



Transposition

Musique et Sciences Sociales

11 | 2023

Socialisations musicales

À l'écoute des socialisations. Analyser la sociogenèse des pratiques musicales

Rémi Deslyper, Alexandre Robert et Irina Kirchberg



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/transposition/8100>

ISSN : 2110-6134

Traduction(s) :

Listening to socialisation. Analysing the sociogenesis of musical practices - URL : <https://journals.openedition.org/transposition/8104> [en]

Éditeur

CRAL - Centre de recherche sur les arts et le langage

Référence électronique

Rémi Deslyper, Alexandre Robert et Irina Kirchberg, « À l'écoute des socialisations. Analyser la sociogenèse des pratiques musicales », *Transposition* [En ligne], 11 | 2023, mis en ligne le 07 novembre 2023, consulté le 07 décembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/transposition/8100>

Ce document a été généré automatiquement le 7 décembre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

À l'écoute des socialisations. Analyser la sociogenèse des pratiques musicales

Rémi Deslyper, Alexandre Robert et Irina Kirchberg

- 1 La notion de « socialisation » est désormais solidement installée dans le paysage théorique des sciences sociales. Soutenue par une longue tradition de recherche¹ et particulièrement mobilisée dans l'espace de la sociologie française, elle désigne le processus par lequel le monde social (les institutions, les groupes, etc.) forme et transforme les individus en déposant en eux un ensemble de dispositions à penser, à croire, à agir, etc.². Les travaux qui la mobilisent visent ainsi à saisir la sociogenèse des pratiques et des manières de faire en dévoilant les conditions institutionnelles ou relationnelles de possibilité aussi bien qu'en restituant la succession dynamique d'étapes et d'interactions par lesquelles elles se constituent.
- 2 Les processus de socialisation peuvent généralement être décomposés en trois dimensions : les cadres, les modalités et les effets. Les cadres de socialisation organisent les interactions entre les différents individus impliqués. Qu'ils soient institutionnalisés ou non, que la (trans)formation des individus y soit explicitement visée ou non, ces cadres se définissent par la présence d'acteur·rices ou d'agent·es qui transmettent, initient, prescrivent, mais également par l'existence de rapports de domination, de rôles et de structures relationnelles instituées. En second lieu, les socialisations se caractérisent également par la manière dont elles se déroulent concrètement. Elles impliquent ainsi des temporalités d'expériences variables ou encore des modalités plus ou moins formalisées. Enfin, les socialisations peuvent produire des effets plus ou moins durables sur les individus à travers les schèmes de pensée et d'action qu'elles forgent³.
- 3 Éminemment transversale, la notion de socialisation pointe une classe de phénomènes qui peuvent s'observer dans tous les domaines de pratiques, toutes les formes d'activité ou tous les types d'expériences que le monde social est susceptible d'offrir. Il existe ainsi un ensemble de travaux qui, inscrits dans cette tradition de recherche

sociologique, se sont ponctuellement penchés sur des processus de socialisation musicale – nous aurons l'occasion d'y revenir plus bas – et dont on peut considérer que le célèbre article « La mémoire collective chez les musiciens » de Maurice Halbwachs⁴ constitue un exemple pionnier. Dans son effort pour arracher les phénomènes de mémoire, de signification et d'émotion musicales à la seule physiologie et pour en dévoiler le caractère profondément collectif, Halbwachs soutient en effet que, pour que la musique résonne dans les cerveaux, il faut que les individus aient déjà été familiarisés (que ce soit selon des modalités « populaires » et orales ou « savantes » et écrites, précise-t-il) à un ensemble de combinaisons sonores, signes, conventions et hiérarchies symboliques qui trouvent leur origine dans la « société des musiciens ». Il rappelle alors notamment que même les oreilles de non-musicien-nnes contractent socialement des habitudes tout au long des trajectoires biographiques du fait de leur implication plus ou moins active et explicite dans une foule de pratiques musicales (berceuses parentales, chansons de jeu et de travail, écoute de musique enregistrée, etc.).

- 4 Si l'on tourne le regard du côté de la musicologie, ce prisme d'analyse n'est pas totalement absent – quand bien même la notion de « socialisation » n'est pas explicitement mobilisée – et l'on en trouve même des traces dans différents travaux classiques. Sans aucune prétention d'exhaustivité, on peut évoquer à titre d'exemples les trois auteurs suivants qui, bien qu'issus d'horizons fort éloignés, ont en commun d'entretenir un dialogue soutenu avec les sciences sociales. Discutant de la formation de la pensée des compositeurs, Theodor W. Adorno affirme ainsi :

La subjectivité, y compris sur le plan esthétique, ne doit pas être prise pour absolue. Les compositeurs restent toujours *zoon politikon*, et ce d'autant que leur prétention purement musicale est emphatique. Aucun d'eux n'est tabula rasa. Dans leur prime enfance, ils se sont adaptés à ce qui se passait alentour ; plus tard, ils sont pris dans les idées qui expriment leur forme de réaction propre, elle-même déjà socialisée. [...] La médiation subjective, le social dans les individus qui composent et dans les schémas de comportement qui dirigent leur travail ainsi et pas autrement, consiste en ce que le sujet-compositeur, même s'il se méconnaît nécessairement comme pur être-pour-soi, constitue lui-même un moment des forces productives sociales⁵.

- 5 Dans le cadre de son étude classique sur le « style » en musique, Leonard B. Meyer souligne quant à lui le rôle des « contraintes intériorisées⁶ » ou des « habitudes et dispositions fondamentales » des individus ou des groupes – qu'il définit comme des « modes de perception et de réponse au monde qui sont tellement ancrés qu'ils ne peuvent être déniés⁷ » – dans le modelage de leurs styles de pratiques. Ces « propensions acquises par l'expérience culturelle⁸ » peuvent, selon Meyer, prendre des formes relativement singulières dans la mesure où chaque individu les forge à travers ses appartenances à différents domaines ou sphères d'activité⁹. On peut enfin mentionner la théorie du « musiquer » de Christopher Small, qui fait découler les significations de la musique des diverses relations qui structurent les performances musicales – relations entre l'environnement matériel et les acteurs, relations entre les acteurs eux-mêmes, relations entre les sons – et dans laquelle le rapport perceptif à ces relations résulte d'un apprentissage situé socialement :

Nous portons tous en nous une manière personnelle de donner du sens au monde et à ses relations. Dès notre naissance, voire avant elle, nous apprenons à distinguer les relations qui ont de la valeur pour nous de celles qui n'en ont pas, ce dont il faut se souvenir et ce qu'il faut oublier et comment ordonner nos expériences du monde en catégories. Aucun de ces choix n'est inné : ils résultent tous d'un engagement

actif avec notre environnement. [...] C'est par l'expérience que nous apprenons à discriminer les relations qui ont de la valeur de celles qui n'en ont pas. Bien que chaque personne ait sa propre idée de ces relations, on doit s'attendre à ce que celles qui sont partagées entre les membres d'un même groupe social – dont les expériences sont globalement similaires – soient également globalement similaires, de telle sorte qu'elles se renforceront mutuellement. [...] Bien sûr, nous appartenons tous simultanément à plus d'un groupe social : être citoyen d'une nation ou d'un empire n'est en rien incompatible avec le fait d'être membre d'une famille, d'un syndicat, d'une amicale philatélique, d'un club de supporters de foot, d'une catégorie professionnelle, d'un parti politique, d'une organisation religieuse, d'un groupe ethnique ou d'une communauté sexuelle. Notre appartenance à chacun de ces groupes informe notre perception de la réalité [...]¹⁰.

- 6 Ce numéro de *Transposition* se donne ainsi pour ambition de prendre à bras-le-corps cette thématique des socialisations musicales et de faire travailler les outils conceptuels et méthodologiques attachés à cette tradition de recherche sur des terrains musicaux en interrogeant les spécificités de ces derniers – dans la mesure où ils sont issus de champs aux histoires singulières et abritent des activités aux caractéristiques propres.
- 7 En attirant le regard sur le processus de façonnement social des pratiques, le concept de socialisation recèle plusieurs vertus heuristiques pour le domaine musical sur lesquelles nous souhaiterions ici insister. Il constitue en premier lieu un puissant outil de dénaturalisation dans la mesure où il conduit à redonner de l'épaisseur sociale à un ensemble d'aspects des pratiques musicales encore trop souvent imputés sur un mode innéiste à l'arbitraire de singularités individuelles. En second lieu, il permet d'éclaircir l'origine de la différenciation des pratiques musicales ainsi que des rapports à la musique.

1. La socialisation comme outil de dénaturalisation

- 8 L'analyse des socialisations musicales permet en premier lieu de rompre avec toutes sortes d'explications innéistes des compétences et comportements. Le don, le génie, le talent, la vocation, l'oreille ou encore la sensibilité musicale sont en effet autant de prénotions qui, largement mobilisées par les acteurs et les institutions musicales, rattachent les pratiques à des propriétés logées dans la nature des individus – ces représentations et croyances innéistes n'étant d'ailleurs elles-mêmes pas dénuées d'effets socialisateurs, comme ont pu le mesurer plusieurs travaux en psychologie du développement¹¹. Le prisme théorique de la socialisation permet ainsi d'identifier les cadres et les modalités de socialisation qui sont au principe de la construction des compétences musicales, du sentiment vocationnel ou encore des préférences personnelles. Les approches quantitatives peuvent fournir une première approximation des conditions dans lesquelles prennent naissance les pratiques musicales. Par exemple, certaines enquêtes¹² mettent en évidence le fait qu'une part significative des musicien·nes professionnel·les de musiques savantes est issue de parents eux-mêmes musicien·nes professionnel·les, ce qui constitue un indice important du rôle de la socialisation familiale dans la construction vocationnelle. Les mécanismes fins de socialisation s'appréhendent ensuite d'autant mieux que l'échelle d'observation se resserre, donc via des approches qualitatives, dans la mesure où la socialisation y est alors moins présumée que montrée concrètement.

- 9 C'est cette perspective que mobilisait déjà, sans le formuler ainsi, Norbert Elias lorsqu'il proposait d'analyser le cas Mozart dans sa *Sociologie d'un génie*¹³. L'analyse d'Elias montre que le génie du compositeur autrichien tient en réalité d'une part de compétences musicales acquises à travers une socialisation familiale singulière – recevant de son père et dès son plus jeune âge « une prime d'amour supplémentaire pour chacune de ses performances musicales¹⁴ » – et d'autre part d'un espace social (celui des cours européennes de la fin du XVIII^e siècle) qui a contribué tant à encourager le développement de ces compétences qu'à les faire reconnaître comme exceptionnelles. On voit donc bien ici comment l'approche par la socialisation ne remet pas en question les qualités, capacités ou « habiletés » musicales qui sont attribuées à un·e musicien·ne, mais propose une explication sociale de leur genèse.
- 10 Plusieurs travaux ont cherché à restituer, selon cet angle d'attaque, des processus de (trans)formation des oreilles – l'oreille étant ici considérée non comme un simple organe biologique mais bien comme un ensemble de schèmes de perception et d'appréciation acquis lors d'expériences socialisatrices. À partir de sources historiques, Alexandre Robert¹⁵ montre par exemple comment l'emprise de l'institution d'enseignement musical qu'est la Schola Cantorum, au tournant du XX^e siècle, façonne durablement les manières d'écouter et d'apprécier du jeune compositeur Déodat de Séverac. Dans une veine similaire, mais sur un tout autre terrain, Irina Kirchberg¹⁶ examine l'éducation implicite de l'oreille des nageuses qui, en natation synchronisée, est indispensable à une synchronisation collective efficace.
- 11 Il existe, de même, différentes enquêtes consacrées à l'analyse de la sociogenèse des vocations de différentes populations musicales. Celle de Hyacinthe Ravet¹⁷, questionne les socialisations et les trajectoires sociales spécifiques qui rendent possible l'engagement de femmes clarinettes dans une activité professionnelle historiquement et symboliquement placée du côté du masculin. L'enquête d'Adrien Pégourdie¹⁸ portant sur la construction de la vocation chez les enseignant·es de musique en conservatoire et, plus précisément, sur les facteurs d'inculcation de leur sentiment de prédestination et d'acquisition de leurs dispositions ascétiques. On peut également citer le travail de Rémi Deslyper¹⁹ qui met en évidence la construction sociale de la vocation particulière – parce que tardive et non familiale – des musicien·nes de « musiques actuelles ».
- 12 Cette première vertu heuristique permet en outre de rendre raison des préférences ou des choix individuels qui, bien qu'ils tendent à être interprétés sur le mode de l'« *homo clausus*²⁰ », sont en fait le produit de diverses socialisations – musicales aussi bien que non musicales. C'est par exemple ce que montre Alexandre Robert qui, à partir d'une enquête ethnographique réalisée au sein d'une classe de composition au sein de l'Ircam²¹, propose de saisir les « choix » esthétiques de jeunes compositeurs au croisement de l'expérience socialisatrice présente que constitue le dispositif de formation, d'une part, et des diverses socialisations (familiales, scolaires, amicales, professionnelles, mais aussi de classe, de genre, d'âge, etc.) auxquelles ils ont été soumis.
- 13 Dans un registre proche, plusieurs travaux interrogent l'idée que les préférences en matière de pratique instrumentale ou vocale ne seraient qu'une question de « personnalité » mystérieuse et insondable. Catherine Monnod démonte ainsi les ressorts sociaux du « choix » des instruments pratiqués par les enfants et les adolescent·es. Celui-ci dépend largement des connotations genrées – historiquement et

socialement construites – associées aux différents instruments (le « sexe » des instruments), ainsi qu'aux formes de féminités et de masculinités auxquelles les enfants et adolescent·es ont été socialisé·es²². On peut également citer, dans cette perspective, le travail de Clare Hall qui, à partir d'une enquête auprès de *choirboys* australiens, se donne pour objectif de comprendre et d'expliquer les cas atypiques de jeunes garçons s'engageant dans une pratique intensive du chant en articulant l'analyse de leur(s) socialisation(s) musicale(s) et l'analyse de leur socialisation familiale, dans laquelle s'enracinent des dispositions de classe et de genre²³.

2. Socialisation et plans de différenciation

- 14 L'approche par la socialisation constitue aussi une entrée privilégiée pour rendre compte de la sociogenèse de la diversité des pratiques et des rapports à la musique qui coexistent au sein du monde social. Parce qu'elle trouve sa source dans une sociologie dispositionnaliste attentive à la différenciation sociale des rapports au monde aussi bien qu'aux luttes qui en résultent, notamment autour des réflexions de Pierre Bourdieu²⁴, la notion de socialisation éclaire d'un jour nouveau un certain nombre de partitions musicales qui traversent le monde social. À cet égard, on peut dire qu'il n'existe pas une socialisation musicale, mais des socialisations musicales, plus ou moins différentes et antagonistes, et que l'analyse en termes de socialisation ne vise pas tant à comprendre comment on devient musicien·ne ou auditeur·rice qu'à comprendre comment on devient un certain type de musicien·ne ou d'auditeur·rice. Nous nous proposons ici de revenir sur trois de ces plans de différenciation qui nous semblent particulièrement structurants de la pluralité des rapports à la musique et que nous distinguons ici pour les besoins de la présentation mais qui peuvent être amenés à se recouper partiellement : les socialisations aux différents genres musicaux, les socialisations professionnelle et amateur, les socialisations scolaire et non scolaire.
- 15 Le premier d'entre eux, le plus évident, est celui qui divise les auditeur·rices et musicien·nes selon les genres musicaux. Alors qu'une forme de sens commun tend à faire des genres musicaux des éléments structurants de la sphère musicale (on n'est pas le ou la même auditeur·rice ou le ou la même musicien·ne selon que l'on écoute ou que l'on joue du rap, de la chanson, du metal, du jazz, de la musique contemporaine, etc.), on en sait finalement peu sur les processus de socialisation par les genres musicaux et leurs effets propres sur les pratiques. En quoi les manières d'écouter et de produire du rap, de la chanson, du metal, du jazz, de la musique contemporaine, etc. se différencient-elles exactement et comment se construisent ces différences ? Le travail de Pierig Humeau sur les punks français²⁵ est à cet égard particulièrement intéressant. Il montre en effet comment l'engagement dans la pratique musicale punk implique l'appropriation d'une éthique DIY, l'acquisition d'une hexis corporelle spécifique (lourdeur du pas, empoignades amicales et viriles, etc.) et, sur le plan musical, un travail de résistance aux techniques instrumentales légitimes et de mise en scène de manières de jouer hétérodoxes – par exemple, pour les batteurs, jouer « avec les bras » plutôt qu'« avec les poignets », voire « en retournant les baguettes²⁶ ». La différenciation des auditeur·trices et des musicien·nes par les genres musicaux, du fait de son évidence, tend toutefois à invisibiliser d'autres plans de différenciations qui s'avèrent pourtant être à l'origine de distinctions tout aussi profondes, si ce n'est davantage.

- 16 Des travaux se sont ainsi penchés sur des types de socialisation musicale relevant d'un autre plan de différenciation des rapports à la musique. C'est notamment le cas, côté production, de la socialisation professionnelle et de son pendant amateur. Devenir musicien·ne de métier passe en effet par une socialisation spécifique à la pratique musicale qui diffère de celle à l'œuvre dans la pratique amateur. Ainsi, à partir d'une enquête ethnographique réalisée sur près de dix années, Marc Perrenoud²⁷ décrit les mécanismes de l'entrée dans le métier de *musicos* et de ses effets sur la manière de faire et de penser la musique. Il met ainsi en lumière la nécessité, pour vivre de la musique, de recourir à la pluriactivité (avoir différentes sources de revenus au sein du milieu musical) et d'évoluer dans différents dispositifs scéniques (plus ou moins formalisés et centrés sur la musique), autant d'éléments qui construisent un rapport spécifique à la pratique musicale dès lors que celle-ci devient un métier. Plus récemment, à partir de l'étude de la professionnalisation de musiciens grecs de musiques populaires (musique traditionnelle et *bluegrass*), Reguina Hatzipetrou-Andronikou et Dimitra Papastavrou montrent de leur côté le poids du jeu en groupe dans la socialisation professionnelle de ces musicien·nes et soulignent que « la socialisation professionnelle et les modalités de travail peuvent être un principe de division pour étudier les musicien·nes de musiques populaires²⁸ ».
- 17 Mais si la socialisation professionnelle peut apparaître en rupture – relative – avec une socialisation amateur, on peut aussi observer des ruptures au sein même de la socialisation professionnelle. C'est le constat qu'effectue Philippe Coulangéon²⁹ en s'intéressant à l'évolution de la socialisation professionnelle du jazz suite à son institutionnalisation, et notamment à sa scolarisation, dans la seconde moitié du xx^e siècle. À travers cette approche diachronique, il souligne alors le basculement d'une socialisation professionnelle informelle, fondée sur le capital relationnel et une relative indistinction entre l'apprentissage du métier et l'entrée sur le marché du travail, dominante jusqu'à la fin des années 1970, à une socialisation professionnelle beaucoup plus formalisée, objectivée avec ses titres et ses compétences identifiées, au cours des années qui suivent. Ce basculement aboutit à une « tertiarisation » des carrières, un nombre croissant de musicien·nes s'orientant vers l'enseignement ou l'animation musicale. En somme, Philippe Coulangéon observe que l'évolution de la socialisation professionnelle des musicien·nes de jazz conduit à une fracture générationnelle dans le milieu. Anciens et nouveaux jazzmen n'ont pas été socialisés au métier de la même manière et n'ont donc pas la même manière de l'exercer.
- 18 L'approche par la socialisation permet enfin d'interroger une autre ligne de partage de l'univers musical que sont les modes de transmission. Le mode scolaire de socialisation³⁰ et l'apprentissage hors de tout enseignement formalisé constituent en effet deux expériences socialisatrices bien distinctes qui n'aboutissent pas au même rapport à la musique et à sa pratique. Ainsi, en se penchant sur le cas, atypique, d'un musicien d'orchestre symphonique issu d'un apprentissage autodidacte du jazz, Bernard Lehmann note que :
- tout ou presque distingue un jazzman autodidacte d'un musicien classique passé par le plus jeune âge par le « moule » des conservatoires : ils ne perçoivent pas la musique de la même façon, ne la pénètrent pas de la même façon et ne la travaillent pas davantage de la même façon³¹.

- 19 Il y a donc ici un réel intérêt scientifique à étudier de près ces deux formes de socialisation à la musique pour comprendre ce qui sépare, pour le dire grossièrement, les autodidactes des élèves³².
- 20 La socialisation à la musique en dehors de tout enseignement formalisé a fait l'objet d'un certain intérêt des sciences sociales. On sait ainsi que le développement de la musique enregistrée et l'avènement des industries culturelles au xx^e siècle ont considérablement affaibli le pouvoir socialisateur des institutions de formation – et notamment de l'institution scolaire via le cours d'éducation musicale – dans la construction des manières d'apprécier la musique. Différentes auteur·rices soulignent ainsi les rôles centraux joués par la famille durant l'enfance³³ et par les pairs à l'adolescence³⁴ dans la socialisation musicale des auditeur·rices. Du côté de la pratique musicale, différentes enquêtes se sont penchées sur la socialisation non scolaire dans les musiques populaires³⁵ et ont identifié l'influence cardinale des pairs. Ceux-ci encouragent en effet le basculement d'un goût d'auditeur vers la pratique instrumentale ou vocale³⁶, puis vers l'intégration d'un groupe au sein duquel l'apprentissage et la pratique se confondent et où la pratique musicale n'existe qu'en action, sous forme d'un sens pratique, c'est-à-dire en dehors de toute connaissance théorique et dans des contextes où la sociabilité et le divertissement occupent une place importante.
- 21 La socialisation scolaire à la musique, en revanche, a davantage été délaissée³⁷. D'une part, concernant l'éducation musicale dans l'institution scolaire, cela tient probablement de sa faible puissance socialisatrice dans la construction d'un goût d'auditeur·rice. D'autre part, du côté des conservatoires, on peut supposer que son hégémonie dans la formation aux pratiques musicales savantes contribue à lui donner un caractère d'évidence. Il y a pourtant un réel intérêt scientifique à se pencher sur cette socialisation institutionnelle à la musique, ne serait-ce que pour souligner le décalage entre les discours de ces institutions et leurs pratiques effectives. Ainsi, contre les postures anti-scolaires favorisées par les évolutions pédagogiques récentes en matière d'éducation et d'enseignement musical, plusieurs travaux ont mis en lumière la persistance du mode scolaire de socialisation dans ces institutions³⁸ qui, quoi qu'elles en disent, continuent de chercher à transmettre un rapport formel et réflexif à la musique. Concernant l'enseignement des « musiques actuelles », ce passage par le mode scolaire de socialisation aboutit à la construction d'une forme de pratique spécifique – dans laquelle la pratique musicale devient sa propre finalité – qui diffère dès lors assez radicalement de celle issue d'une socialisation non scolaire³⁹.

- 22 Les textes réunis dans ce numéro mettent en évidence ces deux vertus heuristiques (dénaturalisation et saisie des différenciations) en faisant explicitement travailler la notion de socialisation sur des objets et des terrains variés. Ils montrent également que les différentes dimensions des socialisations – cadres, modalités, effets – peuvent être reconstruites via des méthodologies qualitatives variées (et parfois combinées), du dépouillement d'archives aux techniques d'enquêtes de terrain comme l'ethnographie et l'entretien.
- 23 À partir de l'analyse approfondie de Sofiane, un élève de conservatoire, Samuel Chagnard revient sur un cas de socialisation musicale « ratée », au sens où celle-ci

n'aboutit pas au développement d'une pratique musicale telle qu'attendue par l'institution. L'auteur montre ainsi à la fois la prédominance du mode scolaire de socialisation dans les conservatoires, mais également comment cette socialisation peut entrer en confrontation avec une socialisation antérieure, en l'occurrence une socialisation de classe populaire. On voit alors que Sofiane développe bien une pratique musicale, mais que celle-ci ne correspond pas aux exigences de l'institution, notamment du fait de son caractère contextualisé et reposant sur une satisfaction immédiate. Ce décalage dispositionnel est source de sanctions négatives de la part de l'institution et d'une insatisfaction de Sofiane qui l'amènera à quitter le conservatoire.

- 24 En s'appuyant sur une enquête menée au sein du défilé des écoles de *samba* de Rio de Janeiro mêlant analyse d'archives et ethnographie, Antoinette Kuijlaars restitue la dynamique d'accélération continue du tempo des *baterias* depuis les années 1960 sous l'effet de contraintes médiatiques et économiques, d'une part, et montre que les différents *mestres* des *baterias* aussi bien que les jurées chargées de les évaluer ne s'approprient pas de la même façon cette norme du tempo accéléré selon leurs trajectoires sociales et musicales, d'autre part. La construction de leurs critères de jugement relatifs au tempo s'inscrit ainsi au carrefour de leur socialisation informelle entre paires (jurées d'un côté, *ritmistas* de l'autre) et de leurs socialisations antérieures.
- 25 Dans son article, Marc Perrenoud propose d'historiciser la question des socialisations musicales en revenant sur les conditions de possibilité et les modalités d'engagement dans la pratique des musiques actuelles au cours des six dernières décennies. Il met ainsi en évidence que ces pratiques musicales sont assez largement déterminées par les contextes sociohistoriques qui, selon les époques, accordent plus ou moins de légitimité à ces registres musicaux (et de ce fait n'attirent pas à eux les mêmes profils sociaux) mais également par les capitaux culturel et économique dont disposent les musicien·nes et qui les amènent à s'approprier ces pratiques musicales sous des formes différentes.
- 26 Apolline Gouzi et Arthur Macé se penchent sur le cadre de socialisation particulier que constitue l'UFAM, une organisation qui, selon une double optique charitable et syndicale, vise à venir en aide aux musiciennes interprètes rencontrant des difficultés sur le marché de l'emploi musical dans les années 1910-1920. L'analyse précise du fonctionnement de cette institution montre qu'elle offre des conditions de pratique et de travail inédites, qui jurent largement avec les formes plus usuelles – et beaucoup moins favorables – de socialisation professionnelle que ses adhérentes ont eu toutes les chances de rencontrer par ailleurs : soutien symbolique et renforcement de son sentiment de légitimité, sécurisation financière, protection d'un entre-soi féminin, culture d'un capital relationnel, etc.
- 27 Pour conclure cette rapide – et non exhaustive – présentation des pistes de réflexions qu'ouvre la notion de socialisation pour l'analyse des pratiques musicales, il nous semble important de mettre l'accent sur l'éclairage en miroir que devraient constituer les travaux consacrés à d'autres domaines de pratique. Parce que l'approche en termes de socialisation a l'ambition de s'appliquer à toutes les sphères d'activité, un questionnement sur la socialisation musicale nous semble pouvoir être utilement nourri de réflexions portant sur d'autres terrains et d'autres objets. Comme le rappelle Muriel Darmon :

L'étude de la socialisation consiste à mener l'analyse sociologique du monde non pas à partir d'un domaine circonscrit de faits qui nous intéresserait en premier lieu, comme le travail ou l'école, mais à regarder un processus, la socialisation, qui se produit « partout » [...]. C'est aussi l'idée qu'on peut aborder de cette manière potentiellement tous les objets, même s'ils sont très spécifiques, dans des domaines très spécialisés, en posant des questions générales, celles qui sont au fondement de la sociologie. Ces questions sont assez fondamentales : comment les individus sont-ils faits ? Pourquoi adoptent-ils telle pratique et pas telle autre, telle façon de penser et pas telle autre ⁴⁰?

- 28 Les axes de réflexion présentés ici sont ainsi largement partagés par d'autres disciplines artistiques⁴¹ ou par d'autres domaines de pratique voisins – le sport en particulier⁴² – qui ont également fait l'objet d'analyse sous l'angle de la socialisation. Aussi, sans nier les spécificités de l'objet musique, l'étude de la socialisation musicale a tout à gagner à aller voir les travaux portant sur la socialisation à des pratiques différentes (et parfois très éloignées), à la fois pour améliorer la connaissance de son objet mais aussi pour alimenter la connaissance plus générale des processus de socialisation.

BIBLIOGRAPHIE

ADORNO Theodor W., *Introduction à la sociologie de la musique. Douze conférences théoriques*, traduction de l'allemand (1962), Genève, Contrechamp, 2009 [1994].

BERTRAND Julien, *La fabrique des footballeurs*, La Dispute, 2012.

BONNÉRY Stéphane, « L'enseignement de la musique entre institutions scolaires et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, vol. 185, 2013, p. 5-19.

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997.

COULANGEON Philippe, *Les musiciens de jazz en France*, Paris, L'Harmattan, 1999.

COULANGEON Philippe, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Paris, La Documentation française, 2004

DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2016 [2006].

DARMON Muriel, PICHONNAZ David et TOFFEL Kevin, « “La socialisation secondaire ne s'exerce pas sur une page blanche mais sur une page déjà écrite et déjà froissée par les expériences antérieures”. Entretien avec Muriel Darmon », *Émulations*, n° 25, 2018.

DESLYPER Rémi, « Une “école de l'autodidaxie” ? L'enseignement des “musiques actuelles” au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 185, 2013, p. 49-58.

- DESLYPER Rémi, « Les conditions sociales d'une vocation tardive. Le cas des apprentis musicos d'une école de "musique actuelle" », *Sociétés contemporaines*, n° 111, 2018, p. 97-123.
- DESLYPER Rémi, *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.
- DESMITT Claire, « La socialisation artistique des enfants dans les musées. Discipliner des corps, former des disciples », *Agora débats/Jeunesses*, n° 79, 2018, p. 7-22.
- DUBOIS Vincent, MÉHON Jean-Matthieu et PIERRU Emmanuel, *Les mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009.
- ELIAS Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, traduction de l'anglais (1970), Paris, Pocket, 1993 [1981].
- ELIAS Norbert, *Mozart. Sociologie d'un génie*, traduction de l'allemand (1991), Paris, Seuil, 1991.
- ELOY Florence, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, 2015.
- FAURE Sylvia, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- GREEN Lucy, *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*, Londres, Routledge, 2002.
- GUHIN Jeffrey, MCCRORY CALARCO Jessica, MILLER-IDRISS Cynthia, « Whatever Happened to Socialization? », *Annual Review of Sociology*, vol. 47, 2021, p. 109-129.
- HALBWACHS Maurice, « La mémoire collective chez les musiciens », *La Revue Philosophique*, mars-avril 1939, p. 136-165.
- HALL Clare, *Masculinity, Class and Music Education. Boys Performing Middle-Class Masculinities through Music*, London, Palgrave Macmillan, 2018.
- HATZIPETROU-ANDRONIKOU Reguina et PAPASTAVROU Dimitra, « Des instruments sur le devant de la scène. Apprentissage du métier et modalités du travail dans deux scènes de renouveau musical en Grèce », *Volume!*, vol. 18, n° 1, 2021, p. 39-51.
- HUMEAU Pierig, *À corps et à cris. Sociologie des punks français*, Paris, Éditions du CNRS, 2021.
- KIRCHBERG Irina, « Écouter par corps. La socialisation de l'oreille en natation synchronisée », *Culture et musées*, n° 25, 2015, p. 95-114.
- LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 2013.
- LEHMANN Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2002.
- MABRU Lothaire, « De l'écriture du corps dans les pratiques musicales à transmission "orale" : le cas du fifre en Bazadais », dans BELMONT Nicole, GOSSIAUX Jean-François (dir.), *De la voix au texte. L'ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*, Paris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1997, p. 49-59.
- MCPHERSON Gary, « The role of parents in children's musical development », *Psychology of music*, vol. 37, n° 1, 2009, p. 91-110.
- MEYER Leonard B., *Style and Music. Theory, History and Ideology*, Chicago, University of Chicago Press, 1996 [1989].
- MONNOD Catherine, *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*, Rennes, PUR, 2012.

- NENTWIG Anne-Cécile, *Jouer son monde. Sociologie des musiciens traditionnels amateurs*, Paris, L'Harmattan, 2016.
- OCTOBRE Sylvie, DÉTREZ Christine, MERCKLÉ Pierre et BERTHOMMIER Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture – DEPS, 2010.
- PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.
- PÉGOURDIE Adrien, « Devenir musicien "ordinaire". Construction et entretien des vocations des enseignants de musique classique », *Biens symboliques*, n° 1, 2017.
- PERRENOUD Marc, *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, La Découverte, 2007.
- RAVET Hyacinthe, « Devenir clarinetiste. Carrières féminines en milieu masculin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 168, 2007, p. 50-67.
- ROBERT Alexandre, « La transformation d'une oreille. Déodat de Séverac à la Schola Cantorum », *Revue de Musicologie*, vol. 103, n° 1, 2017, p. 53-92.
- ROBERT Alexandre, « La fabrication d'œuvres de musique contemporaine. Enquête auprès de compositeurs en formation », *Sociétés contemporaines*, vol. 119, 2020, p. 115- 141.
- ROBERT Alexandre, « Rationaliser la création musicale ? Ethnographie d'une classe de composition », *Revue de Musicologie*, vol. 108 n° 1, 2022, p. 83-110.
- SMALL Christopher, *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*, traduction de l'anglais (1998), Paris, Éditions de la Philharmonie, 2019.
- VINCENT Guy, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard et THIN Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.
- WACQUANT Loïc, *Corps et âme. Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2001.
- WILLIAMS Patrick, « Leçons de musique. Guitare et langue chez les Tsiganes en France », *Recherche et formation*, vol. 27, 1998, p. 29-40.

NOTES

1. BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980 ; BOURDIEU Pierre, *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, 1997 ; DARMON Muriel, *La socialisation*, Paris, Armand Colin, 2016 [2006] ; LAHIRE Bernard, *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte, 2013. Pour une synthèse récente de l'usage de la notion dans la sociologie états-unienne, voir GUHIN Jeffrey, MCCRORY CALARCO Jessica, MILLER-IDRISS Cynthia, « Whatever Happened to Socialization? », *Annual Review of Sociology*, vol. 47, 2021, p. 109-129.
2. Elle ne doit ainsi pas être confondue avec la notion de « sociabilité » qui désigne quant à elle les modes de relations et d'interactions au sein de certains groupes déterminés (on parle ainsi de « sociabilités masculines », de « sociabilités étudiantes », de « sociabilités ouvrières », etc.).

3. Les socialisations peuvent aussi ne pas produire les effets attendus, leurs « réussites » nécessitant certaines conditions sociales de possibilité (voir par exemple l'article de Samuel Chagnard dans ce dossier).
4. HALBWACHS Maurice, « La mémoire collective chez les musiciens », *La Revue Philosophique*, mars-avril 1939, p. 136-165.
5. ADORNO Theodor W., *Introduction à la sociologie de la musique. Douze conférences théoriques*, traduction de l'allemand (1962), Genève, Contrechamp, 2009 [1994], p. 197-198.
6. MEYER Leonard B., *Style and Music. Theory, History and Ideology*, Chicago, University of Chicago Press, 1996 [1989], p. 10.
7. *Ibid.*, p. 55.
8. *Ibid.*, p. 139.
9. *Ibid.*, p. 115 et 158.
10. SMALL Christopher, *Musiquer. Le sens de l'expérience musicale*, traduction de l'anglais (1998), Paris, Éditions de la Philharmonie, 2019, p. 270-272.
11. Voir par exemple MCPHERSON Gary, « The role of parents in children's musical development », *Psychology of music*, vol. 37, n° 1, 2009, p. 91-110. Les travaux discutés p. 95-96, en particulier, montrent comment les croyances des parents peuvent se transformer en prophéties auto-réalisatrices (*self-fulfilling prophecy*) concernant les performances musicales de leurs enfants.
12. COULANGEON Philippe, *Les musiciens interprètes en France. Portrait d'une profession*, Paris, La Documentation française, 2004 ; LEHMANN Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*, Paris, La Découverte, 2002.
13. ELIAS Norbert, *Mozart. Sociologie d'un génie*, traduction de l'allemand (1991), Paris, Seuil, 1991.
14. *Ibid.*, p. 93.
15. ROBERT Alexandre, « La transformation d'une oreille. Déodat de Séverac à la Schola Cantorum », *Revue de Musicologie*, vol. 103, n° 1, 2017, p. 53-92.
16. KIRCHBERG Irina, « Écouter par corps. La socialisation de l'oreille en natation synchronisée », *Culture et musées*, n° 25, 2015, p. 95-114.
17. RAVET Hyacinthe, « Devenir clarinetiste. Carrières féminines en milieu masculin », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 168, 2007, p. 50-67.
18. PÉGOURDIE Adrien, « Devenir musicien "ordinaire". Construction et entretien des vocations des enseignants de musique classique », *Biens symboliques*, n° 1, 2017.
19. DESLYPER Rémi, « Les conditions sociales d'une vocation tardive. Le cas des apprentis musicos d'une école de "musique actuelle" », *Sociétés contemporaines*, n° 111, 2018, p. 97-123.
20. Ce terme, employé par Norbert Elias, désigne la conception (fallacieuse) de l'individu comme monade isolée, dont l'intériorité se constituerait indépendamment du monde social et des relations extérieures. Voir ELIAS Norbert, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, traduction de l'anglais (1970), Paris, Pocket, 1993 [1981].
21. ROBERT Alexandre, « La fabrication d'œuvres de musique contemporaine. Enquête auprès de compositeurs en formation », *Sociétés contemporaines*, vol. 119, 2020,

p. 115-141 ; « Rationaliser la création musicale ? Ethnographie d'une classe de composition », *Revue de Musicologie*, vol. 108 n° 1, 2022, p. 83-110.

22. MONNOD Catherine, *De la harpe au trombone. Apprentissage instrumental et construction du genre*, Rennes, PUR, 2012.

23. HALL Clare, *Masculinity, Class and Music Education. Boys Performing Middle-Class Masculinities through Music*, London, Palgrave Macmillan, 2018.

24. Ainsi Pierre Bourdieu soulignait qu'« il appartiendrait à une sociologie génétique d'établir comment se constitue ce sens des possibilités et des impossibilités, des proximités et des distances [en matière de rapport à la culture] ». BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, p. 545.

25. HUMEAU Pierig, *À corps et à cris. Sociologie des punks français*, Paris, Éditions du CNRS, 2021.

26. *Ibid.*, p. 159.

27. PERRENOUD Marc, *Les musicos. Enquête sur des musiciens ordinaires*, La Découverte, 2007.

28. HATZIPETROU-ANDRONIKOU Reguina et PASTAVROU Dimitra, « Des instruments sur le devant de la scène. Apprentissage du métier et modalités du travail dans deux scènes de renouveau musical en Grèce », *Volume!*, vol. 18, n° 1, 2021, p. 50.

29. COULANGEON Philippe, *Les musiciens de jazz en France*, Paris, L'Harmattan, 1999.

30. Concept construit par Guy Vincent (dans *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL, 1980) et retravaillé dans les années 1990 au sein de Groupe de recherche sur la socialisation de l'université Lyon 2, le mode scolaire de socialisation, ou forme scolaire, peut rapidement se définir comme la transmission formalisée de savoirs formalisés. Voir VINCENT Guy, LAHIRE Bernard et THIN Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », dans VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, 1994, p. 11-48.

31. LEHMANN Bernard, *op. cit.*, p. 126.

32. La distinction de sens commun entre les élèves et les autodidactes est en effet ici relativement insatisfaisante, l'autodidaxie, entendue au sens d'un apprentissage qui se déroule en dehors de toute institution scolaire, ne s'opposant pas nécessairement à la forme scolaire. Par exemple, le recours à des vidéos ou à des manuels ayant pour objet la pratique instrumentale et reposant, au moins en partie, sur une réflexion pédagogique relève aussi de la mise en œuvre d'un apprentissage formalisé, donc de la forme scolaire, bien que se déroulant en dehors d'une institution d'enseignement.

33. OCTOBRE Sylvie, DÉTRETZ Christine, MERCKLÉ Pierre et BERTHOMMIER Nathalie, *L'enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Paris, Ministère de la Culture – DEPS, 2010.

34. PASQUIER Dominique, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005.

35. MABRU Lothaire, « De l'écriture du corps dans les pratiques musicales à transmission "orale" : le cas du fifre en Bazadais », dans BELMONT Nicole, GOSSIAUX Jean-François (dir.), *De la voix au texte. L'ethnologie contemporaine entre l'oral et l'écrit*, Paris : Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 1997, p. 49-59. ; WILLIAMS Patrick, « Leçons de musique. Guitare et langue chez les Tsiganes en France », *Recherche et*

formation, vol. 27, 1998, p. 29-40 ; GREEN Lucy, *How Popular Musicians Learn. A Way Ahead for Music Education*, Londres, Routledge, 2002 ; PERRENOUD Marc, *Les musicos*, op. cit.

36. Comme l'écrit Marc Perrenoud : « Il existe en fait dans une très grande partie du champ musical "populaire" contemporain une dimension souvent implicite et parfois proclamée qui institue le passage à l'acte comme la réalisation et l'aboutissement même de l'attachement mélomane » (*Ibid.*, p. 23). Précisons toutefois que cette idée est à relativiser : dans les univers des harmonies ou des musiques traditionnelles, l'entrée dans la pratique n'est pas précédée d'un goût d'auditeur pour la musique pratiquée. Voir DUBOIS Vincent, MÉHON Jean-Matthieu et PIERRU Emmanuel, *Les mondes de l'harmonie. Enquête sur une pratique musicale amateur*, Paris, La Dispute, 2009 ; NENTWIG Anne-Cécile, *Jouer son monde. Sociologie des musiciens traditionnels amateurs*, Paris, L'Harmattan, 2016.

37. BONNÉRY Stéphane, « L'enseignement de la musique entre institutions scolaires et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, vol. 185, 2013, p. 5-19.

38. BONNÉRY Stéphane et FENARD Manon, « La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux », *Revue Française de Pédagogie*, n° 185, 2013, p. 21-34 ; DESLYPER Rémi, « Une "école de l'autodidaxie" ? L'enseignement des "musiques actuelles" au prisme de la forme scolaire », *Revue française de pédagogie*, vol. 185, 2013, p. 49-58 ; ELOY Florence, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Paris, PUF, 2015.

39. DESLYPER Rémi, *Les élèves des écoles de « musiques actuelles ». La transformation d'une pratique musicale*, Villeneuve d'Ascq, PUS, 2018.

40. DARMON Muriel, PICHONNAZ David et TOFFEL Kevin, « "La socialisation secondaire ne s'exerce pas sur une page blanche mais sur une page déjà écrite et déjà froissée par les expériences antérieures". Entretien avec Muriel Darmon », *Émulations*, n° 25, 2018.

41. Voir par exemple FAURE Sylvia, *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000 ; DESMITT Claire, « La socialisation artistique des enfants dans les musées. Discipliner des corps, former des disciples », *Agora débats/Jeunesses*, n° 79, 2018, p. 7-22.

42. BERTRAND Julien, *La fabrique des footballeurs*, La Dispute, 2012 ; WACQUANT Loïc, *Corps et âme. Carnet ethnographique d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2001.

INDEX

Mots-clés : socialisation, sociologie, institutions, relations, dénaturalisation, différenciation

AUTEURS

RÉMI DESLYPER

Rémi Deslyper est maître de conférences en sciences de l'éducation (Université Lyon-2/ECP). Ses travaux portent sur les effets des modes de socialisation sur les formes de pratiques musicales, ainsi que sur l'éducation artistique et culturelle, la mise en œuvre des « innovations pédagogiques » dans ce secteur et les appropriations effectives des œuvres et pratiques qui en découlent.

ALEXANDRE ROBERT

Alexandre Robert est PAST en sociologie de la musique (UFR de Musique et Musicologie, Sorbonne Université/IREMus). Ses travaux portent notamment sur les processus de socialisation musicale, les dispositifs de formation aux pratiques de création musicale (composition, improvisation, interprétation) et l'articulation entre outils d'analyse musicale et outils des sciences sociales.

IRINA KIRCHBERG

Musicologue et sociologue, Irina Kirchberg est professeure invitée à l'université de Montréal où elle co-dirige le DESS en médiation de la musique. Elle a publié plusieurs ouvrages collectifs tels que *Faire l'art. Analyser les processus de création artistique* (2014), *Bourdieu et la musique* (2019), a dirigé le premier numéro de revue scientifique consacré à la médiation de la musique (RMOICRM, 2020) et co-dirige le volume 11 de la revue *Transposition. Musique et sciences sociales* consacré aux « Socialisations musicales ». Elle est co-chercheuse au sein de l'Étude Partenariale sur la Médiation de la Musique (EPMM) et de l'Observatoire des Médiations Culturelles (OMEC).