



HAL
open science

La fabrication de l'émotion musicale

Emmanuel Brandl

► **To cite this version:**

Emmanuel Brandl. La fabrication de l'émotion musicale : Modalités d'incorporation de la musique et apprentissage de l'émotion musicale. L'exemple de l'enseignement des musiques rock. Terrain de la musique, Marc Perrenoud, 2004, Toulouse, France. hal-01481269

HAL Id: hal-01481269

<https://hal.science/hal-01481269>

Submitted on 2 Mar 2017

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.

Emmanuel Brandl

Centre de Sociologie des Représentations et des Pratiques
Culturelles (CSRPC) – Université Pierre Mendès France, Gre-
noble

La fabrication de l'émotion musicale

Modalités d'incorporation de la musique et appren- tissage de l'émotion musicale. L'exemple de l'enseignement des musiques rock

« Ce processus (de différenciation du monde social) a déjà été analysé par Durkheim, qui, prolongeant Spencer, pour qui l'univers va “de l'homogène vers l'hétérogène”, oppose au “vitalisme unitaire” de Bergson l'évolution qui conduit de “l'état primitif d'indivision” où les “fonctions diverses” sont déjà présentes mais “à l'état de confusion” (la vie religieuse par exemple mêlant le rite, la morale, le droit, l'art, et même une science commerçante) à la “séparation progressive de toutes ces fonctions pourtant primitivement confondues” ». P. Bourdieu, *La Noblesse d'Etat*.

« L'histoire récente d'un mode d'expression tel que la musique qui (...) trouve le principe de son évolution dans la recherche de solutions techniques à des problèmes fondamentalement techniques, de plus en plus strictement réservés à des professionnels dotés d'une formation hautement spécialisée, apparaît comme l'accomplissement du processus de raffinement qui s'engage dès que la musique populaire est soumise à la manipulation savante d'un corps de spécialistes ». P. Bourdieu, « Le marché des biens symboliques ».

Ce texte a pour objet de fixer les bases d'un projet de recherche qui porte sur ce « défini à l'analyse sociologique »¹ que

¹ A-M. Green, « L'émotion musicale comme défi à l'analyse sociologique », *Sociologie de l'art*, « Sociologie des œuvres II », n°11, 1998, p. 53-70.

constitue l'« émotion musicale ». Cette réflexion est elle-même née des conclusions d'un travail de thèse². Il était alors question de travailler à l'analyse des conditions sociales et politiques d'institutionnalisation du rock, entendu comme exemple paradigmatique des « musiques amplifiées », en région, et de voir en quoi l'institutionnalisation d'une pratique culturelle peut infléchir et transformer la pratique elle-même, le statut que cette dernière occupe dans l'espace des significations sociales, culturelles et artistiques, mais aussi le rapport que les producteurs entretiennent avec leur pratique comme avec les autres acteurs concernés, donc les modes de socialisation et les types de sociabilité à l'œuvre. L'institutionnalisation est alors apparue comme intrinsèquement liée à la professionnalisation de ces musiques : le sens des évolutions socio-historiques des musiques amplifiées en région est lié à l'émergence des formes institutionnelles de structuration des métiers de la musique. La professionnalisation procède alors d'une autonomisation et d'une spécialisation progressive de chacune des sphères constitutives de ces pratiques. Or, nous allons le voir, cela ne va pas sans transformer profondément les conditions de production de la musique, comme les conditions de perception et d'appréciation de la musique par les musiciens comme par les auditeurs. La question qui se pose est alors la suivante : quelles peuvent être les répercussions d'un tel processus sur les modalités d'incorporation de la musique, et par là, sur l'émotion musicale ? On se propose ainsi d'analyser les différentes modalités possibles d'apprentissage du métier de musicien et les effets que ces modalités ont sur la constitution d'une émotion musicale.

Sens de la musique et émotion musicale

Si, dans les « lieux » musicaux (salles de diffusion, associations de gestion de locaux de répétition ou de promotion), lorsque l'action collective se résume à un collectif informel, les

² E. Brandl, *Contribution à une sociologie du champ des musiques amplifiées. L'exemple du rock en région Franche-Comté*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Franche-Comté, 2004.

fonctions et les actions à effectuer circulent librement dans le groupe, en définissant des « postes », l'institutionnalisation fixe des rôles, elle rattache un individu à une fonction. Or, les facteurs sociaux qui permettent de conclure à un processus de professionnalisation de ces « lieux » musicaux (arrivée progressive de compétences standardisées rationnellement acquises lors de formations spécialisées) se retrouvent lorsqu'il est question des « groupes de musique » eux-mêmes. En effet, on constate aussi un processus progressif d'autonomisation des sphères constitutives du groupe de musique, même s'il est moins visible : le groupe devient une somme de musiciens qui peuvent être pris séparément pour suivre chacun une formation musicale, la chaîne des médiateurs qui lient les musiciens à la (sa) musique est elle-même séquencée, l'apprentissage musical recouvre technique musicale, maîtrise de l'amplificateur, maîtrise du son, du déplacement sur scène, etc. Bref, on assiste à une division du travail musical, et de fait, chaque dimension constitutive du « fait musical »³ devient ou peut devenir un métier à part entière, d'où une complexification (du champ) de ces pratiques, relevée par l'ensemble des professionnels des « musiques actuelles ».

Par ce processus d'institutionnalisation et, inséparablement, de professionnalisation, la « musique » n'est alors plus systématiquement cet « art total » et multiple produit par le groupe dans son ensemble et s'adressant au groupe dans son ensemble⁴. Pourtant, dans les groupes de rock, la production d'un morceau de musique est rarement le fait d'un compositeur individualisé, mais plutôt du groupe de musique dans son ensemble : un tel apporte le « riff » de guitare, tel autre compose (souvent sur le

³ A-M. Green, « Avant-propos », in A-M. Green (sld), *Musique et sociologie. Enjeux méthodologiques et approches empiriques*, L'Harmattan, 2000, p. 11.

⁴ Deux modèles du « groupe de musique rock » se construisent ainsi peu à peu : le modèle « groupal », et le modèle de « l'individu collectif », sur ce point voir E. Brandl, « Figures du musicien régional des "faits musicaux amplifiés" », <http://www.ethnographiques.org> [Revue en ligne], Avril 2002.

champ) la partie rythmique, quand un troisième « pose » la partie basse, etc., la composition s'effectuant par une série d'essais/erreurs, de propositions éventuellement discutées, etc.⁵ On retrouve là ce qui se passe pour les « standards » de Blues par exemple : on ne sait plus qui les a composé parce qu'ils ne sont pas le fait d'un auteur, mais d'un processus de création collective continué. Individualiser le « créateur » relève déjà d'un processus entamé qui s'inscrit dans une certaine conception de la production et de l'activité culturelle, dans un certain état de la division du travail artistique, lequel distingue l'auteur de l'interprète. En fait, avec Max Weber, on peut identifier ce processus comme un processus de légitimation culturelle : « Lorsque l'évolution de la musique en fait un “art” professionnel (...), c'est-à-dire lorsqu'elle dépasse l'utilisation des formules traditionnelles à des fins purement pratiques et donc lorsque s'éveillent des besoins purement esthétiques, c'est alors que commence en règle générale la rationalisation proprement dite »⁶. La musique n'a alors plus ou plus seulement pour fonction de mener à la danse⁷ par exemple, elle existe en soi et pour

⁵ Voir « La fabrication collective des morceaux » in D. Tassin, *Rock et production de soi. Une sociologie de l'ordinaire des groupes et des musiciens*, L'Harmattan, 2004, p. 161-162.

⁶ M. Weber, *Sociologie de la musique. Les fondements rationnels et sociaux de la musique*, Métailié, 1998.

⁷ Nous nous appuyons ici sur les travaux qu'Olivier Roueff a mené sur le processus d'esthétisation du jazz : « Le style musical “jazz hot” (...) est une collection de disques démarquée des musiques syncopées qui ont renouvelé les pratiques de danse et de music-hall dans l'entre-deux-guerres. Elle a été constituée en répertoire par l'identification de prises esthétiques communes : l'improvisation soliste ; la systématisation d'une syncope qui fluctue entre métriques binaire et ternaire ; la personnalisation des timbres instrumentaux ; une orchestration qui généralise l'usage de la batterie et des instruments à vent. *Ceci implique qu'elle est appréciée sur un mode esthétisé* – avec donc une focalisation relative des attentions sur les propositions sonores, appréhendées comme des œuvres attribuées à des artistes inspirés » (intervention au Congrès *New trends in Sociologie of the arts*, Paris, 14-18 avril 2003, c'est nous qui soulignons). Or, ce processus amène avec lui la disparition progressive de la piste de danse (ce qui ne signifie bien

soi, elle peut être travaillée, écoutée et appréciée en elle-même et pour elle-même, de façon « purement esthétique ».

D'emblée, il apparaît alors que les conditions de production, de perception, et d'appréciation de la musique ne peuvent qu'en être profondément transformées. Dans le cas de l'esthétisation du jazz par exemple, le musicien crée progressivement sa propre exécution, son propre « solo » comme « œuvre », là où, à un moment donné, il exécutait une partition ; l'auditeur est « domestiqué », et active des dispositions plus proprement esthétiques. Il en va de même pour les concerts de musique rock : on constate en effet l'émergence progressive de pratiques différenciées du concert, qui s'étalent le long d'un spectre caractérisé par un processus de raffinement de la production et de l'écoute⁸. On passe ainsi du concert « total » – où la musique est intrinsèquement liée à la vie sociale, où le concert joue à plein sa fonction d'intégration et de revivification du groupe (on y constate d'ailleurs un très haut degré d'homogénéité vestimentaire) –, au concert « culturel » – où le concert apparaît comme une « pratique culturelle ». La structure des discours qui portent sur l'appréciation de la manifestation change alors : de l'« éclate » parfois totalement détachée de l'écoute de la musique elle-même, vécue uniquement sur le mode du rassemblement et de la fête dionysiaque, aux appréciations fines de l'amateur portant sur la qualité de la prestation scénique, sur le son de la salle ou encore la qualité des éclairages. Les dispositifs socio-techniques de l'espace du concert changent aussi. Dans les lieux labellisés SMAC (« Scène de musiques actuelles »), on voit une tendance : le bar est progressivement séparé de la salle de concert, qui tend elle-même à évacuer toute médiation externe aux médiations musicales (la cigarette et/ou la bière que l'on passe au voisin, etc.). Seules persistent les médiations périgraphiques et péri-

entendu en aucun cas que toutes les pistes de danse jazz ont disparues) pour faire place à plus de positions assises, O. Roueff parle alors d'une « domestication de l'auditeur ».

⁸ E. Brandl, « Les sens de la fête esthétique. Le cas des concerts de musique rock ou amplifiée », in A-M. Green (sld), *La fête comme jouissance esthétique*, L'Harmattan, 2004, p. 253-280.

phoniques, celles qui amènent à l'appréciation du groupe et de la musique elle-même : les éclairages, la sonorisation... En un mot, on peut émettre l'hypothèse que la structure des schèmes de perception et d'appréciation de la musique change selon le concert ; sont progressivement activées des dispositions cultivées qui n'ont pas cours dans le cas des concerts « totaux », où la « musique » n'a pas de statut d'extériorité, elle est *incorporée à la vie*⁹. La signification de la musique a partie liée avec le degré d'autonomie de ses parties constitutives, lequel varie avec le degré d'institutionnalisation.

Par ailleurs, comme le note Marc Touché, les nouveaux lieux de répétition « ressemblent beaucoup à des espaces issus de technologies high-tech, climatisés, aux odeurs de Javel, signe d'un entretien aux normes d'hygiène en vigueur dans tout service public, clean, quasi lisses et cliniques, clairs, lumineux, à l'acoustique mate »¹⁰. Or, les lieux, leur odeur, leur « ambiance » (on parle parfois « d'ambiance enfumée »), leur éclairage, etc. sont des cadres (et, comme pour les locaux de répétition, des cadres d'apprentissage), qui participent de la constitution de la mémoire des moments vécus, de la manière dont ils s'impriment dans le corps, et des sensations qu'ils laissent : « La salle, le lieu, le décor ne sont pas neutres, mais chargés d'un passé, d'une histoire, d'un sens social »¹¹. Ils participent de la sorte à la construction des « cadres sociaux de la mémoire »¹² émotionnelle.

Le travail de thèse nous a donc amené à penser que la compréhension du *sens* des musiques amplifiées dans notre société

⁹ On retrouve là les conclusions d'une sociologie des publics : voir J-P. Esquenazi, *Sociologie des publics*, La découverte, Repères, 2003, p. 111.

¹⁰ M. Touché, « Les lieux de répétition de musiques amplifiées. Défaut d'équipement et malentendus sociaux », *Les annales de la Recherche Urbaine*, n°70, p. 66.

¹¹ F. Escal et M. Imberty (sld), *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales*, vol. 2, L'Harmattan, 1997, p. 10.

¹² M. Halbwachs, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994.

comme de la *nature de ses sensations* gagnerait à prêter une attention particulière à l'analyse de la nature des relations qui lient entre elles (toutes) les dimensions constitutives des faits musicaux, en s'interrogeant sur le degré d'autonomie de ses parties constitutives, et en particulier de la musique « elle-même ». La question que l'on se pose est finalement la suivante : l'émotion musicale du musicien (mais la question vaut pour l'auditeur) surgit-elle de la même façon selon que l'on apprend de façon « disciplinaire », dans une école, selon un plan rationnel, avec des étapes sanctionnées par des diplômes, ou si l'on apprend de façon « syncrétique », c'est-à-dire quand la musique n'existe pas *en tant que telle*, mais lorsqu'elle relève d'un « style de vie » ?

De plus, qu'est-ce qui, dans la « musique », va finalement susciter de l'émotion ? Pour le savoir, il faut questionner la *signification* de cette (ou de ces) émotion(s), et donc la signification de la musique¹³. S'agit-il d'une délectation esthétique, ou la musique est-elle un véhicule symbolique permettant de réactiver des éléments du passé affectivement chargés (une relation amoureuse par exemple) ? Mahler, Bach, Charlie Parker, John Coltrane, Johnny Hallyday... sont-ils susceptibles de produire des émotions identiques ? Il n'est évidemment pas question ici de dire que J. Hallyday produirait moins ou des émotions différentes d'un Bach par exemple, sous-entendant par là que J. Hallyday ne produirait pas de « vraies » émotions musicales. Mais il nous semble tout aussi erroné de soutenir que tout est absolument identique. Voir, dans les locaux de tel Conservatoire,

¹³ Si la psychologie cognitive, et sa version « scientifique », les neurosciences cognitives, nous apprennent que l'émotion procède d'un processus cognitif, il n'en est pas moins vrai que l'on ne sait rien sur sa *signification*. Comme le soulignait Emile Benveniste, ce n'est pas parce que tout un chacun possède le même appareil phonatoire que tout le monde parle la même langue ; ce n'est pas parce que les réseaux neuronaux et les zones du cerveau activées sont identifiées que l'on sait quelque chose de l'émotion ressentie. L'un n'est pas explicatif de l'autre. Sur ce point, voir D. Le Breton, *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*, Petite Bibliothèque de Payot, 2004 [1998].

une jeune fille se déhancher les yeux fermés avec un Walkman sur les oreilles, puis voir tel jeune garçon prendre l'un des écouteurs et accompagner, avec la même jeune fille, la musique dans le rythme, le tout en attendant un cours de musique, amène à se poser la question des conditions sociales de construction du rapport émotionnel à la musique. Le lien social qui lie entre eux ces deux jeunes gens n'est pas le même que celui qu'ils entretiennent avec leur professeur de musique¹⁴. La place ou la fonction que la musique occupe dans les interrelations n'est pas identique. Le souvenir auquel elle reverra et l'imaginaire auquel elle fait référence, ne sont pas, non plus, identiques.

En fait, de quoi parle-t-on lorsque l'on parle d'« émotion musicale »¹⁵ ? Si l'analyse du degré d'autonomie du musical offre des pistes de réflexion pour une meilleure compréhension de la nature des productions musicales¹⁶, elle nous semble aussi ouvrir la voie d'une analyse des conditions de compréhension de la réception émotionnelle de la musique. On soutient ici l'hypothèse qu'il est possible de construire des types d'émotion musicale qui varient elles-mêmes avec la nature des relations qu'entretiennent entre elles les sphères constitutives des faits musicaux. Il nous apparaît donc qu'il y a moins une « émotion musicale » que des catégories d'émotion musicale qui résultent de processus de *socialisation émotionnelle* variés, ou encore, de processus différenciés de socialisation à la musique¹⁷, en ce

¹⁴ Nous passons d'une relation de similitude (ils sont « potes »), à une relation de complémentarité (professeur/élève).

¹⁵ On sait notamment que des variations significatives peuvent exister pour désigner l'« émotion », et ce jusqu'au sein d'un même corps disciplinaire (en effet, anthropologues, ethnologues, sociologues... ne parlent que rarement de la même chose), voir *Terrain*, « Les émotions », n°22, 1994.

¹⁶ Jean Molino affirmait déjà que « tout élément appartenant au fait musical total peut être séparé et pris comme variable stratégique de la production musicale », J. Molino, « Fait musical et sémiologie de la musique », *Musique en jeu*, Le Seuil, janvier 1975, n°17, p. 37-62.

¹⁷ Malgré ses apports indéniables, nous soutenons donc, contre ce que laisse entendre la psychologie ou les neurosciences cognitives, que l'émotion au sens large n'est pas innée. L'aspect biologique du pro-

sens que leur *signification* comme les supports de leur déclenchement ne sont pas identiques. Il existerait notamment des modes « populaires » et des modes institutionnels de socialisation à la musique qui ne véhiculent pas les mêmes rapports à la musique, et par là, une même signification à l'émotion musicale, et donc, des émotions musicales différenciées.

Globalement, nous voulons interroger les processus d'institutionnalisation des modes de transmission et d'incorporation des savoirs et des savoir-faire propres aux musiques issues des cultures populaires pour voir la manière dont ces processus restructurent le rapport sensible que le musicien entretient avec la musique. La recherche se propose donc d'analyser précisément ces processus d'incorporation à travers une enquête portant sur les processus d'apprentissage du métier de musicien à partir de l'exemple des musiques amplifiées.

Ce sont les supports mêmes de l'émotion qui peuvent varier¹⁸ : ici la mélodie, là le texte, ailleurs « le morceau » lui-même entendu de façon syncrétique, ou encore, ici les éléments

cessus émotionnel fait que les dimensions sociologiques sont totalement exclues du champ de l'analyse, d'où le peu d'intérêt porté aux facteurs sociologiques dans la construction des échantillons d'individus soumis aux expérimentations par exemple. Pour une argumentation convaincante, nous renvoyons à B. Lahire, « Prédilections naturelles ou dispositions sociales ? Quelques raisons de résister à la naturalisation de l'esprit », in B. Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, 2005, p. 261-307. Ces analyses nous semblent de plus procéder d'une lecture « internaliste » de l'émotion musicale : elles cherchent à découvrir, un peu à la façon de la tradition néo-kantienne des formes symboliques dans le champ des analyses littéraires, dans les structures cognitives, les formes universelles de l'essence émotionnelle. Les neurosciences cognitives basent leurs analyses sur la réaction neuronale que produit une séquence musicale. Elles excluent de fait la question du son (volume et/ou grain, comme a pu le faire une certaine musicologie...), le contexte, l'histoire (individuelle ou collective)...

¹⁸ On voit que l'analyse de la structure interne des œuvres s'impose et côtoie inévitablement l'analyse des contextes externes d'apprentissage.

esthétiques de la musique identifiés comme tels, ailleurs la capacité de la musique à être le véhicule symbolique d'une situation ou d'une mémoire sociale. L'émotion musicale est-elle suscitée par les choses de l'art musical, ou en ramenant les choses de l'art musical aux choses de la vie sociale¹⁹ ? Si l'anthropologie insiste sur les variations culturelles de l'émotion²⁰, qu'en est-il des variations sociales ? Donc, ce qui est interrogé dans cette enquête, *c'est la structure des relations entre le social et le musical* (ou encore entre éthique-« musique de fonction », et esthétique-« musique de délectation »²¹) *dans l'émotion* ; l'institutionnalisation participant de leur relative autonomisation en objectivant un processus de rationalisation des modes de transmission, et de spécialisation des dimensions sociales et musicales. La question des transformations des modes d'apprentissage de la musique porte à se demander comment s'articule, au sein d'un même musicien, résonances affectives suscitées par les propriétés de l'œuvre, ou encore perception des « propriétés sensibles » de la musique, et interprétation des propriétés stylistiques, laquelle ne peut s'effectuer que sur la base d'un savoir spécifiquement accumulé. Ou, autrement dit, comment s'articule cette « couche primaire du sens que nous pouvons pénétrer sur la base de notre expérience existentielle »,

¹⁹ Nous transposons de fait sur le terrain de l'émotion musicale la distinction faite par Pierre Bourdieu à propos de l'appréciation des photographies, dans P. Bourdieu (sld), *Un art moyen, essai sur les usages sociaux de la photographie*, Minuit, 1965, et dans P. Bourdieu, *La distinction, critique sociale du jugement*, Minuit, 1979, p. 45-56.

²⁰ D. Le Breton, *Op. Cit.*

²¹ Osons l'évocation d'un souvenir : On se souvient en effet d'un temps où, pour nombre de mes pairs comme pour moi-même, l'écoute de la musique techno ne pouvait se faire qu'en « rave ». Son écoute en dehors de sa fonction ou de son espace-temps (en l'occurrence défini comme) « festif » – par exemple et d'abord dans l'espace-temps domestique –, avait quelque chose d'incompréhensible, voire de pathologique. Cette musique ne pouvait être écoutée pour elle-même.

avec la « couche des sens secondaires », c'est-à-dire de la « région du sens du signifié »²² ?

Bien entendu, ces deux dimensions sont toujours intimement liées, en ce sens que le musical enferme toujours une signification (sociale). Toutefois, il nous semble erroné de soutenir qu'en tout lieu et en tout moment, la signification du musical est identique pour tous, comme il nous semble erroné de soutenir qu'il existe autant de variations des significations qu'il existe d'individus. Rien n'empêche alors le sociologue de se donner les moyens théoriques et méthodologiques de distinguer, pour les besoins de l'enquête, ces deux dimensions pour en analyser la relation.

Notre démarche consiste donc moins à construire *a priori* l'« émotion musicale » comme concept théorique relevant du champ de la sociologie, que de poser des perspectives méthodologiques qui permettent de mener une analyse sociologique de l'« émotion musicale » à partir d'une mise en question de l'unité de cette notion. Plutôt que de déterminer une définition préalable de l'« émotion musicale » construite par le sociologue, on a donc privilégié une démarche de recherche qui vise à recueillir des données empiriques à partir de cette catégorie construite par les acteurs eux-mêmes²³. C'est la contextualisation des matériaux, par l'historicisation des conditions d'apprentissage et la prise en compte des configurations possibles d'incorporation des savoir-faire qui se substitut ici à la

²² Citations de E. Panofsky, « Iconography and Iconology : an introduction to the Study of Reconnaissance Art », *Meaning in the visual arts*, New York, Doubleday and Co., 1955, p. 28, cité par P. Bourdieu, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, 1979, p. II.

²³ Rompant en cela avec l'impératif durkheimien qui consiste à ne pas « prendre pour objet de (...) recherches les groupes de faits tout constitués auxquels correspondent les mots de la langue courante », E. Durkheim, *Le suicide. Etude de sociologie*, Quadrige/Puf, 1990 [1930], p. 2. Pour une construction théorique de l'« émotion musicale », nous renvoyons à l'article précité d'A-M. Green, « l'émotion musicale comme défi à l'analyse sociologique », *Op. Cit.*

définition préalable dans la procédure de construction de l'objet²⁴.

Des travaux sur lesquels s'appuyer ?

Dans son travail sur les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur, Sylvia Faure²⁵ met en évidence des logiques d'apprentissage ou des « apprendre par corps » différenciés, lesquels ont des implications directes sur les perceptions kinesthésiques, les types de mémorisation, et les modes de restitution des gestes de la danse. La « logique disciplinaire » s'attache à développer des schèmes d'action objectifs dans des codes gestuels spécifiques. Dans cette logique, le danseur est un « technicien », dont la performance repose sur la virtuosité de sa prestation et la dissimulation des efforts qu'elle implique. Le cadre d'apprentissage est particulièrement normatif et dépend d'une routinisation d'exercices formels. L'enseignement est alors essentiellement directif et chargé de valeurs morales : « bien danser » revient à reproduire de « belles » formes (on peut penser au « son »). Le contexte formel et routinier favorise une forte stabilité à la mémoire des gestes mais laisse peu de place à la capacité d'improvisation. Le but recherché est la maîtrise d'un modèle normatif, appliqué par une série d'automatismes. L'incorporation passe par l'imitation d'un certain nombre d'exercices préalablement démontrés par l'enseignant, puis reproduits et corrigés jusqu'à obtenir une exécution correcte.

A l'inverse, la « logique de la singularité » favorise une appropriation personnalisée de la gestuelle. Dans cette logique, le danseur est un « interprète ». La formation technique est inséparable d'une logique de l'adaptation qui incite le danseur à per-

²⁴ Sur cette démarche, voir le travail de Muriel Darmon : M. Darmon, *Devenir anorexique, une approche sociologique*, La Découverte, 2003.

²⁵ S. Faure, *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur. Sociologie des modes d'apprentissage de la danse classique et de la danse contemporaine*, Thèse de doctorat de sociologie, Université Lyon 2, 1998.

sonnifier ses gestes et à dépasser le stade de la simple exécution. Il doit bien « interpréter » les techniques de la danse : il s'agit d'une « appropriation personnalisée des compétences ». Il est question d'obtenir un épanouissement personnel dans la danse. Il est donc fait une grande place aux séances d'improvisation dans l'apprentissage. Il n'est plus question d'exécuter un mouvement « le plus juste possible » au regard de la norme, mais au regard d'une « nécessité intérieure » elle-même placée au service de l'autonomie de l'individu et du plaisir qu'il prend dans la réalisation des gestes. Les consignes sont alors d'ordre métaphoriques afin d'amener l'élève à définir la qualité de son geste. L'enseignement s'appuie alors sur un discours analytique qui porte à la prise de conscience sensitive des gestes appris lors d'ateliers qui s'appuient sur la variabilité et la souplesse des exercices. L'apprentissage de la danse n'est autre qu'un processus d'incorporation (de « corporéisation ») de la danse.

Cette opposition entre « logique disciplinaire » et « logique de la singularité » se retrouve dans le champ de la musique. Si dans le champ de la danse, l'opposition structure la relation entre « danse classique » et « danse contemporaine », dans le champ musical, elle structure la relation entre « musique classique » et « musique "populaire" », notamment du point de vue du métier de musicien²⁶. On peut prendre l'exemple du jazz : dans l'apprentissage des musiciens de jazz, ce qui est recherché c'est d'abord « l'épanouissement personnel », « l'expression de la singularité de l'individu », la « valorisation d'un savoir-faire pratique sur le savoir théorique »²⁷. L'autodidaxie est alors avant tout une expérience *sociale*. L'apprentissage musical est inséparable d'un apprentissage social : on apprend à jouer comme on apprend à s'inscrire dans un réseau. On apprend à jouer de son instrument comme on apprend à s'inscrire dans un groupe social aux codes de comportement pré-établis. Il s'agit

²⁶ P. Coulangeon, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, La Documentation française, 2004.

²⁷ P. Coulangeon, *Les musiciens de jazz en France à l'heure de la réhabilitation culturelle*, L'Harmattan, 1999.

non pas d'apprendre la musique seule, comme un enfant peut le faire, en face à face avec un professeur. Il s'agit d'apprendre une *culture*, il s'agit d'une fréquentation d'un répertoire, de l'appropriation d'une histoire qui prend du temps. L'apprentissage ne s'effectue pas en tête-à-tête entre un maître et un élève, mais dans un collectif au travers duquel le musicien arrivant, testé par les plus anciens, multiplie par là les rencontres. On se retrouve dans un processus de socialisation spécifique, relativement fermé, qui possède ses caractéristiques propres, notamment celui de la confusion : confusion entre l'apprentissage et la pratique, entre l'écoute et le jeu, entre l'affectif et le cognitif, entre l'innovation et la reproduction.

Les analyses qui portent sur les modalités d'apprentissage de la musique classique sont plus rares, elles nous manquent aujourd'hui. Contentons-nous alors de faire remarquer qu'il n'est pas rare de rencontrer des musiciens issus des formations « classiques » aller à la rencontre de musiciens jazz ou rock afin d'apprendre l'improvisation ; l'apparition progressive des « Master class » souligne aussi cette tendance du passage du « modèle disciplinaire » au modèle « de la singularité ». De plus, la catégorie des « musiciens intervenants » (différenciée du modèle du « professeur » par une pédagogie interactive basée sur la « conduite d'un projet »), gagne les Conservatoires²⁸.

L'analyse de l'apprentissage musical revient d'abord à déterminer les espaces de cet apprentissage, à définir ce qui sera observé dans ces lieux, à identifier les échelles d'observation ; ce qui demande de définir sociologiquement ce qu'est un « lieux » ou « cadre » d'apprentissage, un « apprentissage » (concrètement comment cela se passe-t-il ?), ce par quoi passe l'apprentissage, ou autrement dit, comment la musique est incorporée, comment elle est mémorisée [quelles en sont les supports « externes » – le rôle du langage, des objets et de la nature des interactions – et quelles en sont les supports « internes » – dans quelles « dispositions » individuelles et collectives – ou

²⁸ Le Conservatoire national de la région Rhône-Alpes par exemple est passé de 2 « musiciens-intervenants » en 2000 à 12 en 2005.

intentions – s’effectue l’apprentissage ? Quelle est la trajectoire sociale et musicale de l’individu ?] afin que la musique soit ensuite restituée comme une activité sensible. En raison de la proximité des problématiques – celle de l’incorporation, qui porte à réfléchir à l’*articulation entre corps social et corps biologique*²⁹ –, nous nous inspirerons assez largement du travail déjà cité de Sylvia Faure. Toutefois, le dispositif méthodologique demandera quelques adaptations nécessaires puisque Sylvia Faure n’a travaillé que sur des modes d’apprentissage scolaires ou « encadrés » (sous la forme d’ateliers par exemple), tandis que nous voulons aborder, à des fins comparatives, des situations d’apprentissage « non encadré », comme dans le cas des premiers – et encore actuels pour certains – locaux de répétition « rock ». On obtient ainsi une comparaison possible entre « apprentissage formel » (par « éducation ») et « apprentissage expérimentiel » (par « imprégnation » ou encore « appropriation »³⁰). Nous émettons alors d’emblée l’hypothèse qu’aux côtés des logiques idéal-typiques décrites par Sylvia Faure (« logique disciplinaire » et « logique de la singularité »), il en existe (au moins) une autre, la « logique syncrétique », qui est celle de l’appropriation autodidacte des « musiques amplifiées »³¹.

Quelques pistes théoriques et méthodologiques

Il a été question de « formes » (institutionnelles/autodidactes) d’apprentissage. Cette notion permet de dési-

²⁹ Du fait d’une incorporation parfois très précoce (on endort les enfants avec de la musique), du fait que la musique – selon les sons et le volume sonore – peut aller jusqu’à provoquer des nausées, faire monter les larmes, du fait aussi, à l’inverse, qu’elle peut hérisser les poils des avant-bras ou provoquer des frissons, dans cette problématique, la musique est peut-être un paradigme.

³⁰ Au sens de Laurent Brunstein, « S’appropriier le rock », in A-M. Green, *Des jeunes et des musiques. Rock, Rap, Techno...*, L’Harmattan, 1997, p. 113-167.

³¹ Laquelle s’accorde alors avec ce que nous avons appelé ailleurs le « concert total », E. Brandl, « Les sens de la fête esthétique... », *Op. Cit.*

gner les différents « contextes » d'apprentissage que l'on peut rencontrer : atelier, cours, répétitions... La notion de « forme » s'oppose à la dichotomie individu/société, intériorité/extériorité : une forme « c'est d'abord ce qui n'est ni chose ni idée »³², « elle n'existe qu'en tant qu'elle a du sens »³³. La notion de forme peut être considérée comme une construction idéal-typique lorsqu'elle apparaît comme un sens « visé » issu d'un contexte historique et généralisé³⁴. Une forme va donc permettre de rendre compréhensible les activités réelles puisqu'elle part de l'observation des pratiques sociales spécifiques et qu'elle s'élabore par la recherche des significations historiques majeures en repérant les processus sociaux qui paraissent les plus significatifs pour l'expliquer et la décrire³⁵.

Cela signifie 1) que l'analyse d'une forme revient à procéder à une analyse micro-sociologique qui consiste à analyser les interrelations professeurs-élèves ou musicien-musicien pour en dégager les éléments significatifs permettant de comprendre comment on apprend à jouer de la musique ; et 2) qu'une forme (d'apprentissage) n'est pas figée, qu'elle évolue dans le temps, et donc qu'elle est aussi le résultat d'un processus socio-historique. Utiliser la notion de forme revient alors à soutenir que les modalités d'apprentissage ne tirent pas tout leur sens des interrelations ou des interactions, mais qu'elles s'inscrivent dans un contexte structurel, rejoignant par là les travaux de P. Bourdieu sur la notion d'*habitus* (ici un *habitus* musical source d'une véritable *libido musicae*), et aussi ceux de P. Berger et T. Luckmann pour lesquels la « socialisation prend toujours place

³² S. Faure, *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur...*, *Op. Cit.*, p. 11.

³³ *Ibid.*

³⁴ « Est assertoriquement idéal-typique tout ce qu'on dit dès qu'on peut parler généralement, et donc comparativement, de la singularité des déroulements historiques », J-C. Passeron, « L'espace wébérien du raisonnement comparatif », introduction à l'ouvrage de M. Weber, *Sociologie des religions*, Gallimard, 1996, p. 32, cité in S. Faure, *Les processus d'incorporation et d'appropriation du métier de danseur...*, *Op. Cit.*, p. 12.

³⁵ *Ibid.*, p. 11.

dans le contexte d'une structure sociale spécifique. Son contenu mais également sa mesure du succès dépendent de conditions socio-structurelles. En d'autres termes, l'analyse micro-sociologique ou socio-psychologique des phénomènes d'intériorisation doit toujours s'accompagner en arrière-plan d'une compréhension macro-sociologique de leurs aspects structurels »³⁶. Ainsi, les formes d'apprentissage de la musique, comme les formes de jeu et de ressenti musical, portent la marque d'une histoire sociale des modes d'incorporation de la musique qui demande à être reconstituée, tout en restant dans l'idée d'un processus dynamique, c'est-à-dire en évitant de réifier l'état actuel des formes d'apprentissage.

Du point de vue macro-sociologique, on constate que l'apprentissage de la musique s'effectue dans des espaces sociaux différenciés plus ou moins institutionnalisés, tels que les ENM (Ecole nationale de Musique), Conservatoire, Cefedem (Centre de formation des enseignants de la musique), écoles privées, voire MJC (Maison des jeunes et de la culture), et locaux de répétition « non encadrée »... En un mot, on a assisté au cours de l'histoire à une division progressive du travail de représentation de l'apprentissage musical en France. Cette division du travail est corrélative d'une différenciation et d'une multiplication de l'offre des formes d'apprentissage (ateliers, cours...). Au moins lorsqu'elle est locale (au niveau d'une ville par exemple), cette division du travail constitue les acteurs locaux de l'offre pédagogique en concurrents pour la conquête des ressources locales – publics et ressources tirées des pouvoirs publics - et pour la conquête des formes de l'apprentissage musical³⁷. De la sorte, l'approche de l'état actuel de l'offre en

³⁶ P. Berger et T. Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, A. Colin, 1996, p. 222.

³⁷ A propos du hip-hop, voire S. Faure et M-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école : le hip-hop. Procédures de l'inventivité quotidienne des "danses urbaines" confrontées aux modalités d'apprentissage lors de leur insertion en milieu scolaire*, Rapport Final de l'appel d'offre ministériel « Cultures, villes et dynamismes sociaux », Université Lyon 2, 2002.

matière d'apprentissage musical en France et localement (au niveau d'une ville et de son agglomération par exemple) peut s'effectuer à partir du concept de « champ »³⁸ et de « champ local ». Les luttes autour de la question de l'enseignement des « musiques amplifiées » constituent alors un exemple contemporain quasi idéal-typique des luttes pour la définition de ce qu'est l'apprentissage musical puisqu'elles questionnent les « dispositifs pédagogiques » actuels : « La prise en compte des spécificités de ces musiques invite ainsi à repenser les méthodes de l'éducation artistique, en particulier sur le plan des conceptions pédagogiques et des dispositifs de médiation. Les musiques actuelles amplifiées posent avec acuité la nécessité pour les acteurs culturels de réinvestir le champ de l'éducation permanente, de redéfinir leur rôle dans une société marchande, d'interroger les interactions entre individus et structures ainsi que le sens de l'activité artistique des citoyens dans la société. »³⁹

D'un point de vue micro-sociologique et méthodologique, l'observation des cours de musique comme des répétitions musicales implique l'étude des interrelations avec celle des pratiques. Nous aurons ici recours à la sociologie de Norbert Elias, laquelle consiste à considérer les différentes sphères constitutives de la réalité sociale dans leurs relations d'interdépendance, et par là, à faire usage du concept de « configuration » : « Qu'il s'agisse de professeurs et d'élèves, de médecins et de patients dans un groupe thérapeutique, des habitués d'un café à leur table réservée ou d'enfants au jardin d'enfants, tous forment ensemble des configurations relativement transparentes ; mais les habitants d'un village, d'une grande ville ou d'une nation forment, eux aussi, du fait de la plus grande longueur et différenciation des chaînes d'interdépendances qui y relient les

³⁸ Sur le concept de « champ », voir P. Bourdieu, « Le marché des biens symboliques », *L'Année sociologique*, vol. 22, 1971, p. 49-126 et *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Le Seuil, 1992.

³⁹ Voir les actes des Rencontres du Cefedem, Lyon, les 02-03 mars 2005, in *Enseigner la musique*, n°8, Cefedem Rhône-Alpes Ed.

hommes. A partir de là, on peut essayer de saisir indirectement les particularités de ces configurations complexes par l'analyse des chaînes d'interdépendances »⁴⁰.

L'analyse des processus d'incorporation des techniques musicales prêterait une attention particulière aux supports sociaux intervenant dans les processus de mémorisation : le langage, l'autre, et tous les outils culturels concrets mis à la disposition de l'apprenant, comme la partition, laquelle apparaît comme un support scriptural qui modifie les conditions de transmissions de la musique (la médiation est visuelle, graphique, et non auditive, comme dans le cas du disque⁴¹). En effet, Jack Goody montre par exemple que dans le cas de la transmission d'un mythe comme le Bagre au Ghana, dont la particularité tient ici au fait qu'il est non écrit, les structures de mémorisation (ou les cadres sociaux de la mémoire) sont différentes de l'analyse structurale : dans ce cas « la mémorisation ne s'appuie pas sur des mots (des partitions), mais sur une logique narrative, elle-même relative au cours de la cérémonie (contexte) et à la structure événementielle du mythe (structure), c'est-à-dire sur une suite d'événements rapportés ou imaginés et reliés entre eux par des acteurs communs »⁴². La mémorisation est alors une expérience sociale conçue comme un processus interindividuel ; les objets, les lieux, les personnes, les odeurs... ne sont pas seulement des supports objectifs de la mémoire de l'expérience, ils en sont des éléments constitutifs. Un musicien ne possède pas (seulement) un « stock » de connaissance musicale qui lui permette de s'adapter à des situations, supposant par là que plus le « stock » est important, plus la faculté d'adaptation est grande, et donc les contextes possibles d'adaptation variés. Pour jouer et ressentir la musique il faut un contexte à l'intérieur duquel le jeu peut se dérouler. Cette conception de la mémoire musicale

⁴⁰ N. Elias, *Qu'est-ce que la sociologie*, éd. de l'Aube, 1991, p. 159.

⁴¹ Mode de fixation cependant plus exact que l'oralité, A. Hennion, *La passion musicale*, Métailié, 1993, p. 313.

⁴² J. Goody, « Mémoire et apprentissage dans les sociétés avec et sans écriture : la transmission du Bagre », *L'Homme*, janvier-mars 1977, XVII (I), p. 29-52.

porte alors à insister sur la relation d'interdépendance qui lie l'individu à un contexte.

Du point de vue de l'individu, l'analyse de Pierre Bourdieu en termes de « dispositions sociales » ou d'« habitus » a ouvert tout un champ de compréhension des modalités individuelles d'incorporation du monde social, mais qui demande aujourd'hui à être affinée, notamment parce que, comme le relève Bernard Lahire, « on n'a aucune indication sur la manière dont on peut les reconstruire (les dispositions) ni de la façon dont elles agissent (c'est-à-dire dont elles sont activées ou mises en veille selon les domaines de pratiques ou les contextes plus restreints de la vie sociale ». Elle sont simplement déduites des pratiques sociales (alimentaires, sportives, culturelles...) les plus fréquemment observées – statistiquement – chez les enquêtés »⁴³, et aussi parce que « la théorie de l'habitus (est) fragilisée par sa référence implicite et non discutée à des hypothèses qui ont initialement été élaborées par une certaines psychologies du développement ; elle amène à la réification de l'acquis en forme de schèmes et de dispositions »⁴⁴. Il n'est donc pas question de nier la valeur heuristique du concept de « dispositions » puisque nous nous appuyons dessus, mais de revenir sur l'analyse sociologique des conditions sociales de leur incorporation, et d'en préciser le contenu concret, au-delà d'une utilisation un peu généralisante et strictement conceptuelle.

De plus, la notion de « disposition » n'insiste pas assez sur la dimension proprement sensible, affective qu'enferment les processus d'incorporation, dimension fondamentale pour une approche de l'émotion. La sociologie de Norbert Elias permet une telle approche car elle fait une place particulière à l'économie psychique des liens qui se nouent entre les acteurs, et propose ainsi un mode d'appréhension de l'incorporation de la musique qui dépasse l'opposition binaire « possession de dispositions

⁴³ B. Lahire, « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique », in B. Lahire, *Le travail sociologique de pierre bourdieu, dettes et critiques*, La Découverte, 1999, 121-152.

⁴⁴ S. Faure, *Les processus d'incorporation du métier de danseur...*, *Op. Cit.*, p. 18.

musicales »/« absence de dispositions musicales ». Avec son analyse inachevée sur Amadeus Mozart⁴⁵, Elias permet de revenir sur les modes d'incorporation des dispositions musicales en prêtant une attention toute particulière aux liens affectifs qui se nouent entre le jeune Amadeus Mozart et son père, Léopold Mozart. Les modalités d'incorporation de la musique repose sur la *nature du lien social* qui se lie entre l'apprenant et l'apprenant, dans un contexte socioculturel particulier, des plaisirs (les satisfactions narcissiques) et/ou des souffrances psychologiques qui en ressortent⁴⁶. Plus, il permet d'aborder la question de l'émotion comme la retranscription (sublimation) d'une pulsion intérieure dans un matériau expressif aux lois spécifiques, comme les lois musicales et la technique instrumentale. Or, précisément, le respect et le degré de maîtrise de ces lois peuvent varier. Du coup, le contenu même du matériau expressif change, les flux fantasmatiques ne vont pas emprunter les mêmes chemins, ils ne vont pas s'arrêter au même endroit (là sur la mélodie, ici sur le chant, ailleurs sur le « son » de l'instrument – une guitare électrique au son saturé⁴⁷). Ne peut-on soutenir l'idée selon laquelle l'apprentissage rationnel de la musique permet d'obtenir un haut degré d'autocontrôle des émotions musicales (ou encore une « libération contrôlée des émotions »), lequel permet alors à son tour de mieux maîtriser la technique instrumentale, ce qui ne serait pas vrai pour tout

⁴⁵ N. Elias, *Mozart, sociologie d'un génie*, Seuil, 1991.

⁴⁶ Encore une fois, ce qui nous semble fondamental c'est bien la nature des liens sociaux. Quelle relation entretiennent la mélodie et l'harmonie ? Comment ces deux dimensions musicales sont-elles pensées l'une par rapport à l'autre ? De quelles significations se charge la nature de leur relation ?

⁴⁷ La nature même du « son distortionné » des guitares électriques du rock peut probablement s'interpréter à l'image du style « pipi-caca » de la bande dessinée (avec Reiser par exemple), c'est-à-dire comme une opposition au style « lisse », « net », « propre », mais aussi « impeccable », du son comme du jeu bourgeois de la musique classique (comme du trait petit-bourgeois dans la bande dessinée – voire L. Boltanski, « La constitution du champ de la bande dessinée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°1, 1975, p. 37-59).

type d'apprentissage musical, notamment pour ce qui est de l'apprentissage autodidacte du rock ? On perçoit ici toutes les conséquences possibles sur l'activité musicale elle-même (le jeu) et sa finalité.

Recueil de données et terrains d'observation

Comment mener l'analyse des cours et autres ateliers ou répétitions entendus comme autant de configurations sociales et musicales particulières ? Penser en terme de « configuration » impose de penser les éléments constitutifs de ces dernières (individus, langage, relations sociales, objets concrets, cadres normatifs, cadre architectural...), du « micro » au « macro », de façon *interdépendante*. Cela complexifie grandement l'approche méthodologique puisque cette posture conduit le chercheur à travailler ensemble différentes dimensions de la « réalité sociale » qui, de plus, ne sauraient se limiter à des interdépendances directement accessible sous la forme d'interactions ou d'interrelations directement observables. Il est nécessaire de penser l'interaction au-delà des situations de co-présence, comme il est nécessaire de conserver l'idée selon laquelle l'interaction ne trouve pas toute sa signification dans la situation de co-présence.

Ainsi, s'impose la nécessité :

1) de reconstruire les processus d'apprentissage et de socialisation des musiciens⁴⁸ : reconstruire finement leur trajectoire sociale et musicale pour repérer les facteurs clés de leur apprentissage⁴⁹ (notamment les acteurs, les groupes, les disques, les concerts... qui ont compté pour eux), prêter une attention parti-

⁴⁸ La terminologie n'est pas satisfaisante, mais nous parlons de « musiciens » et d'« élèves » pour désigner les acteurs inscrits respectivement dans des processus d'apprentissage autodidactes et dans des processus d'apprentissage scolaires.

⁴⁹ On trouve des pistes méthodologiques et un exemple de la richesse heuristique d'une telle approche dans B. Lahire, *Tableaux de familles, heurs et malheurs scolaires en milieu populaire*, Le Seuil, 1995 ; et B. Lahire et al., *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*, Nathan, 2002.

culière à leur manière de caractériser leur rapport à la musique, à l'apprentissage, au jeu lui-même, le sens qu'ils investissent dans leur musique comme dans leur pratique de l'instrument⁵⁰, la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes comme musicien, qu'ils se font de ce qu'est un « bon » musicien⁵¹, un « bon » groupe, une « bonne » musique ou un « bon morceau », de ce qu'est un musicien « amateur » ou « professionnel », de ce à quoi donne accès un diplôme, une « formation », un savoir théorique.

2) de considérer aussi l'ensemble des éléments constitutifs qui pèsent sur les configurations sociales considérées : histoire de la pédagogie musicale en France, textes politiques – comme la Charte de l'enseignement spécialisé – ; travaux d'experts – comme le travail de Gérard Authelain⁵² – ; travaux d'acteurs – ceux de la Fédurok et autres pionniers de l'enseignement des « musiques actuelles » – ; histoire de la constitution des cadres institutionnels – les Conservatoires, Ecoles Nationales de Musique, écoles privées ; histoire de l'idée même de l'enseignement des « musiques actuelles », de ses conceptions et formes ; profils sociaux des professeurs (origine sociale et formation musicale) ; conditions d'accessibilité aux « lieux » (facile/difficile, motivation parentale/individuelle, mais aussi modalités de location des lieux dans le cas des locaux de répétition⁵³) ; textes officiels qui déterminent les logiques du partenariat local, des aides, mais aussi le contenu même des projets pédagogiques et culturels.

⁵⁰ Voir D. Tassin, *Rock et production de soi...*, *Op. Cit.*

⁵¹ Sur ce point voir M. Perrenoud, « La figure du musicos. Musiques populaires contemporaines et pratique de masse », *Ethnologie française*, XXIII, n°4, 2003, p. 683-688.

⁵² G. Authelain, *Musiques actuelles. La formation de musiciens pour le développement de la pratique des musiques actuelles*, document ministériel, DMDTS, 15 octobre 1997.

⁵³ En effet, louer un local de répétition « à l'heure » modifie le rapport au lieu (il n'est qu'utilisé, et par là, qu'utilitaire, non investi par les musiciens), comme au temps de la répétition, et par là, à la nature du travail musical collectif (apparaît une nécessité de « rendement » : il faut rentabiliser, par le travail de répétition, le temps de la location).

3) de reconstruire l'histoire sociale des « musiques actuelles », de leur structuration spécifique, des processus et tensions qui les ont traversés, de la logique globale qui les structure aujourd'hui... « Cela engage une analyse structurelle des pratiques artistiques étudiées dont l'histoire propre n'est jamais autonome par rapport aux univers sociaux et politiques qui les ont fait émerger et qui les encouragent »⁵⁴. D'où la nécessité de prendre en compte les politiques culturelles et sociales qui organisent le champ des possibles et des contraintes des pratiques observées⁵⁵.

4) le passage de l'autodidactisme à l'apprentissage disciplinaire se réalisant via un processus d'institutionnalisation des musiques amplifiées, il est donc nécessaire de décrire ce processus afin de montrer tout ce que le processus d'institutionnalisation a changé dans les modalités d'apprentissage, et par là, de socialisation à la musique et donc d'incorporation des dimensions constitutives de « la musique ». Il est donc nécessaire de procéder à une description ethnographique précise des contextes d'apprentissage autodidactes et disciplinaires pour pouvoir effectuer une étude comparative des dispositifs mis en œuvre.

5) d'étudier précisément les pratiques elles-mêmes, lorsqu'elles sont « en-train-de-se-faire ». Ici aussi l'observation va alors comprendre une partie descriptive (description précise des lieux et des personnes : structuration de l'espace, utilisation par

⁵⁴ S. Faure et M-C. Garcia, *Danses des villes et danses d'école...*, *Op. Cit.*, p. 18.

⁵⁵ Voir S. Faure et M-C. Garcia, *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*, La Dispute, 2005 ; Ph. Teillet, « Eléments pour une histoire des politiques publiques en faveur des musiques amplifiées », in P. Poirrier (dir.) [avec la coll^o de V. Dubois], *Les collectivités locales et la culture. Les formes de l'institutionnalisation, XIX^e-XX^e siècles*, La documentation française, 2002, p. 361-394 ; P. Mignon, « Evolution de la prise en compte des musiques amplifiées par les politiques publiques », in *Politiques publiques et musiques amplifiées*, Adem (Gema, Florida), 1997, p. 23-31.

les acteurs⁵⁶), mais aussi une partie d'observation des exercices, de la manière dont sont ponctués, présentés, vécus les « cours », les « répétitions », les « ateliers » (autant de notions qu'il faut interroger)... Nous serons attentif à la manière dont un exercice musical est abordé, comment il est présenté et mis en œuvre, à la manière dont il est associé à d'autres éléments (à des encouragements par exemple). Il est donc nécessaire d'être attentif⁵⁷ :

- Aux interactions entre les participants (professeur/élèves ; musiciens/musiciens ; musicien/public ; musiciens/responsables des lieux) ;

- Aux pratiques langagières du professeur, à ses explications, conseils, démonstrations, ses jugements de valeurs, à sa manière de présenter la musique, de la décomposer, de la définir, de l'expliquer, d'en définir les différentes parties constitutives (l'harmonie, la mélodie... mais aussi la place du solfège) ; à la manière dont il corrige l'élève (donc les formes de correction), à la manière dont il (ou se) justifie la correction et par là la justesse du geste à acquérir.

- A l'attention des élèves lors des explications, les questions qu'ils posent, les manières d'apprendre les exercices ;

- Aux interactions entre les élèves (*vs* musiciens), aux concurrences éventuelles et à la manière dont le professeur gère cela ; à la manière dont les élèves s'observent et s'entraident ;

- Le rapport pratique / théorie, à la manière dont ces deux dimensions sont présentes et articulées l'une à l'autre. Les différentes catégories de cours proposées étant en soi une indication du degré d'autonomie des sphères du musical : cours d'harmonie, de composition, d'arrangement, cours de solfège... Comment cette dimension théorique est articulée à la pratique de l'instrument et définie par rapport à elle ? Comment

⁵⁶ Voir par exemple A. Hennion, *Comment la musique vient aux enfants : une anthropologie de l'enseignement musical*, Anthropos, 1988.

⁵⁷ Nous reprenons ici les éléments de la méthodologie développée par Sylvia Faure dans sa thèse déjà citée.

s'effectue l'apprentissage de la théorie, celui de l'instrument ? Cela porte donc à observer deux catégories d'apprentissage dans lesquels le dispositif d'observation est reproduit (ou un seul lorsqu'il n'y a pas cette décomposition de l'apprentissage).

Des entretiens approfondis seront ensuite effectués avec les professeurs et les élèves (ou apprentis musiciens) rencontrés. Par là nous chercherons à obtenir la manière dont les apprentissages sont vécus, ressentis, comme le sens que les acteurs investissent dans leur pratique. Car si une « forme » peut-être maintenue, comme la forme que prend actuellement l'enseignement des « musiques amplifiées » tend à reproduire sa forme syncrétique initiale, son *sens* peut-être modifié du fait d'un encadrement pédagogique scolaire ou périscolaire participant peu ou prou à instaurer un rapport « scolaire » à l'apprentissage et à la pratique, lequel favorise par là les acteurs possédant quelques dispositions scolaires (ou un « capital scolaire »). De la sorte :

- Du point de vue des élèves comme des musiciens, nous chercherons à obtenir des données sur leur rapport à la pratique instrumentale, à la théorie musicale, mais aussi à la « musique » en général et les formes que prend ce rapport (écoute régulière d'œuvres musicales, achat de magazines, fréquentation des concerts), à obtenir des indices explicatifs plus larges (analyse de la configuration familiale : présence de frères, sœurs ou parents musiciens...) ⁵⁸, et à obtenir des renseignements sur les raisons de leur investissement dans un apprentissage institutionnel (la chose est notamment particulièrement intéressante pour des musiciens initialement « autodidactes » pour en tirer leur perception de ce type d'enseignement).

- Pour les professeurs, l'entretien consiste à reconstruire leur parcours de formation et de professionnalisation afin de déterminer comment l'abord de l'enseignement s'est effectué, comment a été et est vécu le rapport à la musique, à l'exercice de la musique, de l'enseignement, quels sont les genres ou « styles » musicaux pratiqués/enseignés, les diplômes éventuellement

⁵⁸ Voir B. Lehmann, *L'orchestre dans tous ses éclats, ethnographie des formations symphoniques*, La Découverte, 2002.

obtenus. Il nous importe d'avoir des éléments permettant de dessiner le profil social de la personne, de déceler la manière dont les professeurs vivent leur rôle d'enseignant, de la manière dont ils développent une pédagogie explicite de la musique (quelle pédagogie ? pourquoi ? avec quels supports ?), de connaître leur perception de l'enseignement de la musique, de la musique (les genres appréciés), de ce qui « compte » dans un apprentissage musical, de ce que signifie « jouer »/« bien » jouer de la musique, de ce qui importe pour « devenir » « musicien », pour « faire carrière ».

Une enquête statistique portant sur les professeurs comme sur les élèves et les musiciens, sans représenter une finalité, permettrait de tester l'hypothèse de l'homologie des schèmes de perception du monde social et du monde musical (permettant par là de comprendre l'aisance ou les difficultés de certains élèves ou professeurs, et donc leur rapport à l'enseignement de la musique) : l'autonomisation des sphères constitutives du monde social, et par là, du monde de la culture, n'étant pas partout identique. Il serait alors intéressant de mettre en relation explicative le degré d'autonomisation des sphères constitutives du fait musical avec le degré d'autonomisation des sphères constitutives des faits sociaux⁵⁹. En outre, cela permettrait

⁵⁹ Prenons un exemple : comme nous avons pu l'observer à plusieurs reprises, dans un camping « sans étoile » aucune comme on dit, les sanitaires mélangent toilettes et douches (qui se trouvent côte à côte), les lavabos servent aussi bien à laver le linge que la vaisselle, qu'à se raser ou se laver les dents ou encore à faire sa toilette du matin, les espaces femmes et hommes sont indistincts, alors que dans un camping « avec étoiles », les douches sont séparées des toilettes, les femmes sont séparées des hommes, il existe un coin rasage (avec prises électriques), des éviers servant à faire la vaisselle, des lavabos servant à la toilette, des bacs servant à laver son linge. Par ailleurs, l'école divise et rationalise (dans des « cours » aux espaces différenciés) des savoirs qui sont intimement liés dans certains groupes sociaux. En effet, comme le soulignent M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, dans l'aristocratie et la grande bourgeoisie il est difficile de faire la différence entre la culture cultivée et la culture quotidienne par exemple : « La culture savante est ordinaire. Intégrée à la vie quotidienne, elle

d'analyser plus précisément la relation entre lieu/modalité d'apprentissage et structure des capitaux sociaux individuels.

L'analyse des répétitions, et surtout des répétitions « non encadrées » (qui s'effectuent dans des locaux loués, voire dans des squats), réclame un dispositif méthodologique particulier. Il serait particulièrement fécond de s'inspirer de l'astuce méthodologique développée par Damien Tassin, qu'il nomme le « dispositif K7 ». Ce dispositif a consisté à mettre à la disposition des musiciens une cassette vierge audio de 15 minutes destinée à recueillir des informations relatives à l'expérience de leur pratique : « La cassette est un support magnétique qui fait partie de l'univers des musiciens, cet objet familier a pour but de faciliter l'investigation sociologique en enregistrant soi-même la réponse à la question suivante : « Dis-moi pourquoi tu joues de la musique dans un groupe ? » À travers cette question, les musiciens étaient invités à se livrer à toutes sortes de manifestations créatives comme la poésie, les chansons, la musique, l'enregistrement de sons... »⁶⁰. Le dispositif peut être avantageusement réapproprié ici, afin de proposer aux musiciens d'enregistrer leurs répétitions pour envisager leur écoute et aborder des thèmes de discussion autour de leur déroulement (analyse des appréciations et de leur structuration).

Nous sommes enfin convaincu qu'il sera particulièrement important d'assister aux concerts et d'être attentif à leur déroulement⁶¹ tout en prenant en compte le cadre institutionnel de la

constitue une partie de la culture anthropologique », M. Pinçon et M. Pinçon-Charlot, *Grandes fortunes. Dynasties familiales et formes de richesse en France*, Payot, 1998, p. 192.

⁶⁰ D. Tassin, *Op. Cit.*

⁶¹ Ici aussi Norbert Elias est une source d'inspiration méthodologique : « Un concert peut remplir cette fonction (de relâchement agréable du contrôle des émotions), mais les mouvements des musiciens, à l'exception peut-être de ceux du chef d'orchestre, ne sont pas au centre de l'attention. Le public doit rester maître du moindre de ses sentiments, de façon à n'émettre aucun son qui pourrait interférer avec ceux produits par l'orchestre (alors que) à l'époque de Haydn ou Beethoven, non seulement on applaudissait à la fin de chaque mouvement,

manifestation (salle de concert labellisée, squat, salle polyvalente, MJC...). L'observation se focalise sur la scène, sur le repérage des moments « forts »⁶², sur l'hexis corporelle des musiciens, sur les mimiques du visage, sur l'interaction avec le public. Il serait tout à fait intéressant de filmer les concerts et de rencontrer les musiciens pour ouvrir, ici aussi, des discussions sur leur déroulement.

Pour terminer, le terrain d'enquête retenu ne cherche pas à multiplier le nombre des configurations observées, mais à faire varier la gamme des configurations possibles. La ville de Lyon et ses alentours (comme Villeurbanne) a été retenue car elle a l'avantage de proposer à la fois des configurations d'enseignement que l'on trouve sur l'ensemble du territoire national (un Conservatoire de Région et un Céfedem à Lyon, une ENM à Villeurbanne), et plusieurs configurations sociales et musicales différentes qui permettent ainsi de mener une étude comparative solide (outre ceux déjà cité on y trouve un CRAP – Centre de recherche et d'action pédagogique –, plusieurs locaux de répétition « non encadrée », deux MJC – Oullins et Perrache – très investies dans l'« accompagnement » et la diffusion des « musiques actuelles » offrant des locaux de répétition « encadrée »). Mais surtout, ce qui fait du contexte lyonnais un terrain privilégié d'analyse, c'est que le Conservatoire de Région, comme l'ENM de Villeurbanne (qui est la première ENM de France à avoir développé un enseignement « rock »), ou le Céfedem de Lyon, comme les deux MJC retenues, ont tous développés un enseignement des « musiques amplifiées ».

mais de telles manifestations de la part du public étaient attendues. De nombreux mouvements étaient conçus pour arracher des applaudissements où l'on voyait l'heureuse libération de la tension, de l'excitation produite par la musique. », N. Elias et E. Dunning, *Sport et civilisation. La violence maîtrisée*, Paris, Fayard, 1994, p. 64-65.

⁶² Voir J-M. Lucas, « Du rock à l'œuvre » et A. Hennion, « Scène rock, concert classique », in P. Mignon et A. Hennion, *Rock, de l'histoire au mythe*, Anthropos, col. Vibrations, 1991 (respectivement p. 77-100 et p. 101-119).

Conclusion

Ainsi sont posées, sans avoir toutefois la possibilité d'entrer dans tous les détails du projet, les bases d'une recherche empirique qui porterait sur la fabrication de l'émotion musicale. Cette enquête soutient en premier lieu que l'émotion musicale est d'abord signification, ensuite que, comme telle, elle varie comme le sens que la musique prend pour ceux qui la vivent et, enfin, que le sens de la musique varie lui-même avec le degré de son « raffinement », lequel raffinement est caractérisé par un processus d'autonomisation des parties constitutives du fait musical. L'analyse se penche sur les modalités d'incorporation de la musique à travers une enquête sur les conditions d'apprentissage musical et leur degré de rationalisation ; ces conditions d'apprentissage déterminant des conditions d'incorporation du sens de la musique, elles sont aussi des conditions d'apprentissage de l'émotion musicale (d'une *certaine* émotion musicale).