

La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire

Samuel Chagnard

*Formateur au Cefedem Auvergne Rhône-Alpes ; Doctorant au Centre Max Weber - Équipe
Dispositions, pouvoirs, cultures, socialisations.*

In F. Joliat, A. Gusewell & P. Terrien (dir.) (2017) *Les identités des professeurs de musique*, Sampzon, Éditions Delatour France, Musique/Pédagogie, pp. 49-62.

Cet article propose d'examiner le modèle de pratique dominant de la musique en conservatoire — ce qu'on appelle « faire de la musique » — et de montrer par quels processus d'identification à ce modèle peuvent se dire et se construire des pratiques.

Par sa construction politique et son développement historique, le conservatoire constitue une institution en France. Comme toute institution, il fournit les catégories avec lesquelles penser (Douglas, 2004), en particulier la catégorisation du type de musicien formé. En interrogeant le modèle explicite actuel du musicien formé en conservatoire — le musicien amateur — on peut montrer la difficulté à le distinguer du musicien professionnel, en particulier par la pratique visée, la pratique sur scène. Modèle implicite de la pratique musicale, la pratique sur scène constitue ce qu'on peut appeler une « pratique-écran » vis-à-vis des autres pratiques possibles de la musique. L'identification systématique à ce modèle détermine les discours des membres qui constituent l'institution « conservatoire », personnels dirigeants, enseignants et élèves, le masquage des pratiques qui ne visent pas explicitement la scène pouvant aller dans certains cas chez ces derniers jusqu'à l'abandon de toute pratique musicale.

Cet article s'appuie sur les résultats provisoires d'une première recherche menée en master recherche en Sciences de l'Éducation (Chagnard, 2012) et sur un travail de doctorat en sociologie mené actuellement au sein du Centre Max Weber. Le matériau empirique mobilisé est constitué d'un corpus de textes publiés par le ministère de la Culture et de la Communication qui précisent les missions, l'organisation et les cursus des conservatoires depuis 1984 pour la partie 2 de l'article et d'un premier corpus d'entretiens compréhensifs

approfondis menés pour la recherche initiale de master et la recherche en cours¹ pour la partie 3.

1. Le conservatoire, institution prescriptrice

L'enseignement spécialisé de la musique en France est constitué aujourd'hui d'un réseau très dense de conservatoires et d'écoles de musique². Issu de la Révolution française par la création du Conservatoire de Paris, son développement aux XIXe et XXe siècles est le fruit de l'articulation entre un centralisme fort et des initiatives locales en référence à un modèle national, dans un pays où la musique est historiquement une affaire d'État (Duchemin, 1994). Dans ce contexte, le conservatoire peut être aujourd'hui défini comme une « institution ».

1.1. Le conservatoire comme institution

Jusqu'à la Révolution française, l'enseignement de la musique était dispensé principalement dans les maîtrises des chapitres religieux pour assurer la musique des célébrations. On en dénombrait alors environ 450 réparties sur tout le territoire. En 1792 est ordonnée la fermeture de tous les établissements religieux et des maîtrises associées. Un institut national de musique est créé à Paris en 1793 pour participer aux fêtes publiques et créer les corps de musique des armées. Le 3 août 1795, le Conservatoire est créé, fusionnant cet institut national et l'école royale de chant. Ce nouvel établissement est destiné à l'instruction publique, à l'exécution des fêtes publiques nationales et aux concerts pour le peuple (Pierre, 2002). On passe ainsi d'une multitude de lieux d'enseignement — les maîtrises — à un seul établissement national central. Afin de maintenir une égalité sur tout le territoire, plusieurs projets de réforme vont être proposés entre 1797 et 1800, se fondant sur une hiérarchisation très forte et l'affirmation de l'autorité du Conservatoire de Paris. En 1797, le plan Daunou (Pierre, 1895, p. 145) propose une structure pyramidale en deux niveaux avec la création de 12 écoles spéciales sur tout le territoire. En 1798, le plan Leclère (Pierre, 2002, p. 340-341) propose un troisième niveau de 50 petites écoles. En 1800, le plan Sarrette (Pierre, 2002,

¹ Cf. le profil des enquêté·e·s en annexe. Les résultats provisoires rapportés dans cet article ont été obtenus avec un premier échantillon restreint d'enquêté·e·s. L'objet du travail de doctorat en cours consiste à élargir cet échantillon en diversifiant et multipliant les enquêté·e·s pour préciser ces résultats.

² La dernière étude publique, menée par le CREDOC en 1993, recensait environ 3600 établissements « qui correspondent le mieux au modèle du conservatoire municipal ou de l'école privée d'enseignement spécialisé » (CREDOC, 1993, p. 18). Parmi ceux-ci, environ 1200 correspondent à des établissements publics administrés par les collectivités locales, dont 450 environ bénéficient d'un agrément de l'État (300 CRC/I, 106 CRD et 42 CRR. Cf. liste des acronymes en annexe).

p. 344) prévoit finalement 4 niveaux : 1 école de 4^{ème} degré (le Conservatoire), 10 écoles de 3^{ème} degré, 15 écoles de 2^{ème} degré et 30 écoles de 1^{er} degré. Cependant, aucun de ces plans n'a été appliqué faute de budget suffisant. La structure de l'enseignement de la musique constitue alors une « pyramide sans base » (Hondré, 2002). Au cours du XIX^e siècle, différentes municipalités en France vont créer à leur tour des conservatoires municipaux dont certains d'entre eux deviendront des succursales du Conservatoire de Paris, la « labellisation » des conservatoires municipaux en succursale étant demandée alors autant par des municipalités que par le Conservatoire lui-même (Jardin, 2006). Dans la première moitié du XX^e siècle, la centralisation musicale s'accélère par la politique d'inspection ministérielle et l'augmentation du nombre de conservatoires contrôlés, élargissant ainsi la base de la pyramide. En 1966, Marcel Landowski, directeur de la musique du ministère des Affaires culturelles d'André Malraux, achève cette pyramide en créant trois niveaux de labellisation : les Conservatoires Nationaux de Région (CNR), les Écoles Nationales et les Écoles Agréées (Lefebvre, 2014). Dans le prolongement de cette politique, mais sans pour autant répondre directement à une planification nationale, de nombreuses³ écoles de musique municipales et associatives vont être créées entre 1970 et 1990 à un niveau local pour répondre au développement des pratiques culturelles de loisir (Donnat, 1996). Enfin, en 2006, un décret modifie l'appellation des trois types de structure créés par Landowski en leur donnant le nom de « conservatoire », rappelant ainsi leur filiation :

« Les écoles municipales de musique agréées, les écoles nationales de musique, de danse et de théâtre et les conservatoires nationaux de région deviennent respectivement conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal, conservatoires à rayonnement départemental ou conservatoires à rayonnement régional. »⁴

La construction et le développement historiques des conservatoires et des écoles de musique en France depuis plus de deux siècles font du « conservatoire » une institution au sens où l'a proposé le juriste et sociologue Maurice Hauriou :

« Une institution est une idée d'œuvre ou d'entreprise qui se réalise et dure juridiquement dans un milieu social ; pour la réalisation de cette idée, un pouvoir s'organise qui lui procure des organes ; d'autre part, entre les membres du groupe social intéressé à la réalisation de l'idée, il se produit des manifestations de communion dirigées par les organes du pouvoir et réglées par des procédures. » (Hauriou, 1925, p. 96)

³ Entre 1978 et 1986, environ 50 écoles municipales et 80 écoles associatives sont créées chaque année (CREDOC, 1993).

⁴ Article 7 du Décret n° 2006-1248 du 12 octobre 2006 relatif au classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique.

Par la suite, j'appellerai « conservatoire » tout établissement qu'on peut rattacher à cette institution « conservatoire », à savoir tout établissement qui dispense un enseignement musical structuré dans le temps, organisé autour d'un cours spécialisé d'instrument associé à un cours « théorique » en vue d'une pratique d'ensemble⁵. 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 (publique). S'il est de structure municipale, il peut être agréé (classé) par l'État et doit suivre les préconisations du Schéma National d'Orientation Pédagogique du ministère de la Culture et de la Communication⁶. Mais bien que n'étant pas tenues de s'y conformer, un grand nombre d'écoles de musique municipales non agréées par l'État et d'écoles associatives adoptent une organisation préconisée par ce Schéma d'Orientation⁷, ce qui est par ailleurs souhaité dans l'introduction de ce Schéma : « Ces schémas ont pour finalité essentielle de rendre possibles la convergence et l'harmonisation de démarches pédagogiques s'inscrivant d'abord dans le cadre du système public d'enseignement artistique spécialisé, mais aussi associatif. »⁸

Cette « convergence » souhaitée — et largement réalisée — nous invite à penser le conservatoire comme une institution dans le sens de Durkheim : « toutes les croyances et tous les modes de conduite institués par la collectivité » (Durkheim, 1988, p. 90).

1.2 Institution, identification et catégorisation

Dans son ouvrage « Comment pensent les institutions », l'anthropologue Mary Douglas montre que si « les institutions ne pensent pas par elles-mêmes » (Douglas, 2004, p. 37), elles agissent en revanche sur le développement cognitif des individus qui les composent à travers les classifications et les catégories qu'elles leur donnent pour penser : « [l'institution] leur

⁵ Si les deux CNSMD (Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse) correspondent historiquement à cette définition, ma recherche exclut ces deux établissements d'enseignement supérieur à visée explicitement professionnelle pour se centrer sur les établissements qui ont pour mission principale, voire exclusive, de former des musiciens « amateurs ».

⁶ Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Paris, 2008.

⁷ Par exemple, depuis 1991, la Confédération Musicale de France (CMF), fédération d'associations historiquement liée au mouvement orphéonique qui revendique 4500 structures adhérentes, a « *entrepris d'harmoniser progressivement l'enseignement dispensé par la CMF avec celui agréé par l'État, pour permettre aux élèves des écoles de musique ou des écoles rurales de rejoindre les conservatoires.* » (<http://www.cmf-musique.org/la-confederation/son-histoire/> consulté en août 2016).

⁸ Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles *Introduction commune à l'enseignement initial de la musique, de la danse et de l'art dramatique*, Schéma National d'Orientation Pédagogique, 2008, p. 1.

fournit aussi leurs catégories de pensée, établit leur conscience de soi et fixe leur identité » (Douglas, 2004, p. 157).

Plutôt que de m'intéresser à l'« identité » que les membres de l'institution « conservatoire » pourraient acquérir en son sein, je vais m'intéresser aux catégories que fournit l'institution à ses membres pour penser. En suivant le sociologue américain Rogers Brubaker, on peut s'interroger en effet sur l'utilisation abondante de la notion d'identité dans les sciences sociales dans des termes si différents voire opposés que la notion en « perd ses facultés analytiques » (Brubaker, 2001, p. 66). Brubaker se méfie en particulier de son usage dans les sciences sociales dans un sens similaire aux acteurs du monde social. Après avoir recensé les différents emplois du terme « identité », Brubaker invite à utiliser plusieurs termes moins « chargés », plus précis et restreints dans leur acception, et donc moins ambigus. Il propose en particulier l'utilisation du terme « identification » pour caractériser l'idée d'un processus, que souvent la notion d'identité fait disparaître au profit d'un « état ». L'identification va de pair avec la notion de catégorisation, les catégories constituant l'outil par lequel s'accomplit le processus d'identification. Le mot identification « nous invite à spécifier quels sont les agents qui procèdent à l'identification » (Brubaker, 2001, p. 75). En particulier, Brubaker considère que :

« L'État est [...] un “identifieur” puissant [...] parce qu'il dispose des ressources matérielles et symboliques qui lui permettent d'imposer des catégories, les schémas classificatoires et les modes de comptage et de comptabilité sociale avec lesquels les fonctionnaires, juges, professeurs et médecins doivent travailler et auxquels les acteurs non étatiques doivent se référer. » (Brubaker, 2001, p. 76)

En se dotant d'institutions spécifiques, l'État acquiert le monopole de la violence symbolique légitime (Bourdieu, 2015) qui « comprend le pouvoir de nommer, d'identifier, de catégoriser et d'énoncer quoi est quoi et qui est qui. » (Brubaker, 2001, p. 75-76)

Dans le même sens, le sociologue Bernard Lahire constate que « c'est l'école qui a réussi à imposer sa conception de ce que c'est que “lire” et de ce que c'est qu'“écrire” » (Lahire, 2005, p. 154). Il précise ainsi le rôle des institutions dans les processus de catégorisation :

« Les pratiques et les savoirs sont d'autant plus visibles et déclarables qu'ils sont clairement portés par des institutions. Plus la pratique et le savoir sont liés à des temps et des lieux spécifiques, relativement autonomes, et plus ils sont visibles et désignables comme tels. » (Lahire, 2005, p. 143)

En tant qu'institution, *a fortiori* comme institution d'enseignement soutenue historiquement par l'État, le conservatoire fonctionne ainsi comme un « identifieur » des bonnes pratiques, en

particulier de ce que « faire de la musique » veut dire. On retrouve là ce que le sociologue Michel Bozon signalait en 1984 : « L'École de Musique exerce un double rôle : désigner les pratiques légitimes, stigmatiser les autres » (Bozon, 1984, p. 224). À partir de cette catégorisation des pratiques se développent des habitudes discursives et s'opère un processus d'identification de la part des différents acteurs des conservatoires par la comparaison de leurs propres pratiques avec les pratiques légitimes attendues.

2. Amateur vs professionnel : une catégorisation explicite d'une pratique implicite

S'interroger sur les catégories de pensée qu'une institution d'enseignement fournit revient à s'interroger en particulier sur le type d'individus qu'elle propose de former. Si, dans le monde de l'enseignement spécialisé de la musique, la figure du musicien professionnel a été implicitement pendant longtemps la figure de référence du musicien à former, l'organisation de nombreux colloques traitant de la pratique amateur, la création d'un bureau des pratiques amateurs au ministère de la Culture, de lieux dédiés à la pratique en amateur⁹, la réalisation d'enquêtes sur les amateurs effectuées ou commandées par le Département des Études et de la Prospective et des Statistiques du ministère de la Culture et la Communication (Donnat, 1996 ; Hennion, Maisonneuve & Gomart, 2000), etc. sont autant de signes qui font exister l'amateur aux côtés du professionnel depuis maintenant plus de 30 ans. Dans cette partie sera analysée plus particulièrement l'évolution du discours sur l'amateur dans les textes du ministère de la Culture publiés pour orienter les cursus en conservatoire pendant cette période.

2.1 La figure historique du « professionnel »

Jusqu'au début des années 1980, la formation proposée dans les conservatoires visait une pratique professionnelle de la musique classique :

« La situation de l'enseignement musical, en 1981, peut être résumée en ces termes : depuis 1795, la politique musicale de la France est orientée vers le développement d'un enseignement musical centralisé, pour une formation musicale spécialisée. Professionnalisation et centralisation de l'enseignement musical sont inextricablement liées par notre histoire. Dès son origine, l'enseignement musical public n'a d'autre vocation que la formation de musiciens professionnels et conserve, tout au long du XIXe siècle et jusqu'aux années 1970, cet objectif primordial. » (Veitl & Duchemin, 2000, p. 179-180)

⁹ Par exemple la Maison des Pratiques Artistiques Amateurs de la ville de Paris <http://www.mpa.fr/> (consulté en août 2016).

L'arrivée de Maurice Fleuret à la Direction de la musique et de la danse en 1981 marque les débuts d'une nouvelle politique musicale. Il souhaite se démarquer de la forte politique musicale de Marcel Landowski centrée sur la diffusion. Constatant que « nous fabriquons en masse des individus muets et à longues oreilles : capables d'écouter, mais incapables de faire de la musique » (Veitl & Duchemin, 2000, p. 155), Maurice Fleuret met alors en place une politique musicale qui s'appuie sur l'ouverture à d'autres musiques que la musique classique et sur la formation en direction de praticiens amateurs, en particulier des adultes. Il souhaite ainsi avoir une action forte sur les effets de l'enseignement des conservatoires que la conclusion d'une étude sur leurs élèves résumait alors ainsi :

« 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)

Pour initier ces changements, la Direction de la musique et de la danse se dote d'un Schéma Directeur destiné à influencer sur les orientations pédagogiques des établissements classés. Publié en 1984 sous le titre *Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique*, il sera le premier d'une série de textes qui préciseront et actualiseront les missions, l'organisation et les cursus des conservatoires. Cet outil sera le support privilégié de l'évolution du discours sur la catégorie « amateur » qui se développe avec cette politique.

2.2 L'invention de l'amateur

Une analyse de ces textes¹⁰ (Chagnard, 2012, p. 20-30), portant sur les termes qualifiant les amateurs ou la pratique amateur et les cursus qui leur sont dévolus, permet de voir se dessiner le profil de l'amateur tel qu'il s'est construit dans les discours au cours de ces trente dernières années.

¹⁰ 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).

En 1984, l'amateur n'a pas encore de nom. Il est défini comme un non futur professionnel qui ne va pas jusqu'au bout du cursus, soit par choix, soit par sélection¹¹. En 2008, date du dernier texte publié, l'amateur constitue explicitement la finalité principale des conservatoires :

« La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire, afin qu'un grand nombre d'élèves poursuivent leur pratique artistique au-delà des enseignements du conservatoire. »¹²

Le schéma de 2008 impose en effet l'existence de l'amateur notamment par la réalité de la pratique en amateur à laquelle il faut préparer. On est passé, en l'espace de 25 ans, d'un élève qui ne peut ou ne veut pas intégrer un monde professionnel à un élève qui intègre logiquement le monde amateur.

L'analyse de ces textes montre ainsi la séparation progressive dans les cursus des figures du professionnel et de l'amateur en insistant sur la nécessaire autonomie ce dernier. Pourtant, en parallèle de son autonomisation, on repère également la difficulté voire l'impossibilité à s'extraire des conceptions professionnelles touchant à la qualité musicale : en 1984, l'amateur n'existe donc pas encore, en 1992 le terme « amateur » apparaît, puis on parle d'« amateur confirmé » et « 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 performative de la rhétorique portée par les institutions, en premier lieu celle de l'État. De « non professionnel », l'amateur devient une sorte de « professionnel (au sens qualitatif) non rémunéré ». Dans ces textes prescripteurs, l'amateur ne peut plus être un amateur tout court¹³.

¹¹ Si l'« amateur » est déjà une préoccupation pour Marcel Landowski, sa pratique réelle n'est pas formalisée et sa formation est considérée avant tout comme la formation d'un futur public de connaisseur (Lefebvre, 2014).

¹² Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, *Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique*, Paris, 2008, p. 3.

¹³ Le terme amateur est souvent présenté avec un qualificatif positif pour lui faire perdre la notion péjorative liée à « l'amateurisme » : éclairé, bon, actif, de bon niveau, autonome, etc. On retrouve très fréquemment ces qualificatifs dans des 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.* »

<http://www.conservatoire-lyon.fr/conservatoire.html> (consulté en août 2016).

« *Le Conservatoire Francis Poulenc accueille environ 1500 élèves, qui grâce à une formation riche et complète, deviendront en majorité des praticiens amateurs et éclairés. Les autres, bien armés, pourrons [sic] s'orienter vers la voie professionnelle des métiers du spectacle vivant.* »

<http://www.conservatoire-tours.fr/conservatoire/editorial/> (consulté en août 2016).

Autrement dit, la distinction entre amateur et professionnel s'opère sur un degré d'autonomie et un niveau qualitatif. La pratique visée pour la formation d'un musicien professionnel et un musicien amateur semble donc être implicitement la même.

2.3 Une pratique implicite identique, la scène

Le schéma d'orientation de 2008 montre l'amateur dans son « environnement naturel » que représente le milieu des pratiques amateurs, lui conférant une existence autonome, séparée du monde professionnel. Pourtant, les tensions entre amateurs et professionnels dessinent le modèle commun de ces deux catégories présentées comme distinctes.

Ce dernier schéma fait ainsi apparaître comme élément nouveau la notion de « cadre légal » de la pratique amateur et des « conditions juridiques de sa diffusion ». Jusqu'en 2008, seules les considérations musicales étaient nommées dans les textes. Mais entre le schéma de 1996 et celui de 2008 a eu lieu en 2003 la crise des intermittents du spectacle suite à la réforme du dispositif d'assurance chômage des artistes et techniciens intermittents de l'audiovisuel et du spectacle. À la suite de cette crise, le ministère de la Culture a confié une mission à Bernard Latarjet, alors président de l'établissement public du parc de la grande halle de La Villette, pour « parvenir à un diagnostic [...] sur l'état des politiques publiques et les enjeux pour l'avenir du spectacle vivant. » Dans son rapport, il aborde ainsi le point de tension entre amateurs et professionnels :

« La relation avec les professionnels est un point sensible dès lors que l'on aborde la question de l'encouragement des pratiques amateurs. Considérés par les syndicats d'artistes comme pouvant entrer en concurrence directe avec l'offre artistique professionnelle, les amateurs éclairés peinent à trouver des lieux où se produire. Or il n'y a pas de pratique sans confrontation avec le public. L'accès aux lieux est donc essentiel. Deux questions se posent alors : dans quels lieux jouer ? : dans quelles conditions économiques qui soient bien distinctes des pratiques professionnelles ? Se pose ensuite la question de la rémunération des prestations des troupes amateurs. »¹⁴ (Latarjet, 2004, p. 48)

Le schéma de 2008 préconise pour les amateurs formés en conservatoire la nécessité de connaître le cadre légal de la diffusion de leur pratique pour respecter l'espace de production et l'environnement syndical des professionnels. Les tensions entre amateurs et professionnels se rencontrent donc là où ils cherchent à se produire. Ils sont en concurrence directe sur un même modèle implicite de la pratique de la musique : la pratique sur scène.

¹⁴ Souligné par moi.

3. La pratique publique comme pratique-écran

3.1 Nommer et reconnaître ses pratiques

Le terme de pratique-écran est utilisé par Bernard Lahire à propos de la difficulté à faire dire à des enquêtés leurs pratiques domestiques de lecture et d'écriture (Lahire, 2005). En effet, la plupart du temps, les pratiques de lecture ou d'écriture énoncées en entretien sont systématiquement associées à des pratiques légitimes, à savoir « lire un texte littéraire » ou « rédiger un texte », omettant les pratiques « ordinaires » qui ne viennent pas spontanément à l'idée comme lire une recette de cuisine ou une notice d'appareil électroménager, écrire une liste de courses ou un mot sur un post-it. Bernard Lahire présente donc les pratiques légitimes de ce que « lire » veut dire – lire un roman en entier, par exemple – comme étant le résultat d'une catégorisation implicite imposée par l'école, qui masque les pratiques de lecture qui ne sont pas valorisées et nommées par celles-ci.

Dans notre cas, l'institution d'enseignement que constitue le conservatoire détermine la catégorie légitime de ce qu'est « faire de la musique » — jouer sur scène — et donne celle-ci comme objet d'identification des pratiques musicales. On retrouve chez plusieurs enquêté.e.s professionnel.le.s la difficulté de nommer leurs pratiques musicales en dehors d'une comparaison à la pratique de la scène.

Un directeur de CRC, saxophoniste compositeur et chef d'orchestre, après que je lui aie demandé s'il jouait encore du saxophone, m'annonce dans un premier temps avoir « arrêté complètement d'en jouer », avant d'avouer qu'il a repris « un peu » depuis que son fils s'est mis au saxophone, mais tout en concluant qu'« en professionnel [il a] complètement arrêté ».

Cette enseignante en CRC (37 ans, pianiste) déclare de même :

« 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 valorisée ici est celle qui l'amène à se produire en concert, laissant entrevoir qu'elle n'a effectivement plus de pratique du piano, sous-entendu de pratique scénique au piano, mais quelques questions plus tard dans l'entretien, elle signale qu'elle joue une heure et demie de piano presque tous les jours « pour son plaisir ».

Il semble plus simple pour ces professionnels de dire qu'ils ne pratiquent plus quand leur pratique ne correspond pas à la catégorie « jouer sur scène ». Un autre directeur de conservatoire municipal non classé évoque même la légitimité à rester dans sa fonction de

directeur s'il ne continue pas à « jouer », c'est-à-dire « sur des projets, sur scène, pas tout seul dans mon coin ».

Tout se passe comme si la fréquentation de l'institution permettait de voir ce qui est visible, de nommer ce qui est nommable et dans le même temps, de cacher « l'invisible » et de taire « l'innommable ». Ces acteurs ont pourtant souvent des pratiques de la musique « pour eux », mais ils ont du mal à les reconnaître comme telles parce qu'elles ne correspondent pas à la catégorisation légitime qu'ils ont intégrée de ce qu'est « faire de la musique ».

Tout se passe comme si, dans l'institution conservatoire, la pratique « publique » de la musique (concert, audition, scène), en tant que représentation dominante de ce qu'est « faire de la musique », fonctionnait comme une 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.).

3.2 Un musicien « plus » musicien ?

Les personnels des conservatoires, dirigeants et enseignants, constituent « les agents qui procèdent à l'identification » (Brubaker, 2001, p. 75) aux catégories de pratique considérées comme légitimes. Nous avons vu que la pratique sur scène, fonctionnant comme pratique-écran, masque une partie de leurs pratiques à leurs propres yeux. En tant que membre actif de l'institution conservatoire, ils sont porteurs d'habitudes discursives qui déterminent et classent les pratiques attendues. L'analyse du discours des acteurs professionnels de mon échantillon provisoire confirme ainsi l'évidence de la pratique scénique comme pratique musicale de référence de la formation d'un musicien en conservatoire. Au cours des entretiens, ces acteurs expriment particulièrement le caractère exclusif de la représentation publique au détriment des pratiques qui ne visent pas directement de présentation publique (pratique pour soi, jeu entre amis ou en famille, etc.) :

— « 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. » (Directeur de CRC, 54 ans, chef d'orchestre, saxophoniste)

— « 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. » (Responsable d'un schéma départemental des enseignements artistiques, 40 ans, ancienne enseignante de guitare en école de musique associative)

— « 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. » (Directeur d’un conservatoire municipal non agrée, 37 ans, saxophoniste)

Pour ces enquêtés, « jouer dans sa chambre » semble ne pas constituer une catégorie acceptable de pratique musicale en conservatoire. À propos de la catégorie sur laquelle il travaillait, les cadres, Luc Boltanski a montré que « comme il existe des “rouges” plus “rouges” et des “chiens” plus “chiens” que d’autres, tous les exemplaires formellement inclus dans la catégorie “cadre” ne constituent pas au même degré de “bons exemples” pour la catégorie » (Boltanski, 1982, p. 466). On pourrait ainsi dire avec lui que pour les enseignants de conservatoire, tous les exemplaires formellement inclus dans la catégorie « faire de la musique » ne constituent pas au même degré de « bons exemples » pour la catégorie.

3.3 Abandonner une pratique

Cette hiérarchisation des pratiques est également « fournie » aux élèves des conservatoires. Ces derniers sont amenés, de manière implicite ou explicite, à s’identifier au modèle de musicien caractérisé par la pratique visible, car nommée et valorisée, que constitue la pratique publique. Le cas d’une musicienne amateur¹⁵ illustre assez bien le rapport à la pratique qui peut se modifier par la socialisation musicale en conservatoire : formatrice en IUFM, 40 ans, cette musicienne s’est mise au violoncelle seule à l’âge de 20 ans après avoir pratiqué le piano dans l’enfance et l’adolescence en école de musique. Pendant un congé parental, elle découvre la musique de chambre, notamment Schubert dans l’école de musique où elle s’est inscrite pour prendre des cours de violoncelle. Elle déclare « prendre son pied » en jouant en quatuor ou en trio avec des musiciens rencontrés à l’école de musique :

« La première fois qu’on a joué “La jeune fille et la mort”, qu’on a commencé de travailler “La jeune fille et la mort” – d’ailleurs on s’en souvient à la maison puisque mon mari était là, il a entendu et il a trouvé ça magnifique, même si c’était sans doute complètement faux et pas en

¹⁵ On retrouvera le portrait détaillé de cette musicienne dans Chagnard, 2012, pp. 69-79.

accord. On n'était pas ensemble, mais ça vibrait quoi, ça vibrait vraiment de partout parce que c'était une œuvre qu'on aimait beaucoup, donc je pense qu'il y avait eu beaucoup d'émotion. » Mais cela se dégrade lorsque son professeur de violoncelle leur propose de leur « donner un coup de main » puis les incite à se produire sur scène. L'aide apportée par ce professeur se focalise en particulier sur la projection du concert à venir :

« Quand on jouait tranquillement tout seuls, on ne se positionnait pas du tout comme on devait se positionner quand on jouait sur scène, et en répétant avec ce prof, il fallait toujours se mettre dans le bon positionnement comme au concert. »

Elle ne trouve alors petit à petit plus aucun plaisir, le résultat sur scène n'étant pas à la hauteur des références auditives de la musique qu'elle joue, acquises par les concerts auxquels elle a assisté et les enregistrements qu'elle a écoutés.

Dans ce cas-là, une pratique pleinement satisfaisante en « privé » devient une pratique insatisfaisante quand il s'agit de montrer cette pratique « exigeante », au point de la pousser à arrêter toute forme de pratique :

« Il y a eu une année où je n'ai pas obtenu mon temps partiel, où j'ai dû reprendre à plein temps le boulot, donc là j'ai dit que j'arrêtais en fait, mais j'avais un peu de mal à le faire et à la fin de l'année, le jour de la fête de la musique où on a massacré un trio de Beethoven, ben ce soir-là j'ai pris la décision d'arrêter catégoriquement le violoncelle ».

On assiste ici au paradoxe suivant : dans le même temps qu'une pratique est incitée à se développer par les dispositifs proposés par le conservatoire (cours d'instrument, musique de chambre, concerts) se construit ce qu'on pourrait nommer une « illégitimité à pratiquer la musique » qui, par la dissonance intra-individuelle qu'elle suscite chez elle, conduit cette musicienne amateur à abandonner toute pratique musicale.

Sans constituer un cas représentatif absolu, cet exemple constitue néanmoins une bonne illustration des deux manières de concevoir la musique que propose Roland Barthes :

« 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)

Dans cette citation, le plus important est le contenu de la dernière parenthèse, *même mal*. On pourrait dire que l'institution « conservatoire » invite ses acteurs à identifier leurs pratiques musicales à une pratique de la musique « à écouter », c'est-à-dire une musique faite pour être écoutée par d'autres, qui doit donc être bien jouée, renvoyant ainsi à une pratique qui nécessite une performance spécifique et un travail important. Le rapport à cette « contrainte

sociale »¹⁶ que constitue la pratique sur scène dans un conservatoire varie d'un individu à un autre, mais dans certains cas, cette injonction à *bien* jouer peut être porteuse d'une alternative implicite si cet objectif n'est pas atteint : arrêter.

Conclusion

À partir de la notion d'identité, Roger Brubaker invite les chercheurs en sciences sociales à utiliser avec prudence les catégories de pratique des acteurs du monde social comme catégorie d'analyse de ce monde (Brubaker, 2001). Le monde de l'enseignement spécialisé de la musique distingue explicitement le professionnel et l'amateur pour le musicien à former, mais nous avons vu qu'une analyse des textes du ministère de la Culture qui ont fait exister la catégorie amateur permet de montrer que la même pratique implicite est visée, la pratique sur scène. Utiliser la catégorisation professionnel/amateur n'est donc pas pertinent pour rendre compte de pratiques musicales autres que cette pratique dominante. Fonctionnant comme pratique-écran, celle-ci peut masquer d'autres pratiques de la musique qui n'ont pas pour vocation à être publiques. En tant que catégorie d'analyse, ce modèle « public » de la pratique musicale, tel que nous l'avons mis en évidence pour les conservatoires, pourrait à l'inverse être utilisé comme catégorie de pratique par les acteurs du monde de la musique. Faire la distinction entre « musique à écouter » et « musique à jouer » comme le propose Barthes, permettrait par exemple de considérer la musique comme une activité « ordinaire » plutôt qu'uniquement une pratique artistique. Cela donnerait peut-être ainsi aux acteurs des conservatoires la possibilité d'une identification « positive » à d'autres modes de pratique que ceux qui visent une perfection sans fin induite par la pratique sur scène.

¹⁶ Une contrainte sociale implique que « les manières collectives d'agir ou de penser ont une réalité en dehors des individus qui, à chaque moment du temps, s'y conforment » (Durkheim, 1988, p. 89).

Bibliographie :

- Barthes, R. (1992). *L'obvie et l'obtus : essais critiques III*. Paris : Seuil. [1982]
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres : la formation d'un groupe social*. Paris : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2015). *Sur l'État : Cours au Collège de France (1989-1992)*. Paris : Raisons d'agir/Seuil.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». In *Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 139, L'exception américaine (2)*, pp. 66-85.
- 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 en Sciences de l'Éducation non publié, Institut des Sciences et des Pratiques de l'Éducation et de la Formation, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- Bozon, M. (1984). *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province : la mise en scène des différences*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (CREDOC) (1993). *Le développement de l'enseignement de la musique et de la danse en France. État des lieux et perspectives*. Paris : Département des études et de la prospective.
- Donnat, O. (1996). *Les amateurs : enquête sur les activités artistiques des Français*. Paris : Ministère de la Culture, Département des études et de la prospective, La Documentation française.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte.
- Duchemin, N. (1994). *Éducation musicale et identité nationale en Allemagne et en France*. Thèse de doctorat en Sciences Politiques non publiée, Institut d'Études Politiques, Université de Grenoble, Grenoble.
- Durkheim, E. (1988). *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion. [1894]
- Hauriou, M. (1925). La théorie de l'institution et de la fondation. In *Cahiers de la nouvelle journée*, n° 4.
- Hondré, E. (2002). Les structures de l'enseignement musical contrôlé par l'État : perspectives historiques. In François, J.-C., & Schepens. *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique actes des Journées d'études de Lyon 17, 18 et 19 avril 2000*. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, pp. 131-157.
- 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.

- 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 : Département des études et de la prospective, La Documentation française.
- Jardin, É. (2006). *Le conservatoire et la ville. Les écoles de musique de Besançon, Caen, Rennes, Roubaix et Saint-Étienne au XIXe siècle*. Thèse de doctorat en histoire non publiée, École de Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Lahire, B. (2005). Logiques pratiques : le « faire » et le « dire sur le faire ». In *L'esprit sociologique*. Paris : La Découverte, pp. 141-160.
- Latarjet, B. (2004). *Pour un débat national sur l'avenir du spectacle vivant*. Compte-rendu de mission, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.
- Lefebvre, N. (2014). *Marcel Landowski. Une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966-1974*. Lyon : Cefedem Rhône-Alpes, Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication.
- Pierre, C. (1895). *B. Sarrette et les origines du Conservatoire national de musique et de déclamation*. Paris : Delalain frères.
- Pierre, C. (2002). *Le Conservatoire national de musique et de déclamation — documents historiques et administratifs recueillis ou rencontrés par l'auteur*. Paris : C. Tchou pour la Bibliothèque des introuvables. [1900]
- Veitl, A., & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret — une politique démocratique de la musique 1981-1986*. Paris : La Documentation française.

Annexes :

Profils des enquêtés :

Professionnel·le·s de l'enseignement spécialisé de la musique :

Sexe	Âge	Profession
H	51	Enseignant en EMA (chant)
F	30	Enseignante en EMA (flûte traversière)
H	41	Enseignant en EMA (saxophone)
H	47	Enseignant en CRD et CRC (guitare électrique)
F	37	Enseignante en CRC (piano)
H	37	Directeur de conservatoire municipal non agréé (ancien enseignant de saxophone)
H	54	Directeur de CRC (ancien enseignant de saxophone)
F	40	Responsable d'un SDEA (ancienne enseignante de guitare)

Ancien·ne·s élèves de conservatoire :

Sexe	Âge	Profession	Cursus Musical
F	21	Élève ingénieure	6 ans en EMA puis 4 ans en CRD (clarinette)
F	55	Professeure des écoles	6 ans en EMA (hautbois)
F	37	Ingénieure d'études	3 ans en ENM puis 8 ans en EMMA (piano) + 4 ans en CRC (violoncelle)
H	38	Ingénieur	4 ans en EMA (piano)
F	47	Psychologue	6 ans en EMA (clarinette)
F	40	Formatrice IUFM	3 ans en EMA (piano) + 5 ans en CRI (violoncelle)

Acronymes utilisés :

CNR : Conservatoire National de Région (appellation actuelle : CRR)

CRC : Conservatoire à Rayonnement Communal

CRD : Conservatoire à Rayonnement Départemental

CRR : Conservatoire à Rayonnement Régional

CRI : Conservatoire à Rayonnement Intercommunal

EMA : École de Musique Associative

EMMA : École de Musique Municipale Agréée (appellation actuelle : CRC)

ENM : École Nationale de Musique (appellation actuelle : CRD)

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres (appellation actuelle : ESPE — École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)

SDEA : Schéma Départemental des Enseignements Artistiques