, mais pas dans un orchestre de

⁵ Sur la construction socio-historique du rituel du concert au XIXe siècle, on se reportera au chapitre « La sacralisation de la culture » de l'ouvrage de L.W. Levine « Culture d'en haut, culture d'en bas ». Pour une description de ce rituel pour les concerts d'orchestre symphonique, voir « L'envers de l'harmonie » de Bernard Lehmann.

⁶ C'est-à-dire qu'à la question « tu joues quoi comme instrument ? », je ne réponds pas « du piano », mais « du saxophone et de la clarinette », en ajoutant ensuite « mais je joue un peu d'autres instruments comme la guitare, la basse et le piano. »

variété, de même qu'on ne peut pas jouer une version de « L'été indien » de Joe Dassin en intégralité avec l'esthétique originale du morceau dans un concert de musique improvisée, ce qui est en revanche envisageable, voire même souhaitable, pour un bal. Il existe néanmoins au moins un élément commun à ces différentes esthétiques à l'origine de l'échec de la procédure « concert » : ce sont les cas où il n'y a pas de public, ou pas de musicien !

2.4 *Insuccès et acte malheureux*

La nature des conditions de félicité que je viens de présenter implique un échec qu'Austin appelle « insuccès », c'est-à-dire que l'acte visé n'est pas accompli. Austin énonce également deux autres conditions qui, si elles ne sont pas remplies, provoquent des échecs même si l'acte est pourtant accompli. Il parle d'« acte malheureux », ou d'« abus de procédure » dans ce cas.

« Lorsque la procédure — comme il arrive souvent — suppose chez ceux qui recourent à elle certaines pensées ou certains sentiments, lorsqu'elle doit provoquer par la suite un certain comportement de la part de l'un ou de l'autre des participants, il faut que la personne qui prend part à la procédure (et par là l'invoque) ait, en fait, ces pensées ou sentiments, et que les participants aient l'intention d'adopter le comportement impliqué [Γ1]. De plus, ils doivent se comporter ainsi, en fait, par la suite [Γ2] » (p. 49).

Il donne l'exemple d'un pari que l'on fait alors que l'on sait pertinemment qu'on ne tiendra pas sa promesse.

Dans le cas du concert, on suppose que les participants respectifs ont certaines intentions ou pensées. Un public ne peut pas ne pas imaginer qu'un artiste ne soit pas emprunt de sentiments quand il joue. De la même façon, un auditeur doit être tout à la musique pendant le temps du concert. Si les musiciens parlent, voire rigolent entre eux pendant le concert, et vice versa, si un auditeur pense à autre chose qu'à la musique, le concert n'est pas nul et non avenu, mais il est « malheureux ».

3 Faire de la musique en conservatoire : le concert comme pratique-écran

3.1 *Amateur vs professionnel : une opposition de façade*

Dans un premier travail de recherche [Chagnard, 2012], j'ai essayé de mettre à jour le modèle de pratique de la musique à l'œuvre dans les conservatoires. Jusqu'au début des années 80, la formation proposée dans les conservatoires visait une pratique professionnelle de la musique classique⁷ héritée de la création en 1795 du Conservatoire de Paris. L'arrivée de Maurice Fleuret à la Direction de la musique et de la danse en 1981 marque le début d'une nouvelle politique musicale [Veitl & Duchemin, 2000]. Avec l'ouverture à d'autres musiques, la formation en direction des amateurs s'est mise peu à peu en place et constitue aujourd'hui explicitement la finalité principale des conservatoires⁸. J'avais néanmoins comme hypothèse de départ que le musicien professionnel constitue encore le modèle de référence implicite.

J'ai donc étudié les textes du ministère de la Culture destinés à orienter les politiques des conservatoires depuis 1984⁹. L'analyse documentaire a porté sur les cursus dévolus aux amateurs et sur les qualificatifs qui leur sont liés. J'ai montré en premier lieu que la pratique du modèle amateur/professionnel n'était pas pertinente pour essayer de dégager un modèle de la pratique musicale en conservatoire. En effet, si les cursus proposés deviennent au cours des années explicitement distincts, les figures du « professionnel » et de « l'amateur » tendent à se confondre. Sans développer l'ensemble de l'analyse, on peut souligner en particulier l'association

⁷ Cf. la conclusion d'une étude menée en 1980 sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État : « *La technique d'enseignement des conservatoires de musique a tendance à polariser les élèves entre deux solutions extrêmes, la professionnalisation et l'échec, aux dépens de l'amateurisme actif, qui se trouve de fait peu encouragé par la pratique normale du conservatoire, par sa fermeture sur lui-même et l'exclusivité de son répertoire* » [Hennion, Martinat & Vignolle, 1983, p. 231].

⁸ Cf. le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique (2008) en vigueur actuellement.

systématique des termes « amateur » et « autonomie », qui dans le même temps qu’il distingue le musicien amateur du musicien professionnel, forcément autonome, lui, l’en rapproche par la nécessité d’avoir recours à un professionnel pour l’aider à devenir autonome¹⁰.

On peut par ailleurs remarquer dans l’analyse des textes que les qualifications de l’amateur augmentent d’un texte à l’autre : en 1984, l’amateur n’existe pas encore, en 1992 le terme « *amateur* » apparaît, puis on parle d’« *amateur confirmé* », « *de bon niveau* » en 1996 et enfin d’« *amateur de haut niveau* » en 2008. Ce point de vocabulaire peut paraître anecdotique au premier abord mais ne l’est pas quand on pense à la force de la rhétorique portée par les institutions¹¹, au premier lieu celle de l’État.

En définitive, la distinction entre amateur et professionnel ne s’opère pas sur la nature de la pratique mais sur le degré d’autonomie nécessaire et le niveau qualitatif de cette pratique, qui sans être explicitement nommée, reste implicitement la même : la production sur scène.

3.2 « *Un musicien, il est fait pour jouer* »

Le recueil et l’analyse du discours d’acteurs du monde de l’enseignement spécialisé de la musique¹² a permis de confirmer le caractère exclusif de la représentation publique comme pratique musicale de référence au détriment des pratiques qui ne visent pas directement de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis ou en famille, etc.). Voici quelques extraits significatifs de ces entretiens :

- Un directeur : « *T’as des gamins qui ont envie de jouer chez eux quoi, devant leur mur, éventuellement devant leur sœur, leur frère. Je me dis ils n’ont pas leur place dans une école de musique. Ils ont pas leur place ici. [...] On prépare des individus à une prestation artistique scénique, même si c’est dans une activité de loisir, c’est-à-dire qu’on les met dans cette démarche-là. [...] Le groupe qui aurait envie d’être que dans l’entre soi, dans le club, “est-ce qu’on pourrait venir jouer des sonates de Beethoven ?” et ben s’ils ne répondent pas au cahier des charges qui est “vous allez vous produire en public”, ils n’ont pas à avoir la place dans l’école de musique. »*
- Une responsable de schémas départementaux : « *Moi je ne suis pas contre que les gens s’éclatent dans leur chambre, la musique ça relève du plaisir privé de chacun, mais quand même ces choses-là c’est fait pour être partagé entre ceux qui le font et normalement ceux qui regardent et qui écoutent, c’est quand même le principe. »*

⁹ Schéma Directeur pour l’Organisation Pédagogique d’un Conservatoire National de Région ou d’une École Nationale de Musique (1984) ; Schéma Directeur de l’Organisation Pédagogique des Écoles de Musique et de Danse (1992) ; Compétences souhaitées à la fin des trois cycles de l’enseignement spécialisé musique IPMC (Institut de Pédagogie Musicale et Chorégraphique) (1992) ; Schéma d’Orientation Pédagogique des Écoles de musique et de danse (1996) ; Charte de l’enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre (2001) ; Schéma National d’Orientation Pédagogique de l’enseignement initial de la musique (2008)

¹⁰ Je renvoie ici à l’analyse de la notion d’autonomie que fait Bernard Lahire dans les dispositifs scolaires : « *Lorsque l’“autonomie” devient une catégorie publique de perception positive des comportements et des individus, elle est du même coup productrice de stigmates : ceux qui ne parviennent pas à “se débrouiller” seuls dans les cadres qu’on leur impose sont souvent “assistés” par d’autres personnes et vite considérés comme des “assistés”.* » [Lahire, 2005, p. 346].

¹¹ On retrouve systématiquement ce type de qualificatif positif associé au terme amateur dans nombre de présentations de conservatoires : « *Le Conservatoire se propose de donner à chacun les moyens artistiques et techniques de réaliser au mieux son projet personnel, qu’il s’agisse d’une pratique amateur de qualité ou de se préparer à une orientation professionnelle. [...] En conformité avec les normes préconisées par le Ministère de la Culture, l’enseignement dispensé a pour objectif essentiel de former des musiciens, danseurs et chanteurs amateurs de talent.* » Extrait de la présentation en ligne du Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon (consulté en décembre 2014). Souligné par moi.

¹² Des entretiens compréhensifs ont été menés avec deux directeurs et deux enseignants de conservatoires à rayonnement communal (CRC), une professionnelle de la culture en charge de l’organisation départementale du réseau des établissements spécialisés et une musicienne « amateur ».

- Un enseignant : « *Je ne conçois pas le travail d'un an d'atelier s'il n'y a pas au bout un concert, c'est quand même l'objectif.* »
- Un autre directeur : « *Pour moi un musicien il est fait pour jouer. Un musicien qui vient ici pour simplement jouer dans sa chambre, à la limite il n'a pas sa place ici.* »

La pratique scénique comme motivation et finalité de toute action apparaît donc comme une évidence et constitue un impensé des pratiques en conservatoire.

3.3 La scène comme pratique exclusive

À partir de ces analyses, j'ai proposé de mettre en évidence l'existence d'un « modèle public » de la pratique de la musique, telle qu'elle est enseignée dans les conservatoires, et d'un ensemble de représentations liées à ce modèle : la pratique « publique » de la musique (concert, audition, scène) détermine et légitime toutes les pratiques en amont (cours, répétition, travail individuel) et fonctionne comme pratique-écran vis-à-vis des pratiques « privées/domestiques » de la musique qui ne visent pas de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis, en famille, etc.). Pour le dire autrement, une pratique musicale en conservatoire n'est visible et légitime, suivant ce modèle, que dans la mesure où elle s'inscrit dans le paradigme de l'art tel qu'il s'est cristallisé au XIX^e siècle associant un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert). Toute pratique qui ne s'insère pas dans ce paradigme n'est pas considérée comme une « vraie » pratique musicale, voire n'existe pas.

3.4 Des pratiques invisibles aux pratiques innommables

Nous avons vu que pour qu'une procédure puisse être nommée concert, c'est-à-dire qu'une « énonciation » de sons, pour reprendre les termes d'Austin, produise l'acte « faire de la musique », il faut que certaines conditions soient réunies. On pourrait donc dire que, dans le monde du conservatoire, les conditions de félicité du concert deviennent les conditions de félicité de toute pratique musicale : si ces conditions ne sont pas réunies, ce que je fais n'est pas un concert, donc ce n'est pas « faire de la musique ».

Une pratique invisible, non présentée en public, peut ainsi ne pas être considérée comme une pratique musicale. C'est le cas pour cette enseignante de piano : « *Au jour d'aujourd'hui, je dirais qu'en piano j'ai pas une pratique musicale à proprement dite, mais je fais partie d'un groupe qui n'a rien à voir avec le piano, qui s'appelle le gamelan, depuis octobre dernier et on a pas mal de concerts* ». La pratique qu'elle valorise est celle qui l'amène à se produire en concert, le gamelan. Quelques questions plus tard dans l'entretien, elle signale pourtant qu'elle joue chez elle une heure et demie de piano presque tous les jours « pour son plaisir ». Mais cette pratique invisible du piano devient difficilement nommable – elle reste donc innommable – car elle ne correspond pas à une pratique scénique de la musique.

3.5 Ne plus faire de la musique

Dans certains cas, cette conception de la musique-concert comme seule pratique valable est une des raisons de l'abandon de la pratique musicale. L'exemple d'une musicienne amateur qui suit est l'illustration : formatrice en IUFM, cette ancienne professeur de philosophie a débuté seule le violoncelle à l'âge de 20 ans après avoir pratiqué le piano dans sa jeunesse. Pendant un congé parental, elle découvre la musique de chambre, en particulier Schubert. Elle déclare « prendre son pied » en jouant chez elle en quatuor ou en trio avec des musiciens rencontrés à l'école de musique. Mais cela change quand son prof de violoncelle vient assister aux répétitions pour leur « donner un coup de main » puis les incite à se produire en concert. Elle ne trouve alors plus aucun plaisir à la pratique, le résultat sur scène n'étant pas à la hauteur des références qu'elle a en tête par les concerts auxquels elle a assisté et les enregistrements qu'elle a écoutés. Ici, une pratique pleinement satisfaisante en privé devient une pratique insatisfaisante quand il s'agit de la présenter en public, au point de pousser cette musicienne à arrêter toute forme de pratique musicale.

4 Vers une pratique « non artistique » de la musique ?

Revenons pour finir sur la question iconoclaste posée en introduction : *au sein d'un conservatoire, est-il possible de penser une pratique de la musique qui ne soit pas une pratique artistique ?*

4.1 L'art séparé du quotidien

L'art, en s'autonomisant, s'est constitué par la séparation avec la vie de tous les jours, par la distinction entre sacré et profane et la domination de l'un sur l'autre :

« La séparation de l'«art» et de la «vie», du sacré et du profane, implique une mise à distance et une attitude respectueuse, admirative ou attentive. Tous les dispositifs qui accompagnent les œuvres (séparation physique de la scène et du public, éclairages, gondoles, temples des arts et de la littérature, etc.) objectivent cette séparation de l'œuvre et du consommateur de l'œuvre, des œuvres admirées et des publics admirateurs, de ce qui est mis en lumière et de ce qui est voué à rester dans l'ombre, de l'espace de la scène et de celui du hors scène, etc. [...] Ces séparations [...], qui reposent sur une opposition entre dominants et dominés et entre sacré et profane, constituent des séparations structurales caractéristiques de nos sociétés, produisant des effets de socialisation extrêmement puissants, et d'autant plus puissants qu'ils demeurent silencieux et diffus. » [Lahire, 2015, p. 239].

Envisager une pratique de la musique qui ne soit pas artistique, c'est donc envisager une pratique qui ne soit pas dépendante systématiquement du schéma producteur/récepteur/œuvre/salle/concert, c'est-à-dire une pratique musicale qui soit nommée « musique » sans que toutes les conditions de félicité de la procédure « concert » soient réunies, ou pour reprendre les termes de Roland Barthes, une musique « à jouer » avant d'être une musique « à écouter »¹³.

Est-il finalement possible de concevoir une pratique musicale qui ne se réfère qu'à une musique « domestique » ou « privée », à savoir « la musique que vous ou moi pouvons jouer, seuls ou entre amis, sans autre auditoire que ses participants (c'est-à-dire tout risque de théâtre, toute tentation hystérique éloignés) » [Barthes, 1992, p. 231] ?

4.2 La musique (vraiment) impossible à définir ?

En introduction de ces JFREM, l'anthropologue Denis Laborde a soulevé une question à propos de la définition toujours floue du terme « musique » : il est impossible de rentrer dans le détail de sa définition sous peine de ne plus pouvoir pratiquer, ou dit autrement, la pratique de la musique ne semble possible qu'à condition qu'on n'en définisse surtout pas les termes.

Pourtant, s'il est certainement difficile de s'accorder sur une définition de « la musique », on devrait pouvoir *a minima* préciser les circonstances de sa production, *a fortiori* dans les lieux de son enseignement afin d'éviter les « malentendus »¹⁴. C'est en effet certainement de là que vient le malentendu sur ce que « faire de la musique » veut dire : l'emploi du substantif « musique » sans y attacher explicitement les circonstances de sa production.

¹³ « Il y a deux musiques (du moins je l'ai toujours pensé) : celle que l'on écoute, celle que l'on joue. Ces deux musiques sont deux arts entièrement différents, dont chacun possède en propre son histoire, sa sociologie, son esthétique, son érotique : un même auteur peut être mineur si on l'écoute, immense si on le joue (même mal). » [Barthes, 1992, p. 231]

¹⁴ « Ce qui fait la gravité du malentendu linguistique dans le rapport pédagogique, c'est qu'il porte sur le code. [...] Apprendre, c'est indissociablement, acquérir des savoirs et acquérir le savoir du code dans lequel ces savoirs sont susceptibles d'être acquis. Autrement dit, le code ne peut ici s'apprendre que dans le déchiffrement de moins en moins malhabile des messages. Sans doute est-ce la logique de tout apprentissage réel, qu'il s'agisse de socialisation diffuse ou d'acculturation, mais la communication pédagogique n'est-elle pas confiée précisément à des techniciens de l'apprentissage qui ont pour fonction spécifique de travailler continuellement et méthodiquement à réduire au minimum le malentendu sur le code ? » [Bourdieu & Passeron, 1965, p. 15]

Pour donner une illustration des circonstances de production de l'objet « musique », tentons pour finir de préciser ce qui est généralement sous-entendu dans l'expression « apprendre la musique » en conservatoire :

Apprendre la musique, c'est apprendre la musique classique, c'est-à-dire apprendre la musique classique de manière classique, c'est-à-dire apprendre à plusieurs à lire une partition écrite dans le langage occidental stabilisé au XIXe siècle avec un professeur de solfège et apprendre seul à jouer d'un instrument de musique moderne de tempérament égal avec un professeur du même instrument de musique moderne de tempérament égal pour pouvoir ensuite répéter avec d'autres musiciens qui ont reçu la même formation, mais sur un autre instrument de musique moderne de tempérament égal avec un professeur de cet instrument moderne de tempérament égal, pour former l'ensemble qui correspond à la nomenclature de la pièce de musique occidentale savante composée par un génie entre 1685 et 1937 dans le but de l'interpréter sous la direction d'un chef le plus correctement possible sur la scène surélevée d'une salle de concert adaptée à recevoir un public adapté lui aussi.

Sans aller jusqu'à cette tentation nominaliste intenable, on pourrait néanmoins s'interroger sur les différents modèles de pratique existants et par là ne pas s'arrêter à l'utilisation des seules catégories portées par les institutions et leurs acteurs : la musique comme art séparé de la vie quotidienne. En développant des pratiques centrées autant sur la musique « à faire » que sur le produit musical, musique « à écouter », ou pour le dire autrement sur la musique comme activité sociale autant que comme pratique artistique, on pourrait donner la possibilité d'une existence légitime à d'autres pratiques que celle de la scène et atténuer ainsi les phénomènes de domination qui lui sont liés.

Mais peut-être n'est-il toujours question que de malentendu, voire de domination, dans l'enseignement de la musique ?

Références bibliographiques :

Austin, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil. (Première édition — *How to do things with words*. 1962)

Barthes, R. (1992). *L'Obvie et l'obtus : essais critiques III*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1965). Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique in *Rapport pédagogique et communication*, Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Saint Martin, M. de., Paris La Haye Mouton.

Chagnard, S. (2012). *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire – Un musicien, c'est fait pour jouer*. Mémoire de Master à finalité recherche sous la direction de G. Combaz — Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation – Université Lumière Lyon 2.

Direction de la musique, de la danse du théâtre et des spectacles (2008). *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. Ministère de la Culture et de la Communication

Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J. P. (1983). *Les Conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État*. Paris La Documentation française.

Lahire, B. (2005). Fabriquer un type d'homme « autonome » : analyse des dispositifs scolaires in *L'esprit sociologique*. Textes à l'appui. Paris : Éditions la Découverte.

Lahire, B. (2015). *Ceci n'est pas qu'un tableau : essai sur l'art, la domination, la magie et le sacré*. Paris : Éditions la Découverte.

Lehmann, B. (1995). L'envers de l'harmonie. In : *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 110,

Musique et musiciens. pp. 3-21.

Levine, L. W. (2010). *Culture d'en haut, culture d'en bas : l'émergence des hiérarchies culturelles aux États-Unis.* Paris: Éditions la Découverte.

Searle, J. R. (1972). *Les Actes de langage : essai de philosophie du langage.* Paris : Hermann.

Veitl, A., & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret — une politique démocratique de la musique 1981-1986.* Travaux et documents/Comité d'histoire du Ministère de la Culture. Paris : La Documentation française.